

Академия управления МВД России

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ

Учебное пособие

Москва • 2021

УДК 371.134
ББК 74
В24

*Одобрено редакционно-издательским советом
Академии управления МВД России*

В24

Рецензенты: *Гейжан Н. Ф.*, профессор кафедры педагогики и психологии учебно-научного комплекса по исследованию проблем кадровой работы и морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Санкт-Петербургского университета МВД России, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации; *Сенаторова О. Ю.*, профессор кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности ОВД ВИПК МВД России, кандидат педагогических наук, доцент.

Введение в педагогическую профессию: учебное пособие / под ред. док. пед. наук. Н. В. Сердюк и др. – Москва: Академия управления МВД России, 2021. – 148 с.

ISBN 978-5-907187-57-3

Учебное пособие направлено на формирование у обучающихся педагогической (дидактической), а также андрогической культуры для эффективного участия в образовательном процессе, нацелено на успешное овладение обучающимися современной методологией и методикой организации и проведения научных исследований, ориентирует их на усвоение специфики педагогической проблематики в образовательных организациях МВД России.

Материалы могут использоваться для подготовки к занятиям по дисциплине «Введение в педагогическую профессию».

Пособие предназначено для адъюнктов Академии управления, других образовательных организаций МВД России, а также для руководителей и сотрудников органов внутренних дел.

УДК 371.134
ББК 74

ISBN 978-5-907187-57-3

© Сердюк Н. В. и др.
© Академия управления МВД России, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	7
Глава I. История образования и педагогической науки.....	7
1. История и основные этапы развития образования и педагогической мысли. Образование и педагогическая мысль в Древней Греции, Риме	7
2. Общая характеристика развития педагогической мысли и образования в период средневековья	10
3. Школа и педагогика в Западной Европе и России в эпоху Возрождения	37
4. Основные образовательные концепции и практики в Западной Европе в эпохи Реформации, Просвещения и Нового времени	61
5. Школа и педагогическая мысль в России в XVIII в.	65
6. Отечественная педагогика и основные образовательные концепции XIX–XX вв.	105
7. Педагогическая мысль XXI века	113
Глава II. Введение в педагогическую деятельность	122
1. Педагогическая профессия и личность.....	122
2. Профессионально-личностное развитие педагогического работника	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	143
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	144

Авторский коллектив:

Сердюк Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, профессор – гл. 1 §§1, 4, 6, заключение.

Семченко Александр Сергеевич – кандидат педагогических наук – гл. 1, § 5.

Ходякова Наталия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент – гл. 2.

Скляренко Инна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент – гл. 1 § 3.

Боева Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент – введение, гл. 1 § 2.

Байдаев Мухтар Магаметович – кандидат педагогических наук, доцент – гл. 1 § 7.

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие «Введение в педагогическую профессию» предназначено для обучения адъюнктов Академии управления МВД России по направлениям подготовки 09.07.01 – Информатика и вычислительная техника, 37.07.01 – Психологические науки, 38.07.01 – Экономика, 40.07.01 – Юриспруденция, 44.07.01 – Образование и педагогические науки для изучения дисциплины «Введение в педагогическую профессию».

Учебное пособие направлено на формирование у обучающихся педагогической (дидактической), а также андрогогической культуры для эффективного участия в образовательном процессе, нацелено на успешное овладение обучающимися современной методологией и методикой организации и проведения научных исследований, ориентирует их на усвоение специфики педагогической проблематики в образовательных организациях МВД России (методики преподавания, организации и проведении педагогических тренингов и др.).

Актуальностью учебного пособия является его востребованность для подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре Академии управления МВД России, а научной новизной – ориентированность на специфику педагогической деятельности в системе МВД России.

Авторы учебного пособия акцентируют внимание обучающихся на служебно-педагогической деятельности, формируют профессионально-педагогические знания и навыки рефлексии, развивают профессиональную культуру будущего педагогического работника образовательной организации МВД России. Учебное пособие «Введение в педагогическую профессию» решает следующие педагогические задачи:

помощь в адаптации к условиям обучения в адъюнктуре образовательной организации МВД России;

ориентация на профессиональную педагогическую деятельность, формирование мотивов и личностного осознания выбора педагогической профессии через формирование целостных представлений о педагогическом идеале, гуманистическом и творческом характере и структуре служебно-педагогической деятельности педагогического работника, ее специфике и роли в правоохранительной деятельности;

обеспечение установки на профессионально-личностное саморазвитие, самоопределение и самовоспитание, формирование педагогического мастерства с учетом индивидуальных особенностей;

знакомство с педагогами и педагогическими школами различных эпох и народов; расширение общей и становление первоначальных основ профессиональной культуры будущего педагогического работника образовательной организации системы МВД России.

В соответствии с современными требованиями, педагогической теорией и практикой, рабочей программой учебной дисциплины «Введение в педагогическую профессию» были разработаны структура и содержание учебного пособия.

Учебное пособие состоит из 2 разделов: «История образования и педагогической науки» и «Введение в педагогическую деятельность».

В первом разделе освещены вопросы становления педагогики, как науки, широко представлен исторический материал, знакомящий с прогрессивными мыслителями и педагогами прошлых веков.

Происходит знакомство с педагогическими системами Я. А. Коменского, А. С. Макаренко, педагогическим опытом древности, средневековья, нового, новейшего времени и современности. Перед глазами читателей предстает многовековой исторический опыт обучения и воспитания.

Во втором разделе особое внимание уделяется социальной значимости педагогической профессии, функциям педагогического работника и требованиям к нему, характеристике содержания профессиональной деятельности педагога и системе подготовки к ней, очерчивается круг теоретических знаний и профессионально-педагогических умений современного педагога, пути овладения ими в процессе обучения, самовоспитания и самообразования.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Глава I. История образования и педагогической науки

1. История и основные этапы развития образования и педагогической мысли. Образование и педагогическая мысль в Древней Греции, Риме

Наивысшего развития культура и образование эпохи рабовладельческого строя достигла в государствах древней Греции и Рима, которые возникли на оживленных торговых путях, между странами Средиземноморья и Востока.

Экономический и культурный расцвет рабовладельческих городов-государств (полисов) древней Греции датируется VI–IV вв. до н.э. К этому времени здесь высокого уровня достигла философия, в недрах которой закладывались основы разных областей знания, имелась богатая литература, сложилось несколько систем воспитания подрастающего поколения.

Сохранившиеся литературные памятники и произведения изобразительного искусства позволяют иметь достаточно полное представление о двух таких воспитательных системах, характерных для двух городов-государств: Спарты и Афин.

В условиях сурового военного строя жизни земельной аристократии воспитание в Спарте носило ярко выраженный военно-физический характер и было прерогативой государства. Мальчики старше семи лет объединялись в отряды и под руководством специальных лиц (эренов) обучались военному делу, тренировались в выносливости. Умственное образование в систем спартанского воспитания занимало незначительное место.

В Афинах, где были высокоразвитые торговля, ремесло, культура, воспитание носило иной характер. Здесь уже имелась целая система школ: мусические школы для мальчиков 7–15 лет, где обучали чтению, письму, счету, музыке и пению; палестра, где мальчики занимались гимнастикой (занятия в мусической школе и палестре шли параллельно); гимнасий для наиболее знатных юношей 16–18 лет, где продолжались занятия гимнастикой и куда для бесед с юношами приходили знаменитые философы и выдающиеся государственные мужи. Первые два типа школ были частными, гимнасии являлись общественными учреждениями. Военно-физическое воспитание свободнорожденных юношей в возрасте 18–20 лет

завершалось в эфебии – своеобразной военной службой, когда заканчивалась подготовка воина.

Если идеалом спартанского воспитания был выносливый и мужественный воин, то в Афинах идеалом воспитания был гармонически развитый в физическом и умственном отношении человек, восприимчивый к прекрасному, обладающий красноречием.

Однако при существенных различиях как в целях, так и в содержании и организации воспитания обе эти системы предназначались только для детей патрициев – элиты рабовладельцев. Даже в Афинах, известных своим демократизмом, лишь дети крупной аристократии могли последовательно пройти всю систему школ. Дети большинства свободного населения в лучшем случае посещали только мусическую школу.

Общим для обеих воспитательных систем был исключительно классовый характер, пренебрежение физическим трудом. Дети рабов были лишены возможности посещать какие-либо школы, их воспитание осуществлялось в процессе труда, в котором они принимали участие наравне со взрослыми.

В произведениях выдающихся древнегреческих философов Платона, Аристотеля, Демокрита и других содержалось значительное количество идей о назначении, содержании и методах воспитания. Можно сказать, что именно в древней Греции возникли истоки педагогики как особой отрасли знания, занимающейся вопросами обучения, воспитания и развития личности.

В трудах Платона впервые была развита идея общественного воспитания как функции государства, сделана попытка обосновать содержание образования. Величайший философ древнего мира Аристотель выдвинул идею гармонического развития человека, обосновал мысль о природосообразном воспитании, ранее высказанную Демокритом. В педагогической деятельности Сократа, как явствует из воспоминаний его учеников и современников был великолепно разработан индуктивный метод обучения, при котором посредством искусно поставленных вопросов ученик подводился к самостоятельным правильным выводам. Этот метод получил название майевтики («родовспоможения идей»).

Несколько иной характер имело воспитание и обучение в древнем Риме. Приблизительно до III в. до н. э. здесь царило семейное воспитание, унаследованное от эпохи родового строя: отец обучал сына ведению хозяйства, владению оружием, заботился о выработке таких ценных в Риме нравственных качеств, как преданность родине, послушание, скромность.

Из отдельных упоминаний римских и греческих историков (Ливий, Плутарх) можно заключить, что в V в. до н. э. в Риме существовали частные элементарные школы, где обучали чтению, письму, счету. Грамотность в том период была достаточно широко. Об этом, в частности, свидетельствует издание в V в. до н. э. писаных законов («Законы двенадцати таблиц»). Позднее эти законы стали одним из главных предметов изучения в элементарных или тривиальных школах (от «тривиум» - перекресток, ибо эти школы часто располагались на оживленных перекрестках улиц).

Во второй половине эпохи республиканского Рима (III–I вв. до н. э.) сюда усиленно проникает влияния греческой культуры и, помимо элементарных школ, появляются школы грамматические для детей наиболее состоятельных римских граждан. В эти школы обычно поступали дети 12 лет, получившие предварительную подготовку дома, и учились здесь до 16 лет. Содержание занятий в грамматических школах составляли греческий и латинский языки и греческой литературы. Чтение греческих поэтов, прозаиков, философов сопровождалось разбором как с точки зрения языковых форм, так и содержания. Благодаря этому учащиеся римских грамматических школ усваивали и элементы знаний о природе, которые были накоплены в древней Греции.

В отличие от афинского воспитания, на всех ступенях которого большое внимание уделялось единству умственного, физического и эстетического развития мальчиков и юношей, римское воспитание преследовало чисто практические цели и в этом смысле приближалось к спартанскому. В римских школах, в отличие от греческих, не обучали музыке, пению, гимнастике. Однако юноши много времени уделяли военным и физически упражнениям, но эти занятия носили сугубо практический характер подготовки к выполнению воинских обязанностей и проводились вне школы. Идея гармонического развития, господствовавшая в Афинах на протяжении нескольких столетий, римлянами воспринята не была. Римское воспитание – это воспитание, прежде всего, гражданина, трибуна и воина.

В истории римских школ можно выделить два достаточно четких различных периода: в эпоху республиканского Рима (VI–I вв. до н. э.) школы были частными. В элементарных школах детей обучали грамоте и воспитывали в духе преданности родине. Юношей-аристократов в грамматических и риторических школах готовили к участию в общественной жизни, в политической борьбе. В эпоху императорского Рима (30 г. до н. э. – 476 г. н. э.) риторские школы постепенно превратились в государственные учреждения, перед которыми стояла задача, с одной стороны – воспитывать молодежь

в духе уважения к императорской власти и готовить чиновников для огромной империи, с другой.

Наиболее ценные педагогические идеи были высказаны римским ритором Квинтилианом в его сочинении «О воспитании оратора», где говорится об организации и методике обучения, о требованиях, которые должны предъявляться к учителю и воспитателю.

Без сомнения, наследие античной педагогики – это «заря» педагогической науки и практики, взошедшая полноценным «солнечным светом» в более поздние века.

2. Общая характеристика развития педагогической мысли и образования в период средневековья

В период средневековья основной философско-педагогической мыслью в образовании было религиозное начало, а целью воспитания являлось спасение души. Несмотря на доминирующее влияние церкви во всех областях средневековой жизни, воспитание сочетало в себе как религиозность, так и светскость. Религиозность предполагала богобоязненность, богопослушность, а светскость – освоение знаний, приобретение жизненного опыта и мудрости. Несмотря на то, что христианское воспитание было направлено непосредственно на ребенка, оно носило корпоративный характер, ориентированный на сословную мораль.

Служители католической церкви были проводниками христианской педагогики, используя методы авторитарности (идея «господства авторитетов»), насаждали средневековую религиозную идеологию. Беспрекословно верующая личность была идеалом воспитания в средние века. Отношение к античному воспитанию у законодателей морали того времени было враждебным, а порой и агрессивным: «Негоже одними и теми же устами возносить хвалу Юпитеру и Иисусу Христу», – писал папа Григорий I (VI в.), требуя устранить из программы образования греко-римскую литературу.

В воспитании опирались на образцы монашеской жизни, которые предусматривали высоконравственные начала: «чистоту сердца», усердие в постах и молитвах, отказ от земных благ, контроль мыслей, желаний и поступков. Однако, стремление к приобретению светских знаний безусловно присутствовало. Примером может служить учебное пособие для монахов, подготовленное авторитетным богословом и педагогом *Флавием Кассиодором* (490–583), «Введение в изучение божественных и мирских наук».

Духовным центром средневекового общества являлась католическая церковь, которая, отвергая античную образованность как

«языческую» и «дьявольскую» мудрость, предпочитала знанию церковные догмы. Но даже во времена засилья католической церкви в период раннего средневековья появлялись христианские богословы и предвестники педагогической, деятельности, стремившиеся спасти греко-римскую культуру.

Невозможно было забыть античные традиции. Ученые раннего средневековья в V–VI вв. использовали их при обосновании иной системы обучения и воспитания. Так поступили Августин (354 – 430), предложивший свою модель обучения клириков, Боэций (ок. 480 – 524) и Кассиодор, создавшие первые средневековые учебники по арифметике, логике, музыке, а также программы средневековых учебных дисциплин, основанные на семи свободных искусствах. В воспитании опирались также на достижения античной педагогики. Архиепископ Мартин де Брага (VI в.) в трактате «Формулы благородной жизни» рекомендовал воспитывать детей на заповедях, которые в свое время сформулировали стоики: благоразумие, осторожность и осмотрительность, мужество, справедливость и воздержанность.

Универсальной философией и теологией раннего средневековья была схоластика (от латинского *scola* – школа). Это направление мысли господствовало в Западной Европе в течение XI – начала XVI в. Философское начало схоластики опиралось на алгоритмы дедуктивных рассуждений и силлогизмов, а – педагогическое – на христианское вероучение. Средневековые схоласты при изложении мысли жестко придерживались точности формулировок. Таким образом, по их мнению, достигались цели систематизации знаний.

Схоласты особое внимание уделяли логике в технике рассуждения. Выверяли понятия, разрабатывали классификации и правила строгого мышления. Самым важным логическим инструментом добывания истины был силлогизм, унаследованный из античности. Силлогизм – это особое умозаключение, при котором на основании двух или более суждений выводится новое. Например: 1 суждение: любое преступление наказуемо. 2 суждение: обман есть преступление. Силлогизм: следовательно, обман наказуем.

Педагогическая мысль в раннюю эпоху (XII–XIII вв.) формировалась в недрах схоластики, что помогло выработать культурную основу, опирающуюся на философию Аристотеля и христианские ценности.

Примером блестящего схоласта был французский богослов и педагог Пьер Абеляр (1079–1142). В 24 года он уже преподавал в Парижском университете. Его ум и красноречие привлекало сотни слушателей, которые прибывали из разных уголков Франции в Париж. Он учил логике мышления, искусству спора и пытался

соединить веру и разум. Считал, что достигнуть высокого общественного положения можно с помощью образования и утверждал, что знание – это, прежде всего, результат самостоятельной работы. «Недостаток нашего времени, что мы думаем, будто нельзя уже избреть», – говорил Абельяр, подвигая своих учеников на научное творчество.

Абельяр призывал приращивать знания собственным умом. Он даже дерзнул, проанализировав противоположные ответы христианских мыслителей на одни и те же богословские вопросы, написать книгу «Да и нет» выводом которой был призыв полагаться на свой разум, свою логику и мышление. Это не осталось незамеченным и для Абельяра начался период испытаний, который он описал в книге «История моих бедствий». Его гонители не могли простить ему свободомыслие и отход от церковных догматов: лишили возможности преподавать, разлучили с юной женой Элоизой, затем вынудили постричься в монахи. Преданная ему до самозабвения Элоиза тоже стала монахиней. На церковных соборах осудили труды Абельяра и даже заставили его собственноручно сжечь одну из книг. В этой изнурительной борьбе силы Абельяра иссякли, он был погребен в монастыре Элоизой, которая служила там аббатисой. А спустя 21 год Элоиза, продолжая дело горячо любимого мужа, стала одной из самых высокообразованных женщин средневековой Европы.

Последователями Абельяра были и другие богословы и педагоги, внесшие значительный вклад в развитие обучения и воспитания в средние века. К ним относится Гуго Сен-Викторский (1096–1141), глава Парижской кафедральной школы, автор «Дидакалика» (трактата о системе средневековой образованности), который обобщил и систематизировал имеющиеся знания по преподаванию в университете. Он также объединял религиозное и светское начала в воспитании, говоря о «спасении души» и богоугодном образовании. Признавал роль логики, математики и физики в познании истины, однако пальму первенства все же отдавал богословским учениям. Этот ученый в качестве философско-педагогического наследия подготовил дидактические рекомендации о целесообразности изучения прежде всего сущностного знания («не умножай боковые тропинки, пока не пройдешь по главному пути»).

Винсент де Бове (1190–1264), являясь наставником детей французского короля, и практиком, написал трактат «О воспитании знатных детей». Центральное место в его система воспитания занимает нравственность и, как следствие – предложения по смягчению методов воспитания с использованием игр и шуток.

Как педагог, он выявил особенные качества, присущие детям, которые необходимо учитывать, выстраивая систему воспитания (незлобивость, искренность, бескорыстие, слабоволие, капризность, необоснованный страх). И ориентировал воспитателей на совмещение убеждения и принуждения, считая телесное наказание крайней мерой. Ему принадлежит мысль о взаимосвязи интеллектуального и нравственного воспитания («что пользы видеть дорогу, если нет знания, как идти по ней»).

Фома Аквинский (1225/26–1274) сыграл важную роль в создании новой идеологии, а также новых подходов к обучению и воспитанию. Он попытался соединить светское знание и христианскую веру, поставив во главу угла все-таки постулаты религии. Труды Фомы Аквинского долгое время служили источником изучения богословия в средневековой школе. Фома был родом из знатной итальянской семьи, связанной со многими княжескими династиями Европы. Воспитывался в знаменитом монастыре св. Бенедикта Монте-Кассино и учился в Неаполитанском университете. По характеру он был очень тихим и смиренным, за что даже получил прозвище «бессловесный вол». Однако, его учитель – Альберт фон Больштедт, прозванный за энциклопедические познания Великим, – проницательно пошутил: «Вы зовете его тупым волком. Говорю вам, вол взревет так громко, что рев его оглушит мир». И он был прав. Слава бесчисленных произведений Фомы Аквинского затмила как труды его учителя, так и многих других известнейших богословов. Фома преподавал в Париже и Кельне и, несмотря на широкую известность, был очень скромным и отдавал предпочтение духовному над материальным. На поступившее как - то предложение владеть богатствами и роскошью, он ответил: «Я бы предпочел одну рукопись Иоанна Златоуста, никак ее не раздобуду».

Фома Аквинский создал философскую систему, в которой было найдено место всему сущему. Его главные труды: «Сумма истины католической веры против язычников» и «Сумма теологии», в которых автор одним взглядом окидывает весь мир и дает ответы на самые трудные богословские и философские вопросы.

Труды Фомы Аквинского способствовали обращению в Европе к наследию Аристотеля. И мнение этого древнегреческого ученого становится очень авторитетным. С этих пор его с почтением называют не по имени, а просто «учитель» и весомыми аргументами в споре являются цитаты из трудов Аристотеля, вводимые обычно словами: «Учитель сказал...»

Языческая (варварская), античная и христианская традиции шли рука об руку в обучении и воспитании в средневековье.

Среди варварских традиций в обучении и воспитании особенно выделялись нравственное, физическое и военное воспитание. Король остготов Теодорих (ок. 454–526) призывал не ограничиваться интеллектуальным римским образованием, а развивать мальчиков физически и готовить к военному делу.

На Скандинавском полуострове в средние века предпочтение отдавалось домашнему, семейному воспитанию. Об этом красноречиво повествуют саги XIII в. До 7 лет дети воспитывались матерью, затем воспитанием мальчиков руководили отцы и другие мужчины рода. Особое внимание отцы – воспитатели уделяли физической подготовке и приобщали к крестьянскому труду, передавая навыки охотника, рыбака, хлебопашца и воина.

В нордической традиции воспитания интеллектуальное развитие осуществляли старейшины семьи и рода. Достижение умственных и физических результатов считалось идеалом воспитания. Один из правителей скандинавов Орхад Рогнвалдр Кали считал достижениями такие навыки, как игра в шахматы, знание рун и поэзии, игра на арфе, металлообработка, бег на лыжах, стрельба из лука, владение мечом и копьем. Этих традиций воспитания со своими сословными чертами и особенностями придерживалось большинство жителей Европы.

Наиболее ярко образцы такого воспитания представлены в рыцарской и ученической системах.

Существовавшие в средние века цеховая и гильдейская системы имели особую структуру и порядок подготовки купцов и ремесленников. Ремесленники различных специальностей набирали за определенную плату учеников, которые были одновременно и бесплатными работниками. Постигая азы ремесленного мастерства, они одновременно проходили обучение грамоте и письму. Мастера XIV–XV вв. нередко увеличивали срок обучения до восьми-десяти лет, затем ученик становился подмастерье, уже получая определенную плату за работу. Стать же мастером и открыть свое дело подмастерье мог только изготовив признанный шедевр.

Интереснейшей страницей средневековой педагогики, безусловно является – рыцарское воспитание. Сочетание жертвенности, послушания и одновременно личной свободы составляло идеал рыцарского воспитания, в котором просматривались нотки превосходства над другими сословиями. Среди феодалов господствовало презрительное отношение к книжному обучению. Ему противопоставлялись «семь рыцарских добродетелей»: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение собственных стихов и игра на музыкальном инструменте. Юных

феодалов прежде всего обучали военному делу. Юноши изучали воинское искусство и постигали необходимые жизненные знания находясь при дворе сюзерена. Мальчики с семи лет были пажами супруги сюзерена или ее придворных. Повзрослев, с 14 лет служили оруженосцами при рыцарях, на которых равнялись и перенимали образцы нравственности, воспитанности, силы и мужества.

Придворными педагогами были как служившая при дворе челядь, так и приглашенные музыканты, поэты (менестрели, трубадуры, мейстерзингеры).

За годы обучения пажи и оруженосцы должны были усвоить «основные начала любви, войны и религии». К первым относились этические и нравственные начала: учтивость, добродушие, благородные манеры, искусная речь, умение музицировать и писать стихи, сдержанность в эмоциях и пристрастиях. Воинские умения и навыки назывались «началами войны». Религиозному воспитанию также уделялось большое внимание, его венцом был обряд посвящения в рыцари. Юноша должен был пройти физические испытания и продемонстрировать нравственную и воинскую зрелость, а также готовность быть рыцарем. Финалом испытаний было благословление освященным мечом.

Европейское рыцарство (короли, герцоги, графы, бароны) XII–XIV вв. выработало для себя «кодекс чести», чтобы таким образом отгородиться от простолюдинов. Рыцарь должен быть верен сеньору, быть защитником слабых и обиженных, поборником христианства. Не позволительно коварство, хитрость, уклонение от честного поединка, скупость.

Чтобы добавить романтизма в средневековую жизнь в рыцарский менталитет вошел культ прекрасной дамы. Считалось, что рыцарь должен обязательно быть влюбленным и посвящать себя и свои подвиги прекрасной избранной. Было принято называть свою даму сеньором, считать себя ее пленником или вассалом, рисковать жизнью ради нее. В этих проявлениях было, пожалуй, больше придворной игры, интриги, чем подлинного чувства. Но таковы были правила того времени.

Настоящий рыцарь должен был обязательно обладать куртуазностью (светскость, изысканность в проявлении чувств, галантное ухаживание, умение сочинять стихи и исполнять серенады). Сегодня мы бы назвали это мажорством, харизмой и креативностью.

В средневековом эпосе («Парсифаль», «Тристан и Изольда», «Бедный Генрих»), а также многочисленных литературных произведениях А.Конан Дойля, Г. Сенкевича, В. Скотта, Р. Л. Стивенсона мы можем почерпнуть знания об этой эпохе и ощутить веяние средневековья.

«Кодекс рыцарской чести», идеи эстетического и физического развития были восприняты гуманистической педагогикой Возрождения. Рыцарское воспитание пополнило педагогический багаж знаний и не утратило своего значения ни в последующие эпохи, ни в настоящее время.

Рассмотрим вопрос о том, где и как осуществлялось обучение. В античности существовало два типа школ: 1. школы грамматиков и риториков; 2. церковные школы.

В средневековые античные школы сразу не исчезли. Проводился курс на сближение остготской и итало-римской знати, поддерживался труд грамматиков и риториков. В V–VII вв. в Галлии, Аквитании, Бургундии действовали школы, в которых изучались латинские риторика и грамматика, римское право. Любители греко-римской литературы объединялись вокруг двора. Следуя примеру римских императоров была основана дворцовая школа (*scola palatina*). Знать во франкском государстве в конце VI в. предпочитала не только изъясняться, но и писать по-латыни.

Однако, античные школы полностью исчезли в VII в. Главной причиной явился распад античного общества, засилье церкви и ее огромное влияние на средневековую жизнь.

Созданные церковные школы переняли часть античных традиций, главными из которых стала латынь и программы обучения – «тривиум» и «квадривиум».

В период с V по XV в. церковные школы сначала были единственными, а затем преобладающими учебно-воспитательными учреждениями Европы.

Обучение с V по VII в. пребывало в упадническом состоянии. В государствах варваров царили неграмотность и невежество. Ростки обучения едва проявлялись в немногочисленных церковных школах. Говоря об упадке в обучении, один из образованных свидетелей той эпохи писал: «Молодые люди не учатся. У преподавателей нет учеников. Наука ослабела и умирает».

Даже верхушка общества была неграмотной. Основатели династии Меровингов не умели даже писать по-латыни. Один из основателей династии Каролингов, сам Карл Великий (742–814), оставался до 30 лет безграмотным.

Развитие общества повышало потребность в грамотных чиновниках и священнослужителях. Инициатором исправления ситуации с обучением была католическая церковь. На духовных соборах в 529 и 681 гг. принимались обращения о необходимости создания школ.

Эту озабоченность проявляли и светские власти. Создатель обширной империи Карл Великий пригласил ко двору учителей и ученых-монахов из Англии, Ирландии, Италии (Алкуин, Теодульф, Павел Диакон и др.), которые составили «Каролингский минускул» – легкочитаемое латинское письмо. Альбин Алкуин (735–804) подготовил для Карла «Письмо об изучении наук» и трактат «Всеобщее увещание», где обосновывалась необходимость всеобщего обучения и подготовки учителей.

Образчиком средневековой схоластики служит источник, датируемый 790 годом, вошедший в историю, как Беседа учителя с учеником. Это запись одного из уроков, которые известнейший преподаватель того времени Алкуин давал сыну Карла Великого, италийскому королю Пипину.

Пипин: Что такое человек?

Алкуин: Раб старости, мимо проходящий путник, гость в своем доме.

Пипин: На кого похож человек?

Алкуин: На сферу.

Пипин: Как помещен человек.

Алкуин: Как лампада на ветру.

Пипин: Как он окружен?

Алкуин: Шестью стенами.

Пипин: Какими?

Алкуин: Сверху, снизу, спереди, сзади, справа и слева.

Пипин: Сколько с ним происходит перемен?

Алкуин: Шесть.

Пипин: Какие именно?

Алкуин: Голод и насыщение, покой и труд, бодрствование и сон.

Пипин: Что составляет свободу человека?

Алкуин: Невинность [1, 133–134].

Педагогическая мысль в раннюю эпоху (XII–XIII вв.) формировалась в недрах схоластики, что помогло выработать культурную основу, опирающуюся на философию Аристотеля и христианские ценности.

Великий император Карл начал свое обучение в 30-летнем возрасте. За два года он освоил латынь и начала астрономии, увлекался риторикой и литературой. Ему принадлежит создание дворцовой школы, названной «академия». Эта школа перемещалась с места на место вместе со двором. В школе проходили обучение дети Карла, а также его приближенных, высших лиц церкви. В виде исключения допускались к обучению дети выходцев из более низких сословий. Академия давала элементарное образование. Изучалась классическая латынь, теология, произведения Вергилия, Горация, Цицерона, Сенеки. Выпускники академии демонстрировали высо-

кую по тогдашним меркам образованность. Вот как характеризовал ее в поэтической аллегории монах Теодульф: «У корней древа познания сидит мать познания грамматика. Ветви древа – риторика и диалектика. Тут же находятся логика и этика. На другой стороне древа – арифметика, геометрия с циркулем в руке, астрономия в диадеме с изображением неба и музыка, бряцающая на лире».

Карл осознавал роль школы в жизни государства и всячески поощрял создание церковных школ. В специальных капитуляриях (787 и 789 гг.) он предписывал приходам и епископствам открывать школы для всех сословий, где учили бы «символу веры и молитвам». Это было первое стремление организовать в Европе обязательное и бесплатное обучение.

Но в среде феодальной знати плохо прививалась культура и образованность. Не нашлось достойных продолжателей дела Карла и многие в школы в том числе и академия, закрылись. Остались только церковные школы как островки знания. Но начало было положено и дело Карла не забыто. Во Франции ежегодно отмечают «День святого Карла» в память о его просветительской деятельности.

В средневековье сложились два главных типа церковных учебных заведений: епископальные (кафедральные) школы и монастырские школы.

Церковные школы были доступны прежде всего высшим сословиям. Они подготавливали священнослужителей (внутренняя школа), а также обучали мирян (внешняя школа). Элементарные знания получали в малых школах, а повышенные – в больших. Обучаться могли только мальчики и юноши (в малых школах – 7 – 10 лет, в больших школах – более взрослые).

В малых школах всем предметам обучал один учитель (схоласт, дидаскол, магнискола). Кантор обучал церковному пению. В больших школах, кроме учителей, за порядком надзирали циркаторы.

Епископальные (кафедральные) школы до IX в. Были основными учебными заведениями. Наибольшей известностью прославились школы Франции и Германии.

Кассиодор, настоятель монастыря, где работала школа с библиотекой, особенно выделялся как создатель первых монастырских школ. Монастырские школы Англии и Ирландии слыли у современников «островами ученых». Здешние монахи (Алкуин) создали обширную учебную литературу по грамматике, стихосложению, астрономии, арифметике, истории и литературе, участвовали в школьных реформах, проводимых в Европе.

В течение шести веков монастырские школы были наиболее влиятельными учебными заведениями.

Предпочтение в церковных школах отдавалось религиозному воспитанию. Основным источником знаний была Библия и богословская литература. Руководствуясь догматом «тело – враг души», физическому воспитанию внимания не уделялось.

Правда, в период церковных праздников устраивались «дни веселья», когда разрешались игры и физические упражнения и дети могли отдохнуть.

В церковных школах царила строжайшая дисциплина, применялись жестокие наказания: голод, карцер, избиения. До XI в. учеников били по щекам, губам, носу, ушам, спине, позже – по голому телу.

Так, согласно «Швабскому зеркалу» (так назывались в Германии свободные записи обычного права – судебники) 1275 г.: «Если учитель ударит ученика лозой или рукой не до крови, то он за это не отвечает. Если он разобьет ему в кровь нос, то и в этом случае он не привлекается к ответственности. Если же он ему раскровянит другие части тела, и притом не лозой, то должен за это отвечать, а если убьет ученика, то подлежит суду». [2, 107].

В XIV–XV вв. на смену розгам пришел бич. Наказания детей в школах рассматривались как естественное и богоугодное дело. Знания вбивали кулаками. Название известного в те времена учебника по грамматике «Берегущая спину» сообщало о неотвратимости физического наказания. Никакие призывы прогрессивных деятелей церкви (Ансельма Кентерберийского (1033–109) о прекращении физических наказаний не воспринимались средневековыми педагогами.

Учебниками были Абецедарий (современный букварь) и Псалтирь (христианская молитвословная поэзия). Абецедарий приобщал учеников к основам христианской веры, а Псалтирь заучивали наизусть, после усвоения алфавита – читали.

После освоения чтения учили письму. Использовали воощенные деревянные дощечки и металлическую заостренную палочку (стило), употребляемые для письма еще с античных времен. Богатые использовали весьма дорогой пергамент (до VI в.), перья и чернила из сажи.

По пальцам рук и ног, с помощью определенных жестов учили счету (прижатая к груди левая рука означала цифру 10 тысяч, скрещенные руки – 100 тысяч).

Ряд церковных школ, дававших повышенное образование превратились в крупные учебные центры. По свидетельству современников, в начале XII в. в Парижской богословской школе учились до тридцати тысяч студентов, в том числе 20 будущих кардиналов и 50 будущих епископов.

В основе обучения в церковных школах повышенного образования была программа – семь свободных искусств. Первые алгоритмы такой программы принадлежат средневековым педагогам, таким как: Марциан Капелла (410–427), Боэций, Кассиодор, Исидор (570–636), Алкуин. Их учебниками по программе семи свободных искусств пользовались вплоть до XIV в. Семь свободных искусств включали следующие дисциплины: грамматика (с элементами литературы), диалектика (философия), риторика (включая историю), география (с элементами геометрии), астрономия (с элементами физики), музыка, арифметика.

Программа семи свободных искусств делилась на: тривиум (грамматика, риторика, диалектика) и квадривиум (арифметика, география, астрономия, музыка). Особое предпочтение для будущих священнослужителей отдавалось грамматике и музыке.

Основа грамматики – латынь являлась главным учебным предметом. Ее изучение начиналось с правил освоения простейших фраз (знаки препинания появились только в VIII в.). Авторами учебников по грамматике были Присципиан, Донат, Диомед, Алкуина (до IX в.), Ратерий (в X в.), Александер (до XV в.). На протяжении веков материал учебников становился проще для усвоения, так в учебном пособии Александера латинская грамматика и Библия излагались в рифмованном виде.

Усвоив грамматику, изучали литературу. Начинали с басен, потом читали поэтические произведения, учились стихосложению. Программа обучения предусматривала изучение сочинений отцов церкви и древнеримских авторов. Древнегреческая литература преподавалась в латинском переводе.

С помощью диалектики учили логическому мышлению, доказательности, риторика служила умению построения фраз, красноречию, ораторскому искусству. Эти два предмета изучались одновременно. И приобретаемые знания, умения и навыки очень высоко ценились в среде аристократии и служителей культа.

Философию познавали с помощью трудов Аристотеля, также заучивали тексты из сочинений святого Августина, обращались к трудам Квинтилиана и Цицерона, Алкуина.

Число в средневековье не отделялось от пространственной формы, поэтому география и геометрия изучались вместе и давали представление об обитаемом пространстве. Каждой цифре соответствовала своя геометрическая фигура. В этом соотношении искали глубокий нравственно-философский смысл. Источником знаний по геометрии служили отрывки из сочинений Евклида, по геогра-

фии – Адама Бременского. Но основные географические сведения давали арабские источники.

С помощью астрономии вычисляли многочисленные церковные праздники. Ученикам было предписано знать наизусть «Цизио-ланус» – праздничный церковный календарь, состоявший из 24 стихов.

В средневековой школе было востребовано обучение духовной и светской музыке. Музыка воспринималась как гармония между человеком и природой, Богом и обществом. Ноты первоначально, до появления в 1030 г. нотной грамоты, обозначались буквами алфавита.

Считалось, что мир устроен Богом с помощью чисел, поэтому им предписывалось чудодейственное значение. Арифметика предусматривала овладение четырьмя арифметическими действиями.

Основными методами обучения были заучивание наизусть и повторение. Поэтому жестко насаждалась усидчивость и покорность учеников. Девизом средневековой школы был постулат: «Сколько напишут букв на пергаменте школяры, столько ударов они нанесут дьяволу».

Церковные школы раннего средневековья лишь частично способствовали образованию. Доступ к обучению был закрыт для большинства населения, уровень обучения был крайне низким. Даже поступавших в университеты XIII–XV вв. нередко обучали элементарной латинской грамоте, поскольку те не смогли овладеть ею в школе.

В период с XII по XV в. школьное образование медленно освобождается от церквей и монастырей взамен городских школ и университетов. Рост городов, развитие ремесла и торговли способствовали развитию востребованного образования.

Первые упоминания о городских школах в Лондоне, Париже, Милане, Флоренции, Любеке, Гамбурге появились во второй половине XII – начале XIII в.

В Париже в XII в. приходские школы были трансформированы в светские учебные заведения – малые школы. Руководил ими каноник собора Нотр-Дам. Малые школы при Нотр-Дам просуществовали около ста лет. К концу XIII в. их насчитывалось уже 12, в том числе одна школа – для девочек, а через сто лет – 63, включая 22 женских. В этих школах получали образование дети представителей высших сословий. Выпускники умели читать, писать и считать, немного знали латинскую грамматику. Они получали звание клирика, с возможностью быть учителем или священнослужителем.

Городские школы стали возникать в XIII–XIV вв. из цеховых и гильдейских школ, школ счета для детей торговцев и ремесленников. Здесь учили на родном языке чтению, письму, счету, гео-

метрии, естествознанию. Содержание таких школ осуществлялось за счет цехов.

Католическая церковь не хотела отдавать свое влияние в сфере образования, поэтому первые городские школы преодолевали жесткий надзор и контроль церкви, которая рецензировала школьные программы и утверждала учителей. Но постепенно города отстаивали свое право в образовании.

По существующим правилам городскую школу открывал ректор. Так называли нанятого общиной педагога. Он размещал примерно такое объявление: «Кто желает научиться быстро читать и писать, тот может этому здесь выучиться за небольшое вознаграждение». Ректор сам подбирал штат помощников, который состоял из духовников и бывших студентов университетов. Вознаграждение учительского труда было нерегулярным: плата деньгами и натурой. По истечении договора могли уволить и приходилось подыскивать работу в другом месте, возникла даже особая социальная группа – бродячие учителя.

Учебная программа городских школ имела более практический характер и изучаемые предметы (латынь, арифметика, география, техника, естественные науки) разнообразнее.

Городские школы постепенно становились профильными. Школы счета давали начальное образование и готовили для поступления в латинские (городские) школы, которые, в свою очередь давали образование на ступень выше. Примером могут служить коллегии, возникшие во Франции в XIV–XV вв. Коллегии были связующим звеном между начальным и высшим образованием. В дальнейшем коллегии становятся обучающими заведениями при университетах. Тяжела была жизнь школяров, вынужденных скитаться, просить подаяние, а нередко и идти на преступление. Позже коллегии превратились в коллежи – учебные заведения общего образования.

Создание университетов стало существенным фактом развития науки и образования в средние века.

Зарождение университетов происходило в конце XI – начале XII вв. из кафедральных и монастырских школ, которые постепенно превращались в крупные учебные центры. Например, так возник Парижский университет (1200), который вырос из Сорбонны – богословской школы при Нотр-Даме – и присоединившихся к ней медицинской и юридической школ. Аналогично возникли и университеты в Неаполе (1224), Оксфорде (1206), Кембридже (1231), Лиссабоне (1290).

Особые документы – привилегии обосновывали основание и права университетов. Они подписывались римскими папами

или царствующими особами, что закрепляло университетскую автономию (собственный суд, управление, право дарования ученых степеней и освобождение студентов от военной службы).

Количество университетов росло: в XIII в. в Европе их насчитывалось 19, а в следующем столетии к ним добавилось еще 25 (в Орлеане, Пизе, Гейдельберге, Кёльне, Вене, Праге, Кракове и других городах).

Появление островков научных знаний того времени способствовало общественному прогрессу, поэтому городские власти охотно шли на открытие университетов. Однако, открытие университета требовало соблюдения ряда условий: городская община оговаривала даже количество учащихся. Католическая церковь по-прежнему стремилась удержать влияние над университетским образованием: Ватикан являлся официальным покровителем ряда университетов, главным предметом было богословие, а преподавателями в основном – выходцы из духовного сословия. При университетах находились церковные представители архиепископов – канцлеры. Но, несмотря на такой жесткий контроль университетам удавалось осуществлять светское образование.

Обучение в университетах носило общенациональный, демократический характер: на студенческой скамье могли оказаться рядом как кардинал, так и изгнанник – поэт Данте. Организация университетского обучения не была затратной: использовались любые помещения, студенты вольно располагались вокруг преподавателя - профессора, которого могли выбрать из своей среды. Порядок поступления в университет был вольным, за исключением платы за обучение. Стремление к знаниям многих студентов вынуждало нищенствовать: снимать коморки для жилья, подрабатывать, странствовать из одного университета в другой. В XIV в. даже сложилась особая категория странствующих студентов (ваганты, голиарды). Несмотря на вольность нравов, в этой среде выросло немало ученых того времени.

Вот отрывок из стихотворения ваганта «Нищий студент»:

Я кочующий школяр...

На меня судьбина

Свой обрушила удар,

Что твоя дубина.

Не для суетной тщеты,

не для развлечения –

из-за горькой нищеты

бросил я ученье...

Подари, святой отец,

мне свою сутану,
и тогда я наконец
мерзнуть перестану.
А за душеньку твою
я поставлю свечку,
чтоб Господь тебе в раю
подыскал местечко [3, 168].

Университеты были весьма мобильны. В случае опасности: войны, эпидемии, они могли перебираться в другой город или даже страну. Это обстоятельство сделало целесообразным объединение преподавателей и студентов в национальные землячества, которые назывались нациями или коллегиями. В Парижском университете насчитывалось четыре таких землячества: французское, пикардийское, английское и германское, в Болонском – и того больше – семнадцать.

Во второй половине XIII в. в университетах наряду с коллегиями появились факультеты или колледжи. Это были корпорации студентов и профессоров учебных подразделений.

Средневековые университетские формирования – землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов. Представители наций – прокураторы и факультетов – деканы сообща выбирали – ректора, являвшегося главой университета. Ректор избирался на год, впрочем, его обязанности мог выполнять и один из студентов, так как фактическая власть в университете принадлежала нациям. Только к концу XV в. нации утратили свое влияние и главные должностные лица университета стали назначаться властями.

Ученые степени присуждали факультеты, исходя из средневековых правил обучения, а также элементов рыцарского воспитания. Выпускникам иногда присваивали громкие «рыцарские титулы». Например, граф права. В образовательной университетской среде культивировались взаимоотношения мастера и подмастерья. Когда молодой человек записывался в университет, это означало прикрепление к профессору, который был за него в ответе. В случае успешной учебы в течение 3–7 лет, обучающийся получал степень бакалавра, которая была ступенью к научной степени. Бакалавр получал дополнительные знания у других профессоров, привлекался к обучению помогал вновь пришедших студентов и становился своеобразным «подмастерьем». Подобно ремесленнику, он публично «защищал» научную штудию перед членами факультета уже получившими степень. В случае успешной защиты бакалавр получал ученую степень магистра, доктора или лиценциата.

Большинство средневековых университетов имели несколько факультетов. Семь свободных искусств определяли содержа-

ние образования. Однако, усиливалась специализация. Например, на факультете искусств изучали труды Аристотеля по логике, физике, этике, метафизике, которые были переведены в XII веке с арабского и греческого языков. Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский – канонического права, Орлеанский – гражданского права, университет в Монпелье (южная Франция) – медицины, университеты Испании – математики и естественных наук, университеты Италии – римского права.

В одном из папских постановлений о студентах и магистрах парижских школ (1215 г.) говорится: «Никто не допускается в Париже к обучению или к выступлениям с проповедью, если не является человеком достойной жизни и достаточно осведомленным в своей науке. Никто не может считаться студентом, если он не имеет определенного учителя» [3, 168].

Только магистрам свободных искусств разрешалось стать студентами на одном из трех высших факультетов: богословском, юридическом или медицинском. Обучаясь на любом из них нужно также сначала стать бакалавром, а затем защитить высшую степень доктора. Доктор богословия, доктор права и доктор медицины были самыми авторитетными людьми в ученом мире средневековой Европы.

Студент обязан был посещать обязательные дневные (ординарные) и повторительные вечерние лекции. В одно и то же время и в одном и том же месте профессора диктовали выдержки из сочинений латинских авторов. Студенты записывали, затем переводили и комментировали. Также были популярны диспуты, темы которых назначал магистр, а его помощник – бакалавр вел дискуссию: отвечал на вопросы и комментировал выступления. Нередко обсуждались актуальные научные и мировоззренческие вопросы. Обстановка на диспутах была свободная, отдельные выступления сопровождалась криком и свистом.

Университеты противопоставили «науке пустых слов» – схоластике интеллектуальную и научную составляющие. Благодаря им духовный и культурный мир Европы стал богаче и разнообразнее. История первых университетов тесно связана с творчеством ученых, давших новый импульс развитию науки, культуры и образования (Р. Бэкон, Я. Гус, А. Данте, Дж. Уинкли, Н. Коперник, Ф. Петрарка и др.).

«Великая дидактика» Я. А. Коменского и его вклад в педагогическую науку

Я. А. Коменского по праву называют отцом современной педагогики. Он первым осуществил попытку создания системы обучения и воспитания с учетом объективных закономерностей.

Новое время, сопровождавшееся бурными социальными потрясениями, показало несостоятельность прежней школы и диктовало новые подходы в педагогике. Предвестником и открывателем новой системы образования стал Я. А. Коменский.

Выдающимся трудом Я. А. Коменского стала «Великая дидактика», где он называет обучение и воспитание универсальным искусством «учить всех всему, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестием, что нужно для настоящей и будущей жизни».

Педагогическая теория и практика Я. А. Коменского противостояла средневековому схоластическому воспитанию. Он беспощадно критикует бессистемность обучения, жестокость и грубость в отношениях с детьми, пустословие и безрезультативность прежних подходов. Он первым призывает к необходимости формирования самостоятельного мышления, способности к разнообразному труду.

В каждой личности Я. А. Коменский видел неповторимое творение природы, отстаивал право каждого на развитие своих способностей и возможностей, считал, что воспитание и обучение должны подготовить людей, приносящих пользу обществу.

Ставя целью педагогики формирование человека на основе идеалов гуманизма, добра и общественной пользы, он говорил, что мудрым и полезным человек становится лишь тогда, когда видит основную цель жизни в «благополучии человеческого рода».

«Великая дидактика» Коменского – это не просто теория обучения, это – вся педагогика, включающая и воспитание, и обучение.

Коменский называет школу мастерской человечности и гуманизма. И поэтому, он считает, что детей целесообразнее учить не в семье, а в школах. Основным предназначением школы является распространение всеобщей мудрости. Здесь все обучаются все всему необходимому для настоящей и будущей жизни, это «мастерские трудолюбия», гуманности и истинной человечности. Поэтому в школах нужно обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию, которые совершенствуют разум, язык и руки человека.

Педагогический гений Я. А. Коменский всю жизнь работал над построением гуманистической программы школы. Из места зубрежки и телесных наказаний, школа должна была превратиться в дом радости и разума. Это храм красоты и любви к детям, «лаборатория» гуманистов, проникнутых добродетелями на благо общества. Это – соревнование умов и талантов, стремление искоренить нравственные пороки. Все эти задачи школьного дела требовали от учителей и воспитанников огромного желания и неимоверных усилий.

Великий педагог определил принципы построения таких школ.

«Мы обещаем такое устройство школ, благодаря которому:

1. Образование должно получить все юношество, за исключением разве тех, кому Бог отказал в разуме.

2. Юношество обучалось бы всему тому, что может сделать человека мудрым, добродетельным, благочестивым.

3. Образование должно быть закончено еще до наступления зрелости.

4. Образование должно происходить весьма легко и мягко, как бы само собою – без побоев и суровости или какого-либо принуждения.

5. Юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное.

6. Образование не должно требовать больших усилий, а должно быть чрезвычайно легким» («Великая дидактика», гл. XII).

Я. А. Коменский первым предложил и обосновал принцип природосообразности в педагогике. Весь педагогический цикл воспитания человека он распределил на 4 периода по 6 лет каждый и выделил следующие ступени школьной системы:

1. Материнская школа - для детства (до 6 лет);

2. Школа родного языка (элементарная школа) – для отрочества (до 12 лет);

3. Латинская школа – для юношества (до 18 лет);

4. Академия – для зрелости (до 24 лет).

Я. А. Коменский в «Великой дидактике» очень подробно описал каждую из ступеней своей школьной системы. Для материнской школы продумал методическое руководство – наставление для родителей по обучению и воспитанию детей. Он считал, что материнская школа должна быть в каждом доме, в каждой семье.

Школа родного языка – вторая ступень школьной системы, должна быть в каждой общине. В ней каждого ребенка нужно научить тому, без чего нельзя обойтись в жизни: бегло читать на родном языке, писать, считать и производить простейшие измерения; уметь петь. Обучение детей построено на правилах, подкрепленных примерами. Обучающийся должен научиться применять их на практике. Необходимо также привить знания важнейших исторических дат и событий, довести сведения о государственной и экономической жизни. Обучая труду, познакомить с различными ремеслами.

По окончании школы родного языка, обязательной для всех детей, становится латинская школа, которая должна быть в каждом городе. Обучают в которой на родном языке, добавляя затем еще какие-либо иностранные языки. Из предметов: физика, география, естествознание, математика. Дидактической опорой школы родного языка являются «семь свободных искусств» и программа по нрав-

ственному воспитанию. Каждый из шести классов школы родного языка имеет свое название: грамматический, физический, математический, этический, диалектический и риторический.

Самые успешные ученики после обучения в родной школе поступают в академию, на один из трех существовавших в то время факультет: богословский, юридический или медицинский.

Я. А. Коменский разработал новую организацию обучения. Ранее на протяжении веков с каждым учеником учитель занимался индивидуально. Обучающиеся приходили учиться в разное время года на неопределенное время. Коменский продумал и о подробно описал классно-урочную систему, которой мы пользуемся и сегодня. В то время она предполагала:

постоянный состав учащихся одного возраста,
проведение занятий по расписанию в строго определенное время;
обучение одному предмету учащихся всего класса.

Занятия должны были проводиться ежедневно от 4 до 6 часов, после каждого часа перерыв. «В предобеденные часы должны упражнять преимущественно ум, суждения, память, а в послеобеденные – руки, голос, стиль и жесты».

Коменский с учетом принципа природосообразности обосновал, что начинать обучение и воспитание нужно в раннем детстве «образование человека нужно начинать в весну, т. е. в детстве, ибо детство изображает собой весну, юность – лето...».

Основная обучающая нагрузка должна приходиться на занятия в школе. «На дом ничего не следует задавать, кроме того, что имеет отношение к развлечениям». Называя школу учебной мастерской, именно здесь и следует добиваться успехов в науке.

В «Великой дидактике» предельно четко обоснованы требования к обучению:

1. Чтобы обучение было успешным и результативным необходимо учить практическим навыкам раньше слов. Учить от простого к сложному по книгам, предназначенным для данного возраста.

2. Доступность и легкость обучения предполагается, если оно начинается в раннем возрасте: от легкого – к трудному, от общего – к частному, если ученики не перегружаются знаниями, а последовательно и постепенно идут за ними вперед. Необходима связь обучения с жизнью и практикой.

3. Чтобы полученные знания были основательными и твердыми, необходимо получать именно нужные знания, последующие должны опираться на предыдущие и быть взаимосвязанными. Закрепление полученных знаний с помощью специальных упражнений – обязательно.

4. Быстрота усвоения знаний происходит при понятном и доступном преподавании, происходящем в неразрывной последовательности, когда со всеми учениками занятия в классе ведет один учитель.

Великий дидакт обосновал и применял в обучении свои приемы и методы, основанные на принципах:

наглядности,
последовательности и систематичности,
прочности усвоения учебного материала,
самостоятельности,
активности.

Принцип наглядности Я. А. Коменский обосновывал из понимания познания в ощущениях, благодаря чувственному восприятию путем наблюдения за явлениями и предметами. Он писал: «... пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствам, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания» («Великая дидактика», гл. XX). Трудно заставить поверить чужому мнению, противоречащему собственным ощущениям. Только путем личного наблюдения и чувственного доказательства можно получить истинное знание.

Опираясь на принцип наглядности в обучении, необходимо использовать для наблюдения реальные предметы или копию предметов в качестве которых могут быть картинка, рисунок с их изображением. Наглядность – золотое правило дидактики.

Следующий принцип – последовательность и систематичность в обучении. «Ум в познании вещей идет постепенно», поэтому «обучение должно вестись последовательно». Все последующее в обучении необходимо основывать на предыдущем, путем причинно-следственных связей. Все, что запланировано, должно выполняться в свой срок, ведь «чтобы быстро попасть туда, куда хотят прийти, не столько необходимо бежать, сколько не отставать». Занятия должны быть заранее продуманы и спланированы на долгий срок. Чтобы соблюдать последовательность в обучении, нужно двигаться от:

общего к частному,
легкого к трудному,
известного к неизвестному,
близкого к далекому.

Принцип прочности усвоения учебного материала Коменским был развит на основе учения Конфуция и древних греков, которые считали, что для упрочнения знаний нужны постоянные трениров-

ки и упражнения. Известный афоризм «Повторение – мать учения» известен с давних времен. Но в средневековье все сводилось к зубрежке и формализму, а упражнения напоминали дрессуру.

Коменский же доказал, что упражнения будут полезными только в случае усвоения материала учеником. «Основательно внедряется в ум только то, что хорошо понято и тщательно закреплено памятью», «Ничего нельзя заучивать, кроме того, что хорошо понятно». А понятно будет то, что прошло через чувственное ощущение: «Для ума чувства есть путеводитель к науке». Чувственное познание обеспечивает и прочность усвоения. Учителю, добиваясь прочности знаний, необходимо обеспечить возможность чувственного восприятия детьми изучаемых предметов.

Практика – следующее условие, обеспечивающее прочность усвоения знаний. «Тому, что следует выполнить, нужно учиться на деле». В то же время «правила должны поддерживать и закреплять практику».

Для контроля и проверки усвоенных знаний, Коменский предлагает в конце четверти и учебного года проводить публичные испытания (прообраз современных экзаменов). В этих состязаниях определять наиболее способных учеников.

Принцип самостоятельности и активности предполагает раскрытие творческих резервов каждого ученика. Коменскому нужно, чтобы «каждый ученик все изучал сам, собственными чувствами», обдумывал самостоятельно и применял знания на практике. Все изученное должно восприниматься учеником, как полезное для него. «Ты облегчишь ученику усвоение, если во всем, чему бы ты его ни учил, покажешь ему, какую это приносит пользу...»

Самостоятельность проявляется тогда, когда ученик проникается любовью и интересом к предмету. И здесь очень важна роль учителя, который должен пробудить интерес к предмету. «Семена знания» присущи всем людям от рождения, нужно побудить ученика к самостоятельности и руководить им на пути к знаниям.

Я. А. Коменский, являясь выдающимся теоретиком школьного дела, сам был прекрасным педагогом и называл эту профессию «самой превосходной должностью под солнцем».

Учитель – душа и сердце воспитания, он определяет будущее. От воспитания детей зависит «исправление человеческих дел на земле», развитие всего общества. «Следующий век будет именно таким, какими будут воспитанные для него будущие граждане». Коменский, говоря о роли и значении учителей, писал, что они «поставлены на высоко почетном месте», «им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем».

Он призывал учителей с достоинством и уважением относиться к своей почетной миссии, «остерегаться слишком низко ценить себя». Не выдерживает испытание профессией тот, «кто сам считает постыдным быть учителем» и находит для себя другое, более прибыльное занятие. И таких не нужно удерживать.

Учителя Коменский сравнивал с садовником, акушером, пастухом, полководцем. И считал благополучными школы, имеющие таких учителей.

Великий Коменский определил качества, которыми должен обладать учитель, выполняя благороднейшую возложенную на него задачу.

На первое место он поставил любовь к своему делу, которая побуждает учителя находить то, чему нужно обучать, постоянно размышлять над тем как и чему учить, чтобы наука усваивалась «без воплей, без насилия, без отвращения». Учителя Коменский сравнивает со скульптором, который с любовью старается красиво изваять и расписать «Божьи изображения» — детей, чтобы придать им «наибольшее сходство с оригиналом».

На втором месте трудолюбие — важнейшее качество учителя, «кто берется за наивысшее, тот должен... избегать пиров, роскоши и всего, что ослабляет дух». Образованность, широта знаний и опыта учителя достигаются величайшим трудом в течение всей жизни.

Чтобы заслужить доверие учеников и достойно выполнять учительские обязанности, их нужно расположить к себе отеческим, сердечным отношением, приветливостью и отзывчивостью, отличным знанием своего предмета. Мастер педагогики — Коменский советует наиболее прилежных учеников поощрять похвалой и угощением. Любовью и пониманием детей учитель завоюет их сердца, и тогда плодотворным будет обучение и дети с радостью будут ходить в школу. Учитель «должен быть не только руководителем своих питомцев, но также другом их». Тогда это будет не только процесс обучения, но и воспитания.

В нравственном воспитании детей, воспитании у них человечности очень важен пример учителя, которому они стараются подражать. «Ведь что бы они ни видели, это к ним пристаёт и они делают то же самое». Поэтому мало объяснять, как надо поступать в жизни, нужно самим являть образцовый пример, нужно «остерегаться походить на тех прирожденных Меркуриев, которые только показывают простертой рукой, куда нужно идти, а сами не идут». Являясь живым примером для воспитанников, учитель должен быть добродетельным, ведь невозможно воспринять добро с помощью различных картинок и моделей. Только личный пример педагогов поло-

жительно воздействует на детей и приносит педагогические плоды. Педагог должен быть образцом в частной и общественной жизни.

Совершенная для своего времени педагогика Я. А. Коменского не была сразу безоговорочно воспринята. Отдельные его произведения получили признание и распространение еще при жизни, что сделало его имя известным. Но он вскоре был забыт миром, а его сочинения, преследуемые и скрываемые, нередко подвергались критике. Так было 200 лет.

В XIX веке произошло новое открытие великого педагога. Его мысли, размышления и предложения по устройству школ нашли широкое применение. Труды Коменского были признаны гениальными, а он сам – великим мыслителем человечества. С тех пор интерес к Я. А. Коменскому неизменен, каждое новое поколение учителей открывает для себя новые грани его учения, а школа до сих пор сохраняет то лучшее, что было им открыто и вошло в ее жизнь. Через века, отдавая дань благодарности великому ученому, люди понимают, как он был прав, говоря о преобразующей роли воспитания для достижения всеобщей гармонии. Изучение педагогических идей Коменского очень актуально и сегодня. Изучение педагогической системы выдающегося мыслителя является важным источником профессионального становления современного учителя.

Развитие образования в средневековой Руси

С крещением Руси в 988 г., вместе с Христианством, воспринятым из Византии, получают развитие культура и просвещение. Язычество постепенно отступало, Христианство прочно входило в жизнь, строились церкви, монастыри и при них создавались школы. Первая школа «учения книжного» открылась в Киеве. Образование было для России новым явлением, поэтому воспринималось с трудом. Заинтересованная в закреплении новой религии власть всячески способствовала развитию школьного дела, в основе обучения была христианская вера. Учиться могли только дети привилегированных сословий: дружинников, священников, князей.

В период правления Ярослава Мудрого с 1016 по 1054 г. на Руси распространялось книжное учение, открывались школы. В «Повести временных лет» – летописном своде, составленном монахом Киево-Печерского монастыря Нестором, датированным 1113 годом, находим «Похвалу Ярославу – просветителю Руси»: «Любил Ярослав церковные уставы...и к книгам проявлял усердие, часто читая их и ночью, и днем. И собрал книгописцев множество, которые переводили с греческого на славянский язык. И написали они много книг, по которым верующие люди учатся и наслаждаются учением божественным.... Велика ведь бывает польза от учения книжного;

книги наставляют и научают нас пути покаяния, ибо мудрость обретаем и воздержание в словах книжных. Это – реки, наполняющие вселенную, это источники мудрости, в книгах ведь неизмеримая глубина; ими мы в печали утешаемся; они – узда воздержания.... Если поищешь в книгах мудрости прилежно, то найдешь великую пользу для души своей» [4, 19].

Ярославом Мудрым были открыты школы в Новгороде и Киеве. При его дворе была создана повышенная школа для обучения писателей, летописцев, переписчиков, переводчиков, проповедников, «книжников». Такая же школа для обучения высшего духовенства и монахов была в Киево-Печерском монастыре, где изучали: грамматику, риторику, философию, иностранные языки, диалектику. Первыми учебниками служили переводные с греческого рукописные книги. При Киевском Софийском соборе Ярославом Мудрым была создана первая библиотека. «Ярослав... любил книги и, много их переписав, положил в церкви святой Софии, которую создал сам».

В XI в. в Киеве при женском монастыре у было создано училище для девочек. В программе обучения: письмо, пение, швейное дело. В XIII в. школы появились во многих городах: Владимире, Чернигове, Полоцке, Турове. Учили, как правило, чтению, письму, церковному пению, основам арифметики.

Педагогические памятники X – XII вв.

Византийская культура и образование были источниками развития для Руси. В строительстве просвещения Русь заимствовала жанр и стилистику церковных произведений Византии, которые служили образцами воспитания и обучения.

Примерами могут служить такие средневековые педагогические сочинения, как – поучения: «Изборник Святослава» (1076), составленный из нескольких религиозных источников, поучение византийца Иоана Златоуста (347–407). Иоанн был священником в Антиохии. Он неутомимо проповедовал и принимал искреннее участие в жизни прихожан. При нем Антиохийская церковь кормила каждый день до трех тысяч человек. Его проповеди часто заканчивались аплодисментами и златоустом впервые его назвала во всеуслышание в храме одна простая женщина, которая прослушала проповедь. В 397 году он был поставлен архиепископом Константинопольским. Был всегда примером скромности, все свои средства направлял на нужды людей, довольствуясь малым. Приведем несколько выдержек из поучений Иоанна Златоуста: «Как же сделать, чтобы нас любили? Будьте добрыми, и мы достигнем, что всегда будут любящие нас. Пусть каждый заботиться не столько о приобретении имущества, сколько

о том, чтобы быть любимым...». «От целомудрия рождается любовь, а от любви – бесчисленное множество благ». «Цель благочестия в том и состоит, чтобы с мудростью соединять простоту...». «Каждый из вас, если захочет, может сделаться учителем, если не для другого, то для самого себя. Научи прежде самого себя» [5, 309–311]. Выдержки и пересказ этих поучений оказались основой многих педагогических сборников того времени.

Педагогические идеи Златоуста были подхвачены Кириллом Туровским (1130–1182), который глубоко изучив Ветхий и Новый Заветы и многочисленные их толкования, стремился обучать по ним людей и содействовать духовного-нравственному усовершенствованию жизни. Более 13 лет он был епископом, и за это время создал свои лучшие произведения. Он считал, что важнейшим нравственным качеством является любовь, которая возвышает человека над другими живыми существами и очищает душу. Важнейшим проявлением любви является милосердие. Его, как учителя волновало то, что грамотность и образование – привилегия только отдельных сословий. Он понимал, что знания нужны всем людям. Большую педагогическую ценность имели «Поучения» К. Туровского о воспитании в человеке положительных качеств.

Большое значение в развитии педагогической мысли имеет «Поучение Владимира Мономаха детям» (1117 г.), которое содержит важные сведения о воспитательных идеалах Киевской Руси. «Что умеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому – учитесь...Добро же творя, не ленитесь ни на что хорошее...» [4, 43].

Памятником педагогической литературы того времени, безусловно относится «Житие Ефросинии Полоцкой», которая сыграла большую роль в развитии письменности. Она сама переписала огромное количество книг, но мечтала о большем распространении книжного учения, поэтому основала в Полоцке два монастыря – женский и мужской, а при них организовала мастерские по переписыванию книг и школы для девочек и мальчиков. Она развивала школьное дело, по написанным ею книгам обучались грамоте, а созданные ею школы для того времени были передовыми и по программе и по ученикам, большая часть которых была из простых семей.

Деятельность Ефросинии проявилась и в объединении вокруг себя талантливых зодчих, живописцев, новаторские идеи которых она активно поддерживала. По ее инициативе в Полоцке был построен Спасский храм, а также собор при основанном ее Богородицком монастыре.

Памятники древнерусской культуры «Повесть временных лет», «Ипатьевская летопись», «Слово о полку Игореве» поражают даже современных читателей не только литературным слогом, но и прон-

зительной силой любви к отечеству, что позволяет судить о высоких нравственных идеалах воспитания в Древней Руси.

О том, что грамотность на Руси быстро распространялась, свидетельствуют найденные в различных городах и датируемые XI в., около 700 берестяных грамот.

Воспитание в этот период происходило, в основном, в семье на основе народных традиций, что нашло отражение в народном фольклоре: песнях, сказках, притчах, былинах, загадках, обрядах, играх, праздниках. Педагогическая мысль, школа Древней Руси, зародившись при взаимодействии славянской языческой традиции и византийского христианства, сохранили самобытность.

Трагическим результатом монголо-татарского нашествия на Русь (1237–1241) явилось уничтожение многих монастырей – очагов просвещения, сожжение книг, гибель многих культурных ценностей, увод в полон мастеров и умельцев. Иго тяжелым бременем легло на Русь, казалось бы, жизнь замерла. Однако даже в этих тяжелых условиях русская культура, просвещение медленно, но продолжали развиваться, и особенно в тех княжествах, которые не были разорены. В этот период в особом почете были книжные писцы. Книги были востребованы не только в богатых семьях, но и у простого народа.

Просвещение, воспитание на Руси в XIV – XVI вв.

Педагогическая мысль Руси XIV – XVI вв. была сконцентрирована на воспитании. Из исторических педагогических источников, таких, как «Задонщина», «Хождение за три моря» Афанасия Никитина, «Повесть о Петре и Февронье», «Пчела», «Домострой» мы черпаем сведения об идеалах, формах и программах воспитания человека. Приведем несколько примеров. Правила тогдашней жизни изложены в своде житейских наставлений «Домострое», который изображает идеал домашней жизни, чтобы в дом было «как в рай войти». Здесь приводятся советы по личному поведению в семье, по содержанию дома в чистоте, как быть гостеприимным и милосердным. «Словообудие заниматься – тешить лукавого», «Кто верен в малом, тот сохранит верность и в большем», «Кто праведно живет, тому от Бога греха нет, от людей стыда, а дому его – добрая слава», «Не просись на высокое место, ибо если ты окажешься недостоин, то тебя прогонят».

«Пчела» была самым популярным сборником слов премудрых и прекрасных», переведенным с греческого языка в то время, но дошедший до нас в более поздних списках XIV – XV вв. Он включал в себя афоризмы, предписываемые Плутарху, Менандру, Сократу, Аристотелю и другим античным авторам. Сборник имел большую читательскую популярность. Вот несколько изречений из сбор-

ника: «Тот отважен и храбр, кто себя одолеет», «Рана, нанесенная верным другом, достойнее, чем поцелуй врага», «Мудрая мысль лучше многих рук; мудрый превосходит сильного», «Ругай себя сам, тогда другие ругать не будут», «Не та пшеница доброй считается, что в хорошем поле выросла, но та, что в пищу годится; так и о человеке судим не по славному роду его, но по поступкам», «Много ручьев бывает, превосходящих полноводные реки, но на малое время», «Князю следует помнить о трех вещах: во-первых – о людях, которыми он правит, во-вторых – о законе, данном ему от Господа, в – третьих – о том, что всякая власть истлевает со временем».

Среди рукописных книг были сочинения по астрономии, естествознанию, философии, богословию.

Воспитание того времени означало, что ребенка нужно держать в «страхе божьем». Что предполагало жесткую дисциплину, физические наказания. В XIII–XV вв. при монастырях и храмах существовали школы грамоты, но они были не доступны для большинства, поэтому многие дети обучались у «мастеров грамоты». Такими «мастерами» были дьячки и «мирские люди», которые за умеренную плату обучали либо в своем доме или в родительском доме учеников. Более квалифицированные мастера могли обучать не только грамоте, но и счету и риторике.

В конце XVI в. на Руси появились первые печатные учебные книги – азбуки. Основоположником русского книгопечатания считается Иван Федоров. В 1574 году им были изданы знаменитые буквари, вобравшие в себя всю мудрость и опыт обучения учителей прошлых веков. В послесловии к букварю «Обращение к детям и родителям» И. Федоров изложил некоторые методические требования к его использованию: букварем могли пользоваться как дети, так и родители, а обучение грамоте рассматривалось как дело семейное.

Подводя итог, хотелось бы отметить роль средневековья в развитии педагогической мысли и образования. И обратить внимание на то, что этот период развития человечества оставил нам много исторических источников, как письменных, так и вещественных: наряду с рукописными книгами, летописями, берестяными грамотами, романами и повестями сохранились и дошли до нашего времени соборы, монастыри, замки, даже названия некоторых улиц такие же, как были 500 и более лет назад.

Прославленные ученые оставили нам бесценное наследство – свои научные труды, в которых мы – современные люди находим моменты истины. Открывайте для себя – средневековье, это очень интересно и занимательно.

3. Школа и педагогика в Западной Европе и России в эпоху Возрождения

Школа и педагогика в Западной Европе в эпоху Возрождения

Эпоха Возрождения или Ренессанс – основной смысл названия заключается в слове «возрождение», которое дословно переводится как «рождаться опять» и исходит из того, что вновь расцветает интерес к античной культуре. Эта эпоха сменила эпоху Средневековья и предшествовала Реформации, Просвещению и Новому времени.

Эпоха Возрождения датируется второй половиной XIII в. и концом XVI в. Историки считают, что этот период времени особым образом отразился на дальнейшем развитии культуры Европы и мира. Культура становится светской, ее интерес стал касаться, прежде всего, человека и его деятельности. Практически во всех сферах деятельности, в науке, культуре, образовании акцент делается на гуманистическом и антропоцентрическом направлениях.

Философы эпохи Возрождения преклонялись перед человеческим разумом и его творческими возможностями. Человека делает богоподобным его разум – природный дар, и он же отличает человека от всего существующего.

Философы-гуманисты к высшим благам относили мудрость, доступную людям, и поэтому своей важнейшей задачей они считали пропаганду классической античной литературы. Они были убеждены в том, что человек обретает счастье в мудрости и познании. Именно в этом и заключается его подлинное, человеческое благородство. Ренессансный гуманизм предполагает улучшение человеческой природы через изучение античной литературы.

Среди педагогов эпохи Возрождения особенно яркий след оставили Витторино де Фельтре, Франсуа Рабле, Эразм Роттердамский, Томмазо Кампанелла, Томас Мор. В своих трудах они критиковали пороки воспитания и определили новый, гуманный принцип воспитания, признающий самоценность личности.

Остановимся более подробно на философско-педагогических воззрениях педагогов-просветителей эпохи Возрождения.

Колыбелью европейского Возрождения оказалась Италия. Борьба итальянских городов за независимость породила духовное движение, которое выдвинуло идеи гражданского воспитания. Итальянские гуманисты полагали, что наилучший путь воспитания – освоение классической греко-римской культуры. В качестве образца рассматривали педагогические идеи Квинтилиана. К этим идеалам обратились в XV в. Витторино де Фельтре, в XVI в. Томмазо Кампанелла (1568 – 1639).

Витторино де Фельтре (Рамбальдини) (1378 – 1446 гг.) – итальянский педагог-гуманист.

Образование получил в Падуанском университете. Работал учителем в Падуе, Венеции, Мантуе. Школа в Мантуе, созданная педагогом в 1424 г., относилась к первым школам интернатного типа. За свое отличие от общепринятых средневековых школ с характерным аскетизмом, эта школа называлась «Домом радости» или «Домом игр». Необычным в школе было, прежде всего, то, что в ней вместе с детьми герцога и его приближенных воспитывались дети бедняков. Витторино применял занимательные методы обучения, основанные на разнообразных играх. Уделял внимание физическому развитию, использовал физические упражнения, гимнастику развивая у детей гибкость и грацию, приучал к закалке и умеренности во всем. Обучал школьников плаванию, верховой езде, фехтованию. Считая наиболее важным нравственно жить, чем отлично читать и писать, т.к. дурной человек никогда не станет настоящим ученым, Витторино строил воспитание разумно, строго, без привыкания к излишествам. Именно поэтому он удалил лишнюю прислугу и дети учились самостоятельности, а также упростил стол и платье. В учениках воспитывался дух дружбы, любви, заботы и взаимопомощи. Однако его воспитанники беспрекословно подчинялись школьным порядкам, находясь под постоянным контролем [6, 544].

Томмазо Кампанелла (1568 – 1639 гг.) – итальянский философ, теолог и писатель.

В своем знаменитом произведении «Город Солнца» (1602), предъявил образ общества, приближенного к идеалу с позиции равенства. В трактате-утопии даются характеристики педагогических принципов, лежащих в основе воспитания. Среди них: изучение различных наук, истории и традиций; занятия ремеслами и искусством; физическое развитие посредством гимнастики, игр, бега; общественно-полезный труд.

Идеи Возрождения из Италии проникают во Францию. Здесь очагом идей гуманизма становится Парижский университет, откуда они передаются в Северную и Центральную Европу. Значительное влияние на педагогическую мысль и школу оказали представители Французского Возрождения, среди которых Гюйом Бюде (1468–1540), Пьер Рамус (1515–1572), Франсуа Рабле (1494–1553), Мишель Монтень (1533–1592).

Франсуа Рабле (1494–1553 гг.) – французский писатель, редактор, сатирик, профессор анатомии, врач.

В романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» он говорит о том, что скука, лень, и даже болезнь возникают от нежелания заниматься

физическим и умственным трудом. Пропагандируя индивидуальное образование и гуманистическое воспитание, Франсуа Рабле становится приверженцем практических знаний, наглядных методов обучения и активной работы в паре учитель-ученик. В романе демонстрируется необходимость для юноши его воспитание, образование, физическое развитие и подготовка к жизни. Автор раскрывает картину типичного воспитания того времени и критикует схоластическую ученость средствами сатиры. Кроме того прослеживается позиция автора о важности гармоничного развития молодого человека средствами интеллектуального, нравственного, эстетического и физического воспитания.

Проиллюстрируем сказанное примерами.

О «методе, применявшемся Панократом, благодаря которому у Гаргантюа не пропадало зря ни одного часа» написано в главе XXIII. Используя специфическое снадобье, Панократ очищает мозг Гаргантюа «от всякой скверны», что позволяет ему забыть неправильный образ жизни – научение прежних воспитателей. Составленный новый план занятий не позволял Гаргантюа не терять зря ни одного часа.

Подъем примерно в четыре утра. Во время растирания Гаргантюа прослушивает несколько страниц Священного Писания. Во время пользования уборной – повторяет с наставником прочитанное и ему разъясняется непонятное. Во время возвращения из уборной – учитель и ученик наблюдают небесную сферу и беседуют на астрономические темы. Во время туалета (одевание, причесывание, завивание, наряджание, опрыскивание духами) – повторяются заданные уроки. Гаргантюа рассказывает заданное наизусть и пытается применить выученное к случаем из жизни. После этого ученик в течение трех часов слушает чтение. Затем вместе с учителем они выходят на воздух, обсуждают по дороге прочитанное, идут играть и заниматься гимнастикой.

Пока накрывается стол для обеда Гаргантюа и Панократ наизусть, с выражением, читали запомнившиеся изречения с сегодняшнего урока. А повесть о делах старины читалась громко в начале обеда до принятия вина. Одновременно ученик заучивал строки классиков греческой и римской литературы. Часто во время трапезы на столе лежали книги этих авторов, чтобы можно было проверить свою память. В завершении обеда разговор учителя и ученика возвращался к утреннему уроку. Заканчивалась трапеза вареньем из айвы. После чего ученик чистил зубы, холодной водой ополаскивал лицо и прекрасными песнопениями благодарил бога, прославляя его милосердие.

Во второй половине дня шли занятия геометрией, арифметикой, математикой и астрономией. На занятиях по музыке обязательным было многоголосное пение, но иногда и приятное сольное. Все это происходило в течение часа, пока шел процесс пищеварения. Облегчив желудок, Гаргантюа три часа повторял утреннее чтение, продолжал читать дальше, учился правильно писать.

Ближе к вечеру у Гаргантюа были уроки по военному искусству и верховой езде. Он выполнял физические упражнения, плавал и играл. Для развития грудной клетки и легких «он кричал, как сто чертей». А, по пути к дому собирал растения, сравнивал и наблюдал природу.

В ожидании ужина ученик с учителем повторяли прочитанное за день. За столом вспоминали обеденный урок, пока не надоедало и посвящали время приятной ученой беседе. Завершался ужин по традиции чтением благодарственной молитвы. Затем начиналось интересное времяпрепровождение: игра на музыкальных инструментах, пение, забавы, посещение обществ ученых или путешественников. Перед сном были наблюдения ночного неба – светил, комет, а также воспитанник кратко рассказывал учителю все, что он узнал, прочитал, услышал, увидел, сделал за день.

Иногда они посещали публичные лекции и торжественные акты, слушали известных адвокатов и евангелических проповедников, смотрели состязания в искусстве риторики.

Так осуществлялось воспитание и обучение Гаргантюа. День ото дня ученик демонстрировал умножение своих успехов, т. к. в соответствии с возрастом постоянно выполнял полезные упражнения [7].

Ф. Рабле не обходит стороной в своем произведении и аспект формирования правильной речи у ученика. В романе описывается следующий педагогический инструментарий для работы над речью Гаргантюа: слушание образцов речи в выступлениях, чтение вслух, наблюдение и участие в риторических спорах, оттачивание мастерства красноречия в беседах, ответы уроков наизусть, тренировка письменной речи, упражнения для голосовых связок посредством крика и пения.

Таким образом, в рассматриваемом произведении Ф. Рабле касается проблематики гармоничного развития молодых людей и предлагает целую систему объединяющую интеллектуальное, нравственное, эстетическое, физическое воспитания и речевую культуру.

Педагогический гуманизм эпохи Возрождения из Италии и Франции двинулся в другие европейские страны и претерпел эффективное развитие. К представителям данного направления относятся такие выдающиеся личности как Эразм Роттердамский

(1467–1536), Томас Мор (1478–1533), Хуан Луис Вивес (1492–1540) и др.

Эразм Роттердамский (1469 – 1536 гг.) – немецкий педагог голландского происхождения.

В своих педагогических сочинениях говорит о важности развития врожденных способностей ребенка, его активности, призывает учитывать возможности ребенка при обучении. Провозглашая природное равенство людей, пропагандирует развитие посредством труда и заинтересованность в обучении. А в своем сатирическом произведении «Похвала Глупости», получившем широкую известность, высмеял невежество, тщеславие, лицемерие.

Его основной педагогический трактат «О первоначальном воспитании детей» и другие труды («О благовоспитанности детей», «Беседы», «Метод обучения», «Способ писать письма») посвящены воспитанию молодежи.

Э. Роттердамский в формировании идеалов указывает на необходимость сочетания античной и христианской традиций. И, в унисон с Ф. Рабле, считает, что врожденные способности воспитанника реализуются через напряженный труд, где первую скрипку играет принцип активности [8].

Э. Роттердамского многие исследователи считают пионером в сфере защиты детства и ребенка. Его понимание защитной роли воспитания, на тот момент, было принципиально новым в педагогике. Эразм как бы открывает новый мир ребенка и мир детства [9, 48]. Он резко критикует жестокость средневековой школы. Называя ее «пыточной камерой», отмечает, что там ничего не услышишь кроме неистовой ругани, шума розг, криков боли и рыданий. Говоря о внутреннем мире ребенка, как о чем-то божественном, полагает, что ребенок имеет право на правильное воспитание. Такое восприятие роли воспитания положило начало поиску форм, методов и средств, исключающих насилие.

В ряд самых прогрессивных мыслителей своей эпохи Э. Роттердамского поставила его позиция об отношении к труду, как критерию нравственности и идея народного образования [10].

Опишем организацию воспитания и обучения в представлении Э. Роттердамского.

Прежде всего, он акцентирует внимание на том, что воспитание является целью, а обучение – средством. В основе воспитания лежит правильно поставленное образование, т.е. с изучением латинского, древнегреческого языков и античной культуры. Начинать научное образование необходимо с трех лет, обучая его сначала языкам, к которым он наиболее восприимчив.

В обучении, считает Эразм, следует использовать разнообразные игры, особое внимание уделять тренировке памяти, учитывать активность ребенка. Поскольку «первый шаг в обучении есть любовь к учителю», то между учителем и ребенком должны сложиться искренние добрые чувства.

Гуманистические взгляды педагогики Э. Роттердамского сохранили свою ценность до сегодняшнего времени. Среди них продолжают оставаться актуальными:

- разум человека делает его человеком;
- моральная и юридическая ответственность человека возможна, потому что он обладает свободной волей;
- сопротивление всякому насилию и войнам;
- человек не рождается человеком, а делается путем воспитания;
- ребенка должны воспитывать сами родители, но если они не могут, то должны найти хорошего воспитателя;
- ребенка следует воспитывать правильно с самого рождения.
- правильное воспитание – это умственное, нравственное и физическое воспитание.

Томас Мор (1478 – 1535 гг.) – английский мыслитель и писатель.

Свои взгляды на воспитание Т.Мор изложил в труде «Золотая книжка, столь же полезная, как и забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» (1516). Миссия воспитания, по его мнению, состоит в формировании у человека морали и нравственности, отвечающим требованиям общества. Скромность, добродетель, трудолюбие и доброту он определял как существенные морально-нравственные качества гармонично развитого человека. Т. Мор ратовал за обучение на национальном языке мальчиков и девочек. Полагал, что главную роль в образовании играют государственные школы. Именно в этих школах возможны занятия науками, искусствами и трудом.

Хуан Луис Вивес (1492–1540) – испанский философ и педагог, его называют «университетским скитальцем», оставил огромное количество учеников и последователей почти во всех Европейских странах.

Его идеи стали вершиной педагогической мысли гуманизма. Их основа состояла в понимании того, что не уяснив закономерности познания, не возможен процесс обучения. Воспитание, в свою очередь, не имеет смысла без изучения закономерностей развития ребенка. Так, Вивес замечает, что требовать от ребенка больше того, что он может дать на конкретном этапе своего развития нелепо, как «требовать от дерева плода весной, когда оно только начинает расцветать».

Рассмотрев подходы к деятельности памяти человека, Хуан Луис Вивес выдвинул обобщения об организационных аспектах

процесса обучения. Многие исследователи считают, что именно он в воспитании предложил принцип природосообразности. А Я. А. Коменский в дальнейшем обосновал этот принцип.

Практическая заслуга Вивеса заключалась в разработке проекта финансирования «школ для бедных», организованных при рабочих домах и подготовки для них учебной программы. Вивес понимал, что подобным образом народ вряд ли избавится от нищеты, но уже сам факт оказания помощи в форме доступности элементарного образования был в духе гуманизма и более человеколюбивый, чем проект предложенный английским педагогом Джоном Локком спустя сто лет.

Подводя итог, следует выделить главные позиции педагогов-гуманистов эпохи Возрождения. Среди них:

- необходимость гармоничного развития каждого ребенка, т. е. умственное, нравственное, физическое и трудовое воспитание детей;
- необходимость активности самого ребенка в его гармоничном развитии;
- потребность в любви к детям и в заботе о них;
- неизбежность отказа от физических наказаний.

Следует отметить, что педагогика гуманизма реализовалась лишь спустя нескольких столетий. В XV–XVI вв. школы средневековья продолжали оставаться с характерными чертами схоластики.

Таким образом, в работах названных ученых встречаются интересные методы обучения и воспитания, которые и сегодня пользуются популярностью. К ним относятся идея игрового обучения и идея соревнования между обучающимися, встречающиеся у Рабле и Т. Кампанелло, поддержка сократовской методики – обучение путем бесед Х. Л. Вивесом, поддержка образования в форме ученичества Т. Мора.

Следует отметить, что еще в эпоху Возрождения целый ряд гуманистических идей были не просто идеями, а нашли свое реальное воплощение в практике образования. Так, среди школ гуманистического образования особенно выделялись следующие.

- Гимназия созданная Иоганном Штурмом (нач. XVI в.) – гимназия в Страсбурге, где изучались латинские и греческие языки.
- Школа, созданная при участии Эразма Роттердамского – Лондонская публичная школа.
- Школа под руководством Витторио де Фельтре (XV в.) в Северной Италии, в Мантуе – учебно-воспитательное учреждение «Дом радости».

Витторио де Фельтре занимался воспитанием детей герцога Гонзага, детей аристократов и одаренных детей незнатного происхождения, обучающихся на средства самого де Фельтре. Главными предметами по программе этой школы были латинский язык, греческий языки и литература. Кроме названного детям преподавались логика, математика, живопись, музыка, сопровождаемые историческими комментариями. Педагог стремился развивать в учениках «ум, тело и сердце». Большое внимание уделялось религиозному и физическому воспитанию. Дети занимались верховой ездой, борьбой, бегом, военизированными играми. В историческом контексте к нововведению в этой школе относится совместное обучение мальчиков и девочек. Идеи гуманистической педагогики прослеживаются в неиспользовании телесных наказаний и поддержании порядка путем надзора и личного примера воспитателей [11, 19–20].

Говоря об образовании в Эпоху Возрождения, нельзя обойти стороной вопрос о массовых школах.

Церковные школы, наследство раннего Средневековья, привнесли немного пользы, подготовка в них была весьма слабая. Но и при этом фактически путь к образованию оставался закрытым простому народу, детям из низших слоев общества. Однако именно в чреве церковного образования зарождались школы следующего поколения [12].

Школьное образование в период Возрождения с XII–XV вв. понемногу начинает выходить из заграждений церквей и монастырей. Приращение городского населения способствовало созданию светских учебных заведений, направленных на удовлетворение образовательных потребностей горожан. Распространение получают городские школы и университеты.

Во второй половине XII – начале XIII вв. появились первые городские школы в Лондоне, Париже, Милане, Флоренции, Любеке, Гамбурге и других городах. В реальности часть церковно-приходских школ преобразовывается в светские учебные заведения. В Париже, таким образом, появились в конце XII в. малые школы и просуществовали порядка ста лет. Учителями в них были светские лица, но руководил ими каноник собора Нотр-Дам. А из системы ученичества, из цеховых, гильдейских школ и школ счета для детей торговцев и ремесленников рождались городские школы.

Цеховые школы XIII–XIV вв. содержались на деньги ремесленников и осуществляли начальную общеобразовательную подготовку, в них учили читать, писать, считать, элементарной геометрии, естествознанию. Гильдейские школы имели сходную программу.

Программа городских школ по сравнению с программой церковных носила более прикладной характер [12].

Грядущие изменения западноевропейской школы в XV – первой трети XVII вв. явились следствием социальных, экономических, политических и культурных общественных процессов. От господства до упадка за это время прошли путь феодальные отношения. Новые индустриальные государства нуждались в новых образовательных структурах.

В основе классификации учебных заведений этого периода лежат три типа: элементарное образование, повышенное общее образование и высшее образование.

Элементарное образование можно было получить в городах. В сельской местности царило невежество. В таких школах господствовали вербальность и заучивание.

В центральной и Западной Европе среди учебных заведений типа повышенного общего образования продолжали свое развитие городские школы (латинские). Но, кроме них появились гимназии, грамматические и публичные школы, колледжи, школы иеронимитов, дворянские школы, школы иезуитов [13,432].

Городские (латинские) школы возникли как ответ на развитие торгово-промышленной европейской цивилизации, относились к типу повышенного общего образования. Интересный пример из свидетельства Томаса Платтера, руководителя городских школ в Базеле, приводит А. Н. Джуринский: «Ежевечерне ученики выучивали два латинских слова; по субботам повторяли по памяти выученное за неделю. В старших классах в ходу были монологи, диалоги, диспуты на латыни; занятия для старшеклассников могли проходить в виде лекций. Состав классов формировался по уровню подготовки. Так что юные школяры нередко учились рядом со взрослыми молодыми людьми» [13,136].

В большинстве случаев в гимназиях царили суровая палочная педагогика. Однако в некоторых существовали новые для того времени приемы воспитания. Так, в гимназии Фридланда Троцендорфа (1490–1556) в городе Гейдельберге, действовало что-то вроде самоуправления учеников, как элемент самоуправления. Воспитанники были «республиканцами». Они участвовали в избирательной компании для выбора «сената», «трибунов», «консулов», «цензоров». Представителями «республики» заслушивались нерадивые ученики. В классах устанавливались «квесторы» и «эфоры». В функции «квестора» входило оказание помощи в поддержании дисциплины. А «эфор» должен был управлять раздачей пищи в столовой. Титул «несменяемого диктатора» принадлежал главе гимназии [13,137].

Школы иеронимитов (братьев общей жизни) учреждались религиозными общинами того же названия. К середине XVI в. в Германии, Нидерландах, Франции и ряде других стран их насчитывалось до 150. Иеронимиты – название нескольких монашеских орденов и конгрегаций, существовавших в Европе, избравших своим патроном блаженного Иеронима. Год основания – 1360, место основания – Фиезол (отсюда его название – *Congregatio Fesulana*); в 1668 упразднен папой Климентом IX.

Среди выпускников были известные представители Возрождения: Эразм Роттердамский, Якоб Вимпфелинг, И. Сапидус и др. В школах обучались дети всех сословий. Неимущие могли рассчитывать на бесплатное обучение. Широкой популярностью пользовалась школа Сен-Лебиен в Девентере (Нидерланды), которой руководил крупный педагог-гуманист того времени А. Геггус. Она просуществовала 10 лет (1483–1493), насчитывала до 2000 учеников [14,432].

Педагогическая атмосфера в этих школах была пропитана идеей научить совместно работать и уважать труд. Школы рассчитывались на 6–8 лет обучения. Программа походила на программу городских школ и гимназий. Религиозное обучение сочеталось с преподаванием классических языков и литературы, а также ряда светских наук. В школе Сен-Лебиен изучали латынь, древнегреческий язык, основы математики, юриспруденции, логику, риторику, этику и философию.

Прочные позиции в сфере повышенного образования заняли в XVI–XVII вв. школы иезуитов. Иезуиты, Общество Иисуса (лат. *Societas Jesu*), Орден св. Игнатия (по имени основателя) – монашеский мужской орден Римско-католической церкви с жесткой дисциплиной: его члены, помимо трех обычных монашеских обетов (нестяжания, целомудрия и послушания), приносили четвертый – безусловно-го повиновения папе Римскому. Система морали, иезуитов называлась «приспособительной», т.к. позволяла в зависимости от обстоятельств произвольно толковать религиозно-нравственные требования.

Система иезуитского обучения и воспитания, разработана педагогами католического ордена иезуитов. Их деятельность подчинялась задачам контрреформации, т. е. борьбе за сохранение господства католической церкви в Западной Европе и ограничение влияния протестантизма.

Общество Иисуса, в основе которого лежало иезуитское воспитание, создано И. Лойолой в 1534 г. Первые же иезуитские коллежи открылись в европейских столицах: Вене (1551), Риме (1552), Париже (1561). Плату за обучения брали довольно редко, поэтому здесь

могли учиться талантливые выходцы из низов. К 1600 г. в Европе насчитывалось до 200 коллежей иезуитов.

У иезуитов обучался и цвет католического дворянства. Знаменитым на всю Европу было учебное заведение Ла Флеш во Франции. Среди воспитанников иезуитов немало крупных ученых, писателей, философов, политиков (Ж. Боссюэ, Р. Декарт, П. Корнель, Ж.-Б. Мольер).

Необходимо отметить, что в иезуитских коллежах пеклись о самочувствии воспитанников. Ученики занимались в просторных, с хорошим освещением, опрятных помещениях. Обучение проводилось в течение пяти часов, без перегрузок, на протяжении 180 дней с перерывами на каникулы, экскурсии и праздники. Кроме основных предметов, дети занимались плаванием, гимнастикой, фехтованием и верховой ездой. Педагоги достаточно доброжелательно взаимодействовали с воспитанниками, но телесные все же существовали. Их исполнение поручалось «корректорам» и соратникам проштрафившегося. Скорее всего, именно поэтому в колледжах иезуитов присутствовало вредоносное соперничество, наушничество, шпионство, доносы, клязничество, услужение младших учеников старшим [13, 142].

Методика обучения была тщательно продумана и регламентирована. Учебный день начинался с повторения материала предыдущего урока, а учебная неделя с повторения усвоенного на прошедшей неделе. Новый учебный год открывался обзором пройденного в предыдущем году. Излюбленным дидактическим приемом был прием соревнования: пар, групп, младших и старших классов, старост – «декурионов» и прочих.

Чрезвычайно интересно отношение иезуитских педагогов к соревнованию. По словам Л. Н. Модзалевского оно почиталось в иезуитской педагогике как основное и могущественное воспитательное средство. «Кто умеет искусно возбуждать соревнование, тот обладает самым надежным вспомогательным средством для отправления учительской обязанности, ибо одного этого почти достаточно, чтобы успешнейшим образом действовать на юношество... Лучше всего поступает тот, который каждому ученику противопоставляет особого соперника и возбуждает состязание между ними». [15, 287–288].

Школа наблюдала, чтобы это соперничество не выходило за границу вежливости.

Следует признать, образование иезуитов как все средневековое образование, было основано большей частью на слепом повиновении, на приучении юношества к беспрекословному послушанию и покорности.

В плане высшего образования в XV–XVII вв. продолжается рост сети университетов. В XV в. в Европе их насчитывалось 80, а в XVI – уже около 180.

Создание университетов стало важнейшей вехой в развитии науки и образования. Они зародились еще в структуре церковных школ в конце XI начале XII вв. Некоторые монастырские, кафедральные школы преобразуются в значительные учебные центры. Так, из богословской школы при Нотр-Даме, к которой добавили медицинскую и юридическую школы, вырос Парижский университет (1200). Аналогично образовались университеты в Оксфорде (1206), в Неаполе (1224), Кембридже (1231), Лиссабоне (1290).

Определенный интерес представляет университетское общение преподавателей и студентов. Дело в том, что профессора и студенты представляли свое взаимодействие как взаимодействие между подмастерьем и мастером. Молодой человек, 13–14 лет прибыв в университет, причислялся к одному из профессоров, который нес за него полную ответственность. В течение трех – семи лет студент обучался у профессора и успешное окончание гарантировало получение им степени бакалавра, первой ступени научной степени. В дальнейшем бакалавр оказывал содействие профессору в обучении новых студентов. А, через какое-то время открыто представлял свою научную студию. Защита организовывалась перед коллегами уже имеющими научную степень. Благополучный результат позволял бакалавру претендовать на степень магистра, доктора, лиценциата. Можно привести тысячи примеров из области науки, когда ученики того или иного профессора делали великие открытия, расширяя и углубляя направление учителя.

От студента требовалось, посещать лекции: обязательные дневные (ординарные) и повторительные вечерние. Еще один иллюстрирующий пример обучения в университете, из описания занятий бывшего студента Т. Платтера (1492–1582), мы находим в учебном пособии А. Н. Джуринского: «В один и тот же час, в одном и том же помещении профессора диктовали выдержки из сочинений латинских авторов. Студенты записывали, переводили и комментировали эти выдержки. Ежедневно проходили диспуты с обязательным присутствием студентов. Преподаватель (обычно магистр или лиценциат) назначал тему диспута. Его помощник – бакалавр – вел дискуссию, т. е. отвечал на вопросы и комментировал выступления. При необходимости магистр приходил бакалавру на помощь. Один – два раза в год устраивались диспуты «о чем угодно» (без жестко оговоренной темы). В этом случае нередко обсуждались животрепещущие научные и мировоззренческие проблемы. Участники диспу-

тов вели себя весьма свободно, нередко прерывали оратора свистом и криками» [13, 118–119].

Университеты явились альтернативой схоластике, вырождавшейся в «науку пустых слов». Она все больше превращалась (XIV–XV вв.) в формальную бессодержательную философию.

В заключение необходимо отметить, что эпоха Возрождения в Западной Европе оставляет светский след на образовании и спирально возвращает в нем интерес к античной культуре, вбирая из нее пример гуманистических отношений.

Новое гуманистическое мировоззрение нашло свое отражение во всех сферах деятельности в образовании, в науке и в искусстве, претерпевших революционные изменения. Книгопечатание, изобретенное в середине XV в., позволило популяризировать и распространить античное наследие по всей Европе, перенеся (возрождая) старые взгляды на новый виток.

Возрождение в образовании начинается в Италии с XIII–XIV вв. и твердо установилось в XV в. Во Франции, Германии и других Европейских странах начинается несколько позднее, но к концу XV в. достигает своего апогея в расцвете.

Школа и педагогика в России в эпоху Возрождения

Педагогические тенденции эпохи Возрождения, существовавшие в Европе, повлияли и на Россию. Однако влияние это имело ограничения, с одной стороны, из-за больших расстояний между европейскими центрами культуры и Российским государством. С другой стороны, из-за устойчивых православных корней, русской культуры и византийского наследия.

Кроме того, отрицательно сказалось монголо-татарское нашествие, которое существенно снизило уровень образования на Руси. Монголо-татарское нашествие на Русь произошло в 1237–1242 гг., результатом его стало установление в течение двух десятилетий монголо-татарского (татаро-монгольского, ордынского) ига на разоренных и неразоренных землях. Длилось в Северо-Восточной Руси до 1480 г. В других землях ликвидировалось по мере присоединения к Великому княжеству Литовскому и Польше в XIV в. Целые города, монастыри, являющиеся на тот момент, центрами просвещения, были сожжены, разграблены, разрушены и уничтожены. Так, в 1240 г. огню подвергся центр культурной Руси город Киев, горели книги, гибли мастера грамоты, книжники, монахи-просветители [13, 153].

Однако монастыри были все же в лучшем положении, по сравнению с регулярными учебными заведениями, многие из которых прекратили свою деятельность. Церковь была освобождена

от выплаты дани в Орду. Центр просвещения переместился из Киева в наименее пострадавшие Новгородскую и Псковскую земли.

Ряд историков российского образования, среди которых П. Н. Милюков [16], апеллируя историческими документами, полагают, что на Руси XV–XVI вв. основная масса людей была безграмотной. Их оппоненты утверждают противоположное, приводя в качестве аргументов примеры *граффити* – надписи, оставленные на стенах храмов простыми прихожанами. Самые знаменитые из них граффити Киевского Софийского собора и Новгородского. Кроме того, найдены *берестяные грамоты*, в том числе XIII в., авторами которых были самые разные люди по социальному положению возрасту и полу – ремесленники, купцы и крестьяне, мужчины и женщины, молодые и люди в возрасте. В этом ряду исторический интерес представляет грамота, являющаяся школьной тетрадкой ребенка. Все это свидетельствует о распространении грамотности на Руси.

А. Н. Боханов, М. М. Горинов высказывают мнение, подтверждая документами, о том, что Русь в начале XIII в. не была сплошь неграмотной [17]. В политической, социальной, экономической, религиозной жизни государства, во многих отраслях хозяйственной и другой деятельности крайне необходимы были умения читать, писать, считать. Исследователи отмечают, что грамотные люди никогда не переводились на Руси, причем не только в среде монахов, но и ремесленников, купцов. В этот драматичный период Руси проводились практические наблюдения, накапливались знания по арифметике и геометрии, прикладной физике и химии, строительной технике и механике.

Расширение знаний в области строительной техники необходимо было для возведения зданий и сооружений. Динамика, как раздел механики, позволяла сделать расчеты дальности полета камней, ядер из стенобитных и прочих приспособлений, из пушек, которые появились в конце XIV в. Прикладная физика стояла на службе чеканки монет, литья пушек, сборки и починки часовых механизмов. Прикладная химия широко использовалась в изготовлении красок и чернил. Ну, а без арифметики и геометрии не возможно было обойтись при описании земель и в ведении торговых дел.

Однако вплоть до XVII в. уровень обучения математики был наиболее низким. До этого времени не было учебников с арабскими цифрами. Из арифметических правил использовали сложение и вычитание, а применять дробные выражения умели совсем немногие. Не дошло до наших дней и учебников по арифметике того периода. Учителей математики было очень немного. Интересно, что

их нарекали специальными званиями – доктор сложения, доктор вычитания, доктор умножения, доктор деления.

Геометрия была развита несколько шире в силу необходимости ее использования в практическом землемерии. Неоценимое значение в середине XIV века имела «Книга сошному письму», в которой описаны способы исчисления земельных площадей и налогов с них.

К прикладным наукам относилась и астрономия, в части касающейся составления календарей и др.

Географические знания пополняли русские путешественники. Так, описания своих странствий оставили дьякон Троице-Сергиева монастыря Зосим, посетивший Константинополь, Палестину в 1420 г. В 1439 г.; суздальский инок Симеон был во Флоренции. И, наконец, известный путешественник, тверской купец, Афанасий Никитин, открыл 1466 – 1472 гг. для русичей путь в Индию и описал свой поход в книге «Хождение за три моря».

Русские путешественники осваивали Сибирь и север, описывали свои походы, составляли карты посещенных ими территорий, фиксировали сведения о зарубежных государствах. Часто встречаются в летописях, в записках путешественников подробные, красочные описания таких явлений природы как затмений, землетрясений, наводнений. Важные сведения по медицине встречаются в русских рукописных сборниках. Приводятся описания при наблюдении болезней. Вышедший из Кирилло-Белозерского монастыря сборник XV в. включил комментарии Галена, римского ученого II в. н. э., к сочинению Гиппократу.

Все же, естествоведческие знания были по большей части несистематическими и случайными. Практическая медицина, особенно фармацевтика, развивалась благодаря заимствованиям с Востока [18].

П. Н. Милюков отмечает интерес к истории, он пишет, «историческое чтение было, после религиозного, самым любимым чтением древнерусского грамотея. Но удовлетворить потребности исторического знания в Древней Руси было довольно мудрено. При всем обилии летописей и исторических сказаний о русских исторических событиях разобраться в них было нелегко, так как ни общего руководства, ни какой-либо цельной системы в изображении хода русской истории не существовало» [16].

Таким образом, разного рода описания имели просветительскую ценность, в виду того, что на их основе составлялись тексты вошедшие в учебную литературу.

Монголо-татарское иго негативно отразилось на жизни русского народа и, особенно, на его просвещении. Уровень грамотности снизился не только у простого народа, но и у знати, и духовенства.

Крайне мало в XV в. оставалось училищ, где люди получали элементарную грамоту. И, даже священнослужителями часто становились абсолютно безграмотные.

Огромную роль в этот период для развития образования сыграли монастыри. Они фактически представляли собой центры образования, где значительное число людей получало элементарную грамотность и воспитание. В монастырских центрах образования учились как лица, готовившиеся принять духовный сан, так и люди, которые просто хотели быть грамотными.

Одним из основателей монастырей, например, Свято-Троицкого монастыря и центров образования при них является русский религиозный деятель, просветитель Сергей Радонежский (≈1314/22 – 1392 гг.). Сегодня его считают покровителем студенчества и обучения. Современники относились к нему как к учителю учителей и наставнику наставников. В своей жизни и просветительской деятельности он руководствовался правилом «блуди себя самого и вокруг тебя спасутся тысячи». Он разжигал в сердцах своих учеников огонь духовного углубленного познания Бога, которые, получив искру божественного пламени, формировали вокруг себя монашеские общины людей, всецело посвятивших себя Богопознанию [19, 16].

Педагогический опыт воспитания учеников воплотился в факте появления новой духовной школы – школы преподобного Сергия Радонежского, в которой сформировался определенный педагогический метод. Преподобный Сергий, используя в своей просветительской деятельности такие методы как личный опыт созерцания и богомыслия, практикум духовного делания передавал своим ученикам тайны христианства в живой деятельной традиции. Школа Сергия Радонежского в течение XV – XVI вв. определяла основные духовные процессы и стратегию духовного развития русской церкви [19, 157–158].

Все перечисленное и многое другое подтверждает гипотезу того, что несмотря на упадок в период монголо-татарского ига образование, а вместе с ним и наука, все же не стояли на месте.

Образование в монастырях

Во второй половине XIV в., в тот период, когда в Западной Европе роль монастырского образования существенно снижается, в России начинают интенсивно создаваться монастыри. В обучение и воспитание активно включилось черное (монашескующее) духовенство. Монастыри строятся в труднодоступных для потенциальных завоевателей местах.

Система воспитания, сложившаяся в отечественных монастырях, сегодня считается уникальной.

Одной из главных ее характеристик ученые по истории педагогики называют комплексность, поскольку она сумела сконцентрировать различные виды воспитания, такие как трудовое, физическое, умственное, культурное и духовно-нравственное.

Монахи вели собственное хозяйство и приобщение к физическому труду было неизбежным. При монастырях существовали библиотеки и чтению духовной, научной, художественной литературы отводилось немалая доля времени. А, храм, считался сакральным пространством, именно в нем осуществляется педагогический процесс инициации, где члены Церкви приобщаются инобытию в таинствах [19, 67].

В монастырях давалось первоначальное и повышенное образование. В содержание первоначального образования входило научение счету, письму, чтению, знанию религиозных молитв.

Повышенное образование на Руси называли «книжным учением». Оно включало предметы тривиума: грамматику, логику, риторику. Тривиум (в переводе с лат. - перекресток трех дорог) – название системы гуманитарных наук в Средние века, включающей 3 дисциплины о языке и его использовании: грамматику, диалектику (логику) и риторику. Он составлял первую ступень средневекового образования и предшествовал квадривиуму – системе точных наук.

Использовалась «Грамматика» Иоанна Дамаскина известная еще с Древней Руси. Одним из распространенных частных методов в преподавании грамматики был метод изучения и толкования текстов Священного Писания. Кроме того, ученики в монастырях знакомились с текстами античных авторов – Гомера, Платона, Аристотеля. Важное значение имело обучение красноречию и грамотному письму.

В монастырях складывалась особая культурно-просветительская среда, которая обуславливала коллективный характер воспитания за счет того, что монахи молодые и пожилые проживали совместно и бок о бок с духовными отцами. Главенствующей целью в воспитании считалось самосовершенствование послушника, личное и духовно-нравственное. Достижению этой цели способствовали методы саморазвития, самовоспитания, самообучения и в целом самообразования.

И все же образование, существующее в тот период в монастырях, нельзя назвать достаточным в масштабах государства.

Братские школы

Национально-освободительное движение против политического, идеологического и религиозного наступления Польши в XVI–XVII вв. связано с основанием белорусскими и украинскими просветителями «братских школ» (или училищ). На Руси учебные

заведения именовались училищами, слово школа вошло в обиход начиная с XIV в. [18].

Многие ученые философы, историки, педагогики считают возникновение в братствах **«братских школ»** большим шагом в развитии педагогической мысли на Руси. Академик С. М. Соловьев отмечал, что братства напминают братчины древнего Новгорода и Пскова (XI – XIII вв.) и ведут свое происхождение именно от них [20].

Первым наиболее известным братством было Виленское, основанное в 1458 г. на территории польско-литовского княжества. Затем появились: Виленско – Троицкое (1584 г.), Кричевское (1588 г.), Рогатинское (1584 г.), Могилевское (1590 г.), Брестское (1591 г.), Гродненское (1591 г.), Оршанское (1592 г.), Минские (1592 г., 1613 г.). Находясь в крупных городах, братства распространяли свое влияние на церковные приходы, на города и даже на целые области. Многие историки, в частности Е. Н. Медынский, рассматривали братства как политические организации, имевшие религиозную оболочку и направленные против колонизации и католицизма. Уже тогда было понятно, что эффективность влияния свывается с необходимостью образования народных масс.

Архивные документы датируют основание братских школ (училищ) концом XVI – началом XVII вв., т. е. по сути, переходный период – окончание эпохи Возрождения и начало Реформации.

В числе первых была устроена Острожская школа, открытая в Остроге, в 1580 г. князем Константином Острожским. В ее деятельности принимали участие Иван Федоров, Герасим Смотрицкий, Демьян Наливайко, греки Кирилл Лукарис и Никифор, польский математик и философ Ян Лятос и другие. В школе изучали элементы современной философии, семь свободных искусств, а также программа совмещала обучение «славяно-греко-латинским наукам» [20].

Подобно Острожской стали открываться школы при других братствах.

Открытие иезуитских, а затем и протестантских коллегий способствовало увеличению числа православных школ. Наиболее известными братскими школами были Виленско-Троицкая (1584 г.), Львовская (1585 г.), Могилевская (1590 г.), Брестская (1591 г.), Минская Шпитальная (1592 г.), Киевская (1615 г.), Луцкая (1620 г.), Бельская, Пинская, Оршанская, Ельненская и т. д.

При Острожской братской школе существовала типография и в 1580–1581 гг. именно там напечатали первую полную славянскую Библию [21].

Незаурядным педагогическим произведением XVI в., а по существу «практикумом по воспитанию», оказалось сочинение «Домо-

строй». Создание его приписывается протопопу Сильвестру. В нем сосредоточен основной свод морально-нравственных норм многих поколений православного общества. Этот труд насчитывает всего 64 поучения, наставления и совета. Значительная их часть посвящена рекомендациям супругам по ведению хозяйства, есть советы о том, как принимать гостей. Другая часть наставлений упорядочивает отношение к Богу, православной церкви и ее служителям.

Читая «Домострой», представляется возможность проанализировать и поразмышлять над изложенным, обобщить материал, касающийся морально-нравственных вопросов православной семьи, подумать о прошлом и настоящем, о том, как поступать праведно и по совести, как воспитывать детей.

Сильвестр представляет воспитание специфической отраслью домашнего хозяйства, связанной с бытом человека. Семья в его понимании оказывается школой, в которой дети – ученики, а родители – наставники. До самой женитьбы родители контролируют детей, готовят их к жизни, обучают и воспитывают. В семье супруги строго исполняют каждый свою роль.

Так, например, в поучении «Наставление отца сыну» говорится, что в русской семье главная роль отводится мужчине, муж – глава семьи. Он отвечает за всех ее членов и даже за обучение жены домашним премудростям. Он должен быть надежным, работающим, кормильцем семьи. Жена, мать – первая, природная воспитательница.

К воспитательным задачам в семье относятся:

- нравственное воспитание, приобщение к религиозным ценностям, сочетающееся с традиционными народными представлениями;
- обучение детей знаниям, умениям и навыкам, необходимым в жизни, привитие им почтительного отношения к старшим;
- взаимодействие родителей и детей, в то же время является необходимым условием успешного воспитания.

В братствах принимался школьный УСТАВ, на основе которого выстраивалась вся образовательная деятельность.

Уставами декларировались принципы равенства и общедоступности, именно поэтому братские школы были общесословными и обучаться в них могли дети вне зависимости от достатка семьи и ее происхождения. В этих учебных заведениях вместе обучались дети богатых мещан, дети бедняков и сироты. Оплата обучения зависела от доходов семьи. О сиротах заботилось. Учитель относился к ученику в зависимости от его прилежания и достигнутых им успехов.

Образцом считался устав Львовского братского училища, датированный 1586 г., названный «Порядок школьный». Как правило,

устав включал функции учителя, обязанности учеников, методику обучения и воспитания. Руководил школой ректор. В братствах проводились собрания, на которых взрослые члены – родители избирали учителей и предметы для изучения детьми в школе. Обычно в братской школе было от 3 до 5 классов. Дети получали начальное образование, а затем изучали «семь свободных искусств».

Кроме содержательной составляющей образования в братских школах немало внимания уделялось организации обучения. Если на первых порах в братские школы ученики могли поступать в любое время, что способствовало утверждению индивидуальных форм обучения (и работе с протосхолами), то постепенно коллективные формы занятий по предметам все более вытесняли индивидуальные и становились ведущими. Это явилось причиной точной даты начала занятий для всех учеников – 1-е сентября. Из методов обучения в братских школах назовем такие (перешедшие от иезуитов – члены католического монашеского ордена в Западной Европе), как разыгрывание диалогов, драматические представления на библейские темы. Они подразумевают работу детей по несколько человек, т. е. малыми группами [22.272].

Братские школы для православного украинского и белорусского народа обернулись в общепринятый тип учебного заведения. По существу они вобрали взаимные уступки западноевропейского латинского и восточнославянского образования. Украинские и Белорусские братские школы были связаны с чешским братством, членом которого был Я. А. Коменский. Они пускали в дело обучения его педагогические идеи, методику и, в свою очередь, оказывали влияние на его развитие. Здесь же предпринимались попытки создания классно-урочной системы, наблюдались ее отдельные элементы. Но в полном смысле слова говорить о ней пока еще не приходилось [20].

В братских школах в соответствии с уставом ученики делились на три группы, с учетом уровня знаний, т. к. в то время еще не было деления на классы. Е. Н. Медынский в своей работе приводит дословный «Устав Львовской братской школы» – школы при храме Успения пречистой Божия матери 1586 г. И в девятом пункте Устава мы как раз находим содержание о дифференциации учебной деятельности: «В школе мают быти дети разделены на трое: едны которые ся будут учити слов познавати и складывати, другие которые ся будут учити читаючи выкладати, розсуждати и розумети; рече бо Павел святыи егда бех младенец, младенческа мудрствовах и смышлях, егдах достигох в муж совешен, млека не потребую» [23, 126–132]. Суть данного текста можно изложить следующим обра-

зом: «В школе дети могут быть разделены на три группы: одни учатся слова складывать, другие учатся читать и учат на память много текстов, третьи учатся, читая, пересказывать, рассуждать и понимать». Как говорит Павел Святой: «...младенец, превратившийся в мужа, молока не потребует».

Становится любопытным и то, что в организации процесса обучения учителем применялась индивидуальная, фронтальная и групповая работа в форме взаимопроса.

Д. И. Латышина в своем учебнике «История педагогики» дает более осмысленный и логичный перевод рассматриваемого текста. «Дети делились на три группы: на обучающихся распознавать буквы и складывать; на читающих и выучивающих наизусть разные уроки; на умеющих объяснить прочитанное, рассуждать и понимать» [24].

Из этого же документа представляет интерес параграф 11, в котором прямо говорится о том, что, научившись в школе, ученики могут проверять друг друга, а уже потом давать отчет родителям. «После обеда хлопцы могут писать сами на таблицах каждый свою науку выданную им от учителя, кроме маленьких, которым сам показывать учитель будет, вписывать, а в школе научившись от трудных слов их испытывать может один другого, т. е. диспутировать, а до дому идти и стих повторять, чтобы вечером придя из школы дети умели перед родителями прочитать». Т. е. выученные трудные слова ученики должны были проверять друг у друга, идя из школы или в нее. Дома, выучив урок, должны были прочитать его своим родителям или хозяину квартиры. А в параграфе 20 2-го устава Луцкой братской школы говорится следующее: «Школы словенской учение начинается так: сперва научаются складывать буквы; потом обучаются грамматике; притом учатся церковному порядку чтению, пению. Также приучают ежедневно, чтобы дети один другого спрашивали по-гречески, а отвечали бы по-словенски; и также спрашивали по-словенски, а отвечали бы на простом языке...». Приведенные документы явно указывают на сходство с Белл-Ланкастеркой системой взаимного обучения» [6].

Таким образом, просматриваются следующие принципы организации учебно-воспитательной деятельности в братских школах:

1. Принцип самоуправления, предполагает, что на общем собрании школы избирается ее ректор и учителя.
2. Принцип всесословности обучения, подразумевает отсутствие имущественной дифференциации учеников.
3. Принцип системности определяет четкую организацию учебного дня (режим).

4. Принцип последовательности и доступности обучения предусматривает поэтапность содержания образования, состоящую в том, что сначала обучающиеся усваивают славянский язык, греческий и латинский языки, а затем овладевают семью свободными искусствами.

В любую эпоху школа прославляется своими учителями и их учениками. Не стали исключением и братские школы.

Культурно-образовательный уровень братских школ основывался на возможностях братства и связан с теми преподавателями, которые там трудились. Учителями братских школ являлись люди высоконравственные, образованные, с большими умственными способностями.

Педагоги писали и издавали полемические произведения, стихи, учебники, т. е. проводили серьезную методическую работу с учетом личностной составляющей. Полемические (греч. воинственные) произведения – публицистические произведения Речи Посполитой XVI – первая половина XVII вв., где поднимались социальные, политические, исторические, культурные вопросы. Среди них трактаты, памфлеты, апологии, воззвания и другие печатные и рукописные произведения на церковнославянском, польском, латинском и западнорусском языках.

Среди учителей братских школ, слава о которых докатилась до наших дней, следует назвать: Мелетия Смотрицкого, братьев Стефана и Лаврентия Зизания, Иова Борецкого (1560–1631 гг.) – первого ректора Киево-братской школы, впоследствии Киевской академии.

В качестве примера кратко расскажем о научной и просветительской деятельности некоторых из упомянутых учителей.

Мелетий Смотрицкий (≈1572/79–1633 гг.) – восточнославянский духовный писатель Речи Посполитой, доктор медицины, преподавал в школе Виленского братства. Мелетий Смотрицкий издал учебник по грамматике, который оказался наиболее востребованным и авторитетным учебником в православном мире по славянскому языковедению. Именно по нему в дальнейшем учился М. В. Ломоносов. «Грамматика словенска, правильное синтагма» М. Смотрицкого считается вершиной его научной деятельности. В ней утверждается, что церковнославянский язык равнозначен греческому и латинскому и на нем возможно развитие науки [25].

Лаврентий Иванович Зизаний (Тустановский) (≈1570–1633 гг.) – прославленный учитель Белорусских братских школ, западнорусский языковед, писатель, переводчик, богослов и церковный деятель, преподавал церковнославянский и греческий языки. Преподавал в Львовской братской школе до 1592 г., в Берестей-

ской братской школе с 1592 г. по 1596 г., в Виленской братской школе с 1596 г. по 1597 г. [26, 359].

В 1596 г. Л. Зизаний издает «Азбуку» и «Граматику словенскую». Написанная им церковнославянская грамматика стала одним из памятников восточнославянской филологии, с ориентацией на греческие и латинские образцы и доказала равнозначность церковнославянского языка с греческим.

Л. Зизаний в 1627 г. подготовил «Катехизис» на староукраинском языке, полемический трактат с критической оценкой католицизма и протестантизма. Пропагандируя гуманистические идеи, он высказывает сомнение в догмате о единосущности Троицы и обосновывает тезис о свободе воли человека, «самовластно» выбирающего между злом и добром. Оценивает пользу и вред богатства с точки зрения использования его человеком. Основываясь на рационалистических позициях, Зизаний объясняет целый ряд явлений и порицает оккультизм.

Он и его брат Стефан Зизаний признаны выдающимися белорусскими и украинскими просветителями [27].

Из известных учеников можно назвать Захария Копыстенского (умер 1627 г.), получившего образование в Львовской братской школе, свободно владевшего греческим и латинским языками, ставшего в последствии архимандритом Киево-Печерской лавры (1624 г.), которого считают западнорусским православным писателем.

В заключении отметим, особенность братских школ состояла в том, что в них интегрировалось западноевропейское образование с древнерусскими традициями. К их отличительным характеристикам можно отнести:

во-первых, естественным образом сложившуюся классно-урочную систему:

во-вторых, высокий методический уровень учебной литературы;

в-третьих, тесную связь обучения и воспитания;

в-четвертых, демократический характер организации обучения.

Подводя итог краткого описания педагогической мысли эпохи возрождения в России, следует сказать, что падение уровня жизни, а значит и уровня культуры, и уровня образования на Руси было последствием татаро-монгольского нашествия. В этот трагический период погибает большое количество образованных людей, уничтожается большая часть древнерусских рукописей. Образование стало почти полностью монастырским, т. е. духовно-религиозным. В период с XIII по XV вв. православные храмы и монастыри были распространителями и хранителями образования в нашем государстве.

Ослабление татаро-монгольского ига и одновременно укрепление Московского государства способствовало подъему образования. Создаются частные и приходские школы, в которых воспитываются дети духовенства, ремесленников и купцов. Они обучаются начальной грамматике, учатся писать, читать и считать.

Решением Стоглавого собора в 1551 г. утверждается система православного образования [28]. Школы (при монастырях и храмах) выполняли функции не только учебных заведений, они одновременно были центрами культуры. Это утверждение базируется на тех фактах, что именно в школах переписывались рукописи, осуществлялись переводы произведений древних и византийских авторов, которые затем передавались в библиотечные хранилища и использовались в учебном процессе [18].

В целом содержание образования эпохи Возрождения концентрируется на самостоятельности индивида, возрастает ценность человека, его самосознание и социальная позиция. Чертами характера человека становятся самоутверждение, гордость, осознание собственной силы и таланта. Именно поэтому эпоха Возрождения подарила миру немало выдающихся деятелей, их произведений искусства и научных теорий.

Эту эпоху прославили великие итальянцы: поэт, мыслитель, богослов, политический деятель Данте Алигьери (1265–1321); художник и архитектор Джотто (≈1266/67–1337); скульптор Донателло (1386–1466); живописец Сандро Боттичелли (1445–1510); живописец, архитектор, скульптор, анатом, естествоиспытатель и инженер Леонардо да Винчи (1452–1519); архитектор, художник и скульптор Микеланджело (1475–1564); живописец, график и архитектор Рафаэль Санти (1483–1520); живописец, портретист Тициан Вечеллио (≈1488/90–1576). Почитаемый русский иконописец Андрей Рублёв (≈ 1360–1428). Выдающийся немецкий живописец, мастер гравюр, график Альбрехт Дюрер (1471–1528). Гениальный английский поэт и драматург Уильям Шекспир (1564–1616).

Эта эпоха олицетворяется трудами ученых таких, как польский астроном, математик, механик, экономист Николай Коперник (1473–1543), итальянский философ Джордано Бруно (1548–1600), итальянский физик, механик, астроном, философ, математик Галилео Галилей (1564–1642).

Названные и многие другие, не упомянутые нами гении эпохи Возрождения, оставили после себя учеников, школы, мастерские в их научном понимании, в той или иной мере стали учителями последующих поколений.

4. Основные образовательные концепции и практики в Западной Европе в эпохи Реформации, Просвещения и Нового времени

В XVI в. в структуре феодального общества появляются черты капиталистического производства, развитие которых в XVII в. в наиболее передовой стране – Англии – привело к буржуазной революции. (1648 г.).

Последующие сто лет, до французской буржуазной революции конца XVIII в., были периодом ожесточенной войны «третьего сословия» – буржуазии против господства феодальных отношений, тормозивших экономическое, культурное и образовательное движение общества на пути капиталистического развития.

В этот бурный период европейской истории стали очевидны все слабости и недостатки сохранившейся от средних веков системы воспитания и образования, которая удовлетворяла лишь феодально-клерикальные круги, но совершенно не отвечала потребностям складывающегося капиталистического способа производства, рождения буржуазии. В эпоху Реформации (XVI в.) в духовной жизни общества началась открытая борьба против монополии католической церкви. Религиозные распри между католицизмом и протестантизмом, по существу, явились лишь формой острой социальной борьбы между молодой, нарождающейся буржуазией и феодальным сословием.

В XVI–XVII вв. в Западной и Центральной Европе начинают складываться, с одной стороны, народная школа с обучением на родном языке, с другой, школы типа классической гимназии, которые занимали господствующее положение в системе среднего образования вплоть до XX в. На протяжении следующих двух столетий – XVII–XVIII вв. народная школа превратилась в тип учебно-воспитательного учреждения, предназначенного для детей низших слоев общества. Эта школа ограничивалась обучением детей начаткам чтения, письма, счета. Основной целью ее являлось религиозно-нравственное воспитание в духе католицизма или протестантизма.

Основу содержания среднего образования составляли древние языки, преимущественно латинский, и литература на них, одобренная церковью. Такая средняя школа готовила или к духовной карьере или к чиновничьей службе в бюрократическом аппарате феодально-абсолютистских государств.

Явное несоответствие содержания и постановки школьного образования всех уровней меняющимся условиям общественно-экономической жизни вызвало критику существующей практики

воспитания и обучения и попытки реформировать школу, с одной стороны, разработать новое содержание и методы образования – с другой.

В середине XVII столетия великий чешский мыслитель и педагог Ян Амос Коменский заложил основы педагогики нового времени, создав «Великую дидактику» и целый ряд принципиально новых учебников, в которых нашли место реальные знания. Коменский выдвинул идею «учить всех всему», являющуюся универсальной и по сей день.

Английский философ и педагог Джон Локк с конца XVII в. создал систему умственного и физического воспитания детей буржуазии, имея в виду подготовку деловых активных людей, промышленников, коммерсантов, колонизаторов. Его идеи воспитания офицера и джентльмена, и «*tabula rasa*» – ребенка, как чистой доски, на которой можно написать что угодно в зависимости от целеполагания образования, – актуальны до сих пор.

Французский просветители: Жан-Жак Руссо, Клод Адриан Гельвеций, Дени Дидро также сделали многое для подрастающего поколения. Им представлялось, что только с помощью разумно организованного воспитания можно устранить большинство царящих в мире социальных пороков и несправедливостей. В частности, Ж.-Ж. Руссо ратовал за естественное воспитание, на лоне природы, в противовес искусственному, в специально созданных организационных условиях. Здесь мы впервые встречаем противопоставление философа-дикаря новым, цивилизационным условиям, разрушающим человека и человечество.

В 1789 г. во Франции произошла буржуазная революция, в ходе которой произошло выдвижение «третьего сословия» над двумя господствующими сословиями – дворянством и духовенством. Французская революция 1789–1793 гг. имела общеевропейское и мировое значение, ознаменовала собой установление нового общественного строя.

Нарождающаяся буржуазия нуждалась в воспитании и образовании не только собственных детей, но и рабочего большинства. Ее идеологи, развивая идеи сенсуализма, создали систему рациональной философии, отстаивая приоритет естественных наук и проповедовали идеи всеобщего просвещения, к которым восходили следующие: демократизация школы, развитие идеи реального (полезного) образования, всестороннее развитие личности ребенка.

В законодательные учреждения Франции был представлен для обсуждения целый ряд проектов организации народного образования (проекты Талейрана, Лепелетье, Лавуазье), которыми

предусматривалось введение всеобщего обязательного бесплатного обучения, изъятие школ из власти духовенства, вооружение детей полезными (прикладными) знаниями, воспитание их в духе республиканского патриотизма.

Ни одни из предложенных планов не был реализован из-за начавшихся контрреволюции и реакции, но заключавшиеся в них идеи оказали мощное влияние на развитие демократической педагогики XIX в. как в Западной Европе, так и в России.

Несмотря на победу реакционных сил, французская революция конца XVIII в. оставила в наследие зародыши новой организации школьного дела – открыла широкий доступ «третьему сословию» в высшие и средние учебные заведения, положила начало специальному образованию, продемонстрировала возможность светской народной школы.

В конце XIX в. исходя из логики жизни и под влиянием идей Иоганна Генриха Песталоцци и Фридриха Вильгельма Адольфа Дистервега в крупнейших странах Европы произошли важные изменения, коснувшиеся, прежде всего, элементарной школы – школы для широких народных масс.

Необходимо отметить усиливающуюся роль государства в руководстве школьным делом. На протяжении столетий школа находилась во власти церкви, и только к 70-м гг. XIX в. в наиболее развитых капиталистических странах управление школьным делом переходит государству, что было закреплено соответствующими законодательными актами. Так, в Англии начало создания системы государственных начальных школ было положено законом 1870 г. При этом по закону начальные школы перестали быть вероисповедными. Государство стало выплачивать специальные субсидии тем школам, которые перестали взимать плату за обучение с родителей учащихся. Дополнительные денежные субсидии выплачивались местным школьным управлениям за введение обязательного начального обучения детей до 13 лет, за расширение содержания школьного образования.

В 1872 г. был принят закон о начальной школе в Германии, по которому от руководства школой отстранялась католическая церковь, претендовавшая на монопольное право решать все вопросы обучения и воспитания детей. По закону 1872 г. в немецких школах увеличивалось количество реальных предметов, активизировались методы обучения.

Наибольшая централизация школьного дела произошла во Франции. После поражения революции в 1848 г. по закону Фаллу (1850 г.) школы официально были переданы в руки католическо-

го духовенства. Единообразие учебных планов, организации и методов обучения достигались строгим контролем со стороны правительственных чиновников. За «благонамеренностью» учителей и учеников следила церковь и местные полицейские управления. Содержание обучения в народных школах ограничивалось чтением, письмом, счетом и Законом Божиим.

В европейских странах до конца 70-х гг. XIX в. средние школы не претерпели почти никаких изменений. Единственно полноправным типом средней школы оставалась школа классическая – гимназии в Германии, лицеи и колледжи во Франции, грамматические школы в Англии.

Теоретическая педагогика в XIX столетии развивалась под сильным влиянием идей швейцарского педагога-демократа Иоганна Генриха Песталоцци. Он обогатил понятие народной школы и способствовал ее созданию в Европе. Идеи Песталоцци о единстве умственного и физического воспитания, о соединении обучения с физическим трудом актуальны и по сей день. Ему принадлежит обоснование и развитие принципов дидактики, таких как: наглядность, систематичность и последовательность, учет индивидуальных и возрастных особенностей детей. Песталоцци заложил основы обучения родному языку, математике, географии.

Из последователей Песталоцци особенную известность приобрел «учитель немецких учителей» Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег. Он в своем «руководстве к образованию немецких учителей» (1835 г.) четко сформулировал ряд дидактических правил, соблюдение которых позволило сделать процесс школьного обучения более стройным и эффективным.

Важную роль в разработке педагогической теории XIX в. сыграл немецкий педагог, психолог и философ-идеалист Иоганн Фридрих Гербарт. Он впервые осуществил попытку построить логически выверенную систему педагогики на данных философии и психологии. Разработанное им учение об интересе и его роли в обучении, о психологически обоснованных ступенях обучения, о воспитывающем обучении и дисциплине оказало сильное влияние на разработку методологии педагогики.

Как реакция на новые, нарождающиеся буржуазные отношения, возникли учения социалистов-утопистов Шарля Фурье, Роберта Оуэна, Анри Сен-Симона и Вильгельма Вейтлинга, переоценивающие роль просвещения в социальном переустройстве общества. В работах социалистов-утопистов, посвященных будущему социальному устройству, большое внимание уделялось разумной организации воспитания и обучения подрастающего поколения.

Воспитание мыслилось ими как забота о гармоническом развитии всех сил и способностей детей, вооружение их научными знаниями о мире как подготовка к высоконравственной жизни и труду на благо всех людей.

Наиболее стройное и интересное учение было разработано Робертом Оуэном, который попытался претворить свои социально-педагогические идеи в жизнь в созданных им общинах в Северной Америке и Англии. И хотя этот социальный опыт потерпел неудачу, идея гармонического единства и социальной справедливости прекрасна сама по себе.

5. Школа и педагогическая мысль в России в XVIII в.

Просвещение в России в начале XVIII в.

Серьезные изменения в политической, экономической, культурной жизни России, начавшиеся еще в середине XVII в. и связанные с ее постепенным выходом из средневековой изоляции по отношению к Европе, продолжились и усилились в петровскую эпоху. Конечно, реформы конца XVII – начала XVIII в. были подготовлены всем ходом исторического процесса в стране, необходимость их давно была очевидна, однако медленное их проведение в предшествующий период подтолкнуло царя Петра I (1672–1725) к решительным действиям.

К началу его правления Россия во многом значительно отставала от стран Западной Европы, особенно в экономическом развитии, что могло привести даже к утрате ее национальной независимости. Это отставание усугублялось тем, что Россия не имела выхода к морю, а морские пути в то время больше всего способствовали экономическому общению между странами. Чтобы выйти к морю, было необходимо сильное войско, однако русская армия была слабо подготовлена и вооружена.

Положение обострялось внутрироссийскими проблемами: борьбой за власть, церковным расколом, общественно-политическими распрями. Все это способствовало тому, чтобы Петр I в конце XVII – начале XVIII в. значительно активизировал реформаторские процессы, охватившие многие стороны русской жизни. Эти реформы были направлены на укрепление государственного устройства, утверждение абсолютной монархии. Началось строительство фабрик, заводов, городов, развитие промышленности, внутренней и внешней торговли. Усиление армии и создание флота позволили вести военные действия против Турции и Швеции.

Экономические и политические преобразования в России сразу же потребовали большого количества специально обученных людей – профессионалов: офицеров, моряков, артиллеристов, инженеров, врачей, ученых, государственных служащих, учителей. Это, в свою очередь, потребовало проведения реформы просвещения.

В это время коренным образом изменилось положение церкви. Упразднением патриаршества и учреждением синода Петр I подчинил русскую церковь светской власти, превратил ее в свое послушное орудие. Одновременно церковь потеряла контроль над образованием, которое перешло в руки государства. Таким образом, начался новый, «государственный», период в отечественном просвещении, когда все, что происходило в области образования, стало подчиняться государству и служить его интересам.

Этот процесс «огосударствления» способствовал новому пониманию образования, проникновению в отечественное педагогическое самосознание новых начал. Ранее, при господстве церковно-религиозного мировоззрения, воспитание и обучение являлись, по существу, одинаковыми для всех и имели единую цель: грамоту изучали по книгам Священного писания ради чтения этих же книг, а в совокупности воспитание и обучение были направлены на формирование христианско-религиозного сознания. Переподчинение образования способствовало раздвоению процессов воспитания и обучения и некоторому изменению их сути. Так, воспитание в целом сохраняло цель формирования человека-христианина, и государство, как христианско-православное, не противилось этому. Однако, забирая в свои руки обучение, оно сделало его разнообразным, отвечающим потребностям государственной службы, придало ему светский характер, одновременно окрасив и воспитание новыми, «просветительскими» тонами. Стремление создать сильное светское государство не могло быть реализовано людьми, мыслящими религиозно-догматическими категориями, возник новый воспитательный идеал человека: светски образованный, обладающий широким взглядом на мир, сохраняющий в то же время национальные традиции, готовый на подвиг ради Отечества.

Появление нового идеала человека свидетельствовало о вступлении России в новый период истории своей духовной культуры – период XVIII в. – века Просвещения.

История просветительской педагогики в России начинается с деятельности двух академий – Могилянской в Киеве и Славяно-греко-латинской в Москве. Обе они, доставшись в наследие XVIII в. от XVII в., претерпели значительную модернизацию прежде всего в направлении «латинизации» образования, копирования уже уста-

ревавших на Западе схоластическо-богословских методов обучения, характерных для средневекового университетского образования.

Основанная еще в 1632 г. Киево-Могилянская коллегия в 1701 г. получила название академии и стала оплотом сохранения и дальнейшего развития славянской культуры там, где принудительно шел процесс ее католизации. Основателем коллегии был Петр Могила (1596/97–1647), сын молдавского господаря Симеона, человек, с именем которого связано просветительское движение, развернувшееся в России в XVIII в. в условиях ее сближения с Западом. Петр Могила был известен как богослов и как философ, книгоиздатель и дипломат. В число предметов, преподававшихся в созданной им Киево-Могилянской коллегии, входили помимо традиционного для того времени богословия европейская философия, риторика, логика, латинский, старославянский, древнегреческий и древнееврейский языки и такие науки, как география, математика, астрономия, механика и др.

В лекциях соратников П. Могилы – Феофана Прокоповича и Стефана Яворского в центре внимания была идея «самораскрытия» природы человека не только через откровение Божие, но и через науку.

Непременным атрибутом процесса познания стала признаваться «рассудительность», т. е. действие рассудка и ума. Такой стиль обучения вполне соответствовал светски ориентированной культуре эпохи Просвещения.

Большое значение в Киево-Могилянской академии придавали проблеме изучения человека, его места в мире, воспитанию, духовно-нравственному совершенствованию. Целью обучения была подготовка образованных людей, способных решать различные задачи, прежде всего в области просвещения и образования.

Многие преподаватели и выпускники академии стали носителями и проводниками просветительских идей в России. Часть их, в первую очередь Феофан Прокопович и Стефан Яворский, стали ядром так называемой «петровской ученой дружины» – интеллектуального объединения деятелей русского Просвещения эпохи Петра I.

Московская славяно-греко-латинская академия, основанная как высшее учебное заведение еще в последней четверти XVII в. под названием эллино-греческой академии, в XVIII в. приобрела новый облик, сближавший ее во многом с Киево-Могилянской. Она была пронизана атмосферой западноевропейской образованности. Преподавание греческого языка было прекращено, резко ослаблено внимание к церковнославянскому и русскому. Их место занял латин-

ский язык, в школьный обиход были введены схоластические учебники и учебные пособия европейского типа на латинском языке.

Московская академия для обновляемой России была не просто традиционным богословским учебным заведением, но прежде всего учреждением, дававшим общее начальное, среднее и высшее образование, местом подготовки учителей практически для всех типов зарождавшейся государственной светской школы. Из ее стен вышли такие деятели отечественного просвещения как Карион Истомин, В. К. Тредиаковский, Л. Ф. Магницкий, М. В. Ломоносов и многие другие.

В первые годы XVIII столетия основатели Академии, выходцы из Греции, братья Софроний и Иоанникий Лихуды, о которых уже говорилось ранее, были отстранены от преподавательской деятельности в Академии, поскольку они боролись против перенесения на русскую почву западноевропейских школьных образцов. Однако победа была за сторонниками западноевропейской ориентации, покровителем которой был сам царь Петр I.

В 1706 г. братьями Лихудами была основана вторая высшая школа в Новгороде, где за 20 лет ими было подготовлено большое количество православной российской интеллигенции, но в 1726 г. она была закрыта.

В большинстве своем петровские реформы в области образования проводились выпускниками Киево-Могилянской и Московской академий, людьми, получившими образование, приближавшееся к западноевропейскому.

Одним из первых поддержал преобразования Петра I Иван Тихонович Посошков (1652–1726), выходец из семьи зажиточного крестьянина-ремесленника, ставший новгородским предпринимателем, а с 1687 г. – соучастником преобразовательской деятельности Петра I. Свои реформаторские идеи И. Т. Посошков изложил в сочинении «Книга о скудости и богатстве», написанном в 1724 г. как своеобразное завещание потомкам. В этой книге изложены его философско-педагогические идеи, в частности мысль о том, что распространение грамотности среди населения, создание профессиональных и общеобразовательных учебных заведений являются основным путем к просвещению народа и к общему подъему русской православной культуры.

Идея организации общедоступных школ для крестьянства нашла отражение в тех проектах, которые были представлены И. Т. Посошковым Петру I. Однако его предложения не были приняты во внимание при осуществлении реформ просвещения, так как носили в целом просветительский характер, а Петр I, импера-

тор крепостной России, выдвигал на первое место быстрое обучение людей, достаточно подготовленных к конкретному виду деятельности и обладавших для этого нужными знаниями, сноровкой и деловыми качествами.

И. Т. Посошков, как и многие мыслители того времени, пытался соединить традицию старинного благочестия и воспитания с таким новым для Руси явлением, как государственная школа. Это отчетливо видно в его сочинении «Завещание отеческое к сыну своему» (1705), которое даже названо в духе древнерусской традиции, идущей от Владимира Мономаха.

В «Завещании» И. Т. Посошков предстал как человек оригинального, противоречивого мировоззрения, столь характерного для петровской эпохи – эпохи столкновения старых и новых идей. В духе «ветхозаветных» старорусских взглядов он подробно останавливается на рассмотрении молитв, поклонов, всего церковного поведения; перечисляет как само собой разумеющиеся жестокие меры борьбы с раскольниками, еретиками и преступниками. Вместе с тем, в его взглядах видны христианский гуманизм, милосердное отношение не только к людям, но и к животным: так, курицу, роющуюся в песке, спящую собаку не тронь, объезжай стороной. И общий христианский идеал он формулирует так: от всякого зла удаляйся. Хотя правила воспитания И. Т. Посошкова вполне соответствуют авторитаризму допетровского времени: по его мнению, обучая детей добродетели, их следует строго наказывать, бить нещадно, однако, он по-новому, уже в духе эпохи Просвещения, рассматривал вопрос об обучении. Главной задачей он считал «книжное научение», а основными языками обучения – латинский и польский, правда, И. Т. Посошков требовал от учащихся критического отношения к латинским учебным книгам. Достижения светской западноевропейской науки он советовал рассматривать с позиций православной традиции, а многое просто не принимал, например, считал, что Коперник «Богу суперник».

Автором еще одного проекта был Федор Салтыков (умер в 1715 г.) – представитель той части дворянской аристократии, которая поддерживала реформы. Сам Ф. Салтыков был сыном тобольского воеводы, видным придворным и дипломатом. Он обучался в Голландии и Англии морскому делу. Его перу принадлежал проект учреждения Академии наук и ряд предложений, касавшихся развития просвещения в России.

Ф. Салтыков исходил из того, что дело организации сети просветительских учреждений должно быть обязанностью царя и все должны руководствоваться его указами. В каждой губер-

нии он предлагал открыть одну или две «академии», используя для этого доходы монастырей, в эти «академии» пригласить иностранных ученых и набирать учеников дворянского и других сословий, обязав отцов отвечать за образование своих детей от 6 до 23 лет. Выпускники «академий» должны были переходить на гражданскую или военную службу.

Содержание обучения мыслилось им достаточно широко: языки – латинский, греческий, немецкий, английский, французский; грамматика русского языка, риторика, поэтика; философия, богословие, общая история; арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, фортификация, артиллерия, механика, статистика, оптика, музыка, скульптура, рисование.

Обучение родному языку Ф. Салтыков советовал проводить не по церковным книгам, как это было принято в то время, а используя светскую литературу. Ф. Салтыков считал необходимым развивать и женское образование. Кроме того, он предлагал учреждать ремесленные и торговые училища. По мнению Ф. Салтыкова, если в каждой из «академий» будет обучаться по 200 студентов, то через 17 лет Россия сравняется с европейскими государствами во всех «свободных науках» и опередит их в дальнейшем.

Особое место в кругу «ученой дружины» Петра I занимал Феофан Прокопович (1681–1736). Идеолог и интеллектуальный наставник этой «дружины» Феофан (в миру Елисей) Прокопович родился в Киеве в купеческой семье. Образование получил в Киево-Могилянской коллегии и Коллегии св. Афанасия в Риме. В годы обучения он подолгу жил в университетских городах Швейцарии и Германии, в частности в Лейпциге и Йене. В 1704 г. Ф. Прокопович вернулся в Киев, где в это время ректором академии был его дядя, в честь которого, приняв монашеский постриг, он получил имя Феофан. Ф. Прокопович был профессором, проректором, а затем ректором Киево-Могилянской академии. В ней он преподавал поэтику, риторику, философию, этику. Уже в эти годы Ф. Прокопович снискал себе славу выдающегося ритора, проповедника, убежденного сторонника широкого просвещения. Именно в Киево-Могилянской академии услышал о Ф. Прокоповиче Петр I, и его идеи просвещения понравились царю. После победы русских войск под Полтавой (1709) Петр I все чаще стал обращаться к Ф. Прокоповичу за советами, а в 1715 г. взял его в Санкт-Петербург, где тот руководил Святейшим синодом, участвовал в создании Санкт-Петербургской академии наук и Московской духовной академии. В эти годы Ф. Прокоповичем были написаны важнейшие сочине-

ния, в которых давалось обоснование идеи просвещенного абсолютизма: «Правда воли монаршей», «Слово о власти и чести царской».

По поручению Петра I и при личном его участии в 1721 г. Ф. Прокопович составил «Духовный регламент», который царь немедленно утвердил. Этот «Регламент» закрепил коренные изменения в положении церкви: как опасная в политическом отношении отменялась единоличная власть патриарха и учреждался «духовный коллегиум» – соборное управление, напоминавшее государственное учреждение, лишенное права инициативы и самостоятельного развития; члены коллегиума обязаны были давать присягу царю.

Утверждая главенство государства над церковью, Ф. Прокопович признавал необходимость образования для духовенства и нравственных наставлений для народа, но понимал их иначе, чем прежде. В его трактовке государственная, светская идея преобладала над религиозной.

Ф. Прокопович хотел придать новой школе научный характер. Так, согласно «Регламенту» учебный план академии включал: 1) грамматику с историей и географией; 2) арифметику и геометрию; 3) логику и диалектику; 4) риторику с учением о стихосложении; 5) физику с краткой метафизикой; 6) краткую политику; 7) богословие (время на его изучение сокращалось с 4 до 2 лет). Иностранные языки (латынь – обязательно; греческий и еврейский – если будут учителя) предполагалось преподавать в урочное время между другими предметами. Ф. Прокопович считал необходимым одновременное изучение различных предметов, так как постигать историю без географии – «как бы с завязанными глазами по улицам ходить». При обучении необходимо использовать наглядность; так, географию требовалось изучать с помощью карт и глобуса, чтобы ученик «мог перстом показать: где Азия, где Африка, где Европа, и к которым сторонам под нами лежит Америка». В академии непременно должна быть библиотека, ибо «без библиотеки как без души академия».

Главную обеспокоенность вызывали у Ф. Прокоповича количество и качество преподавателей. Перед началом работы их надо испытывать: как они знают предмет, умеют ли его рассказывать ученикам и вызывать у них интерес.

Всего на учение отводилось 8 лет. По окончании курса выпускники могли поступать как на духовную, так и на гражданскую службу.

Кроме академии и духовной семинарии в «Регламенте» говорилось и об элементарной школе, которую каждый епископ должен иметь при своем доме для детей священников, чтобы готовить из них также священнослужителей.

Однако в целом идеи и замыслы Ф. Прокоповича не находили поддержки у большей части духовенства, препятствовавшей петровским реформам. Для них «Духовный регламент» являлся «проклятой книгой», а его автор – еретиком и антихристом. Фигура Ф. Прокоповича крайне интересна именно тем, что, являясь православным священником, с одной стороны, и европейски образованным человеком – с другой, он воспринял зарождавшиеся идеи западного Просвещения, осознал необходимость их внедрения в отечественное педагогическое сознание и практику образования и пытался реализовать их, несмотря на все трудности того времени.

В 1721 г. Феофан Прокопович открыл в своем доме школу, при которой имелась обширная библиотека более чем в тридцать тысяч томов.

Для созданной им школы Ф. Прокопович написал устав – «Регулы семинарии преосвященного Феофана архиепископа Великоновгородского и Великолуцкого». Устав этот по строгости внутреннего распорядка напоминал уставы иезуитских школ Западной Европы, признанных в то время лучшими общеобразовательными учреждениями, но по содержанию обучения школа

Ф. Прокоповича была русской школой, стремившейся решать одновременно задачи широкого общего образования и православно-го воспитания молодежи.

За 15 лет существования этой школы ее окончили всего 160 человек. Предпочтение при приеме отдавалось детям-сиротам или детям бедных родителей. Распорядок дня был очень жестким: подъем в 6 утра, в 7 – уборка, после – молитва, с 8 утра и до 8 вечера шли занятия. В школе изучались Закон Божий, риторика, логика, русский, латинский и греческий языки, арифметика, геометрия, музыка, история. Кроме того, учащихся обучали рисованию, пению, поэтике. Школа была ориентирована на подготовку образованного человека, способного применять свои знания в различных сферах деятельности. Поэтому, в отличие от многих современных ей школ, «семинария» Ф. Прокоповича не ставила цель какой-либо собственно профессиональной подготовки учащихся. После смерти Ф. Прокоповича часть учащихся была отправлена для продолжения обучения в другие учебные заведения, а часть – в различные канцелярии и ведомства.

Школьное дело при Петре I

Все представленные на рассмотрение Петра I проекты организации образования в полной мере реализованы не были. Однако под влиянием этих проектов единый тип образования, характерный для допетровского времени, разделился на два направления – цер-

ковное и светское, причем в рамках последнего возникли различные профессиональные школы. Профессиональная направленность новой организации образования являлась его главной характеристикой. В новых учебных заведениях главное место занимали специальные предметы: математика, навигация, инженерия, артиллерия, медицина и т. д.

Другой важнейшей чертой образования стало преобладание сословности. Внутренняя политика Петра I характеризовалась стремлением к возвышению дворянского сословия. В итоге все создававшиеся государством средние и высшие школы предназначались в основном для детей дворян, готовившихся к занятию главных должностей в государственном аппарате, в армии, на флоте, для руководства промышленностью и торговлей. Однако нередко в эти школы принимали детей и из других сословий. В целом же для различных сословий создавались свои школы. Исключение составляло лишь крестьянство, ибо крестьянский труд, как считалось, не требовал какого-либо образования. Все школы создавались по указам Петра I и даже при личном его контроле.

Первой попыткой петровского правительства создать в России сеть государственных начальных школ, доступных достаточно широким народным слоям, было открытие цифирных школ. Они учреждались согласно указу царя от 1714 г. для детей от 10 до 15 лет с целью подготовки части народа к государственной светской и военной службе в качестве низшего обслуживающего персонала, для работы на заводах, верфях. Цифирные школы рассматривались также как подготовительный этап для последующей профессиональной подготовки. Поэтому первоначально предполагалось, что эти школы будут посещать не только дети солдатские и посадские, но и дети духовенства, дворян, приказных. В содержание обучения входили грамота, арифметика, начальная геометрия. В качестве учителей использовались ученики московской школы математических и навигацких наук. Однако организация и работа этих учебных заведений столкнулись с трудностями, поскольку они располагались на большом расстоянии от домов учеников. Для предупреждения побегов из школы и прогулов занятий учеников нередко содержали под караулом, применяли жестокие дисциплинарные меры, набирали в школу силой. Поскольку военная и гражданская служба дворянина с этого времени требовала первоначального обучения, своего рода прохождения учебной повинности, без которой ему запрещалось даже жениться, то родители изыскивали причины, по которым дети могли бы не посещать эти школы. В 1716 г. Петр I разрешил дворянским детям обучаться дома или в столичных шко-

лах. Вскоре была удовлетворена аналогичная просьба купцов, а возвращения церковных детей в духовные школы потребовал синод.

Таким образом, цифирные школы не получили поддержки практически среди всех сословий и не могли стать базовым типом новой русской школы. Трудности материального плана постепенно привели к почти повсеместному их закрытию. Однако опыт их создания, безусловно, обогатил отечественную педагогическую практику.

Для обучения детей солдат и матросов в начале XVIII в. открывались гарнизонные и адмиралтейские школы, цель которых состояла в подготовке младшего командного состава армии и флота, мастеров по строительству, обслуживанию кораблей. Первая гарнизонная школа начала работу еще в 1698 г. при артиллерийской школе Преображенского полка. В ней обучали грамоте, счету, бомбардирскому (артиллерийскому) делу, а в 1721 г. вышел указ о создании такого рода школ при каждом полку. Первая адмиралтейская школа была открыта в Петербурге в 1719 г., затем аналогичные школы – в Ревеле и Кронштадте. Все эти новые школы назывались «русскими», так как там преподавали чтение, письмо и счет на русском языке, в отличие от других – «разноязычных», где главным образом изучались иностранные языки с целью подготовки переводчиков.

В это же время создавались горнозаводские школы, в которых готовили квалифицированных рабочих и мастеров. Первая была открыта в 1716 г. на Петровском заводе в Карелии, куда собрали детей из бедных дворянских семей и стали обучать их чтению, письму, геометрии, арифметике, артиллерии, горному делу. Здесь же учили горному делу юношей, уже работающих на заводах, а воспитанников Московской школы математических и навигацких наук – доменному, кузнечному, якорному.

В 1701 г. в Москве под руководством широко образованного ученого-математика, астронома, географа и видного государственного деятеля Якова Вилимовича Брюса (1670–1735) начала работу государственная артиллерийско-инженерная школа для обучения «пушкарских и иных посторонних чинов людей детей их словесной письменной грамоте, цифири и иным инженерным наукам». Однако постепенно школу стали посещать почти исключительно дворянские дети. Школа делилась на две ступени: нижняя, или «русская», учила письму, чтению, счету; верхняя – арифметике, геометрии, тригонометрии, черчению, фортификации и артиллерии.

В начале XVIII в. преимущественно для дворянских детей последовательно открывались новые учебные заведения, такие как Московская инженерная школа (1703), Петербургская инженерная школа (1719), Петербургская артиллерийская школа и др.

В 1707 г. в Москве при военном госпитале была открыта школа для подготовки врачей – хирургическая школа. В содержание обучения входили анатомия, хирургия, фармакология, латынь, рисование; обучение велось преимущественно на латинском языке. Теоретическая подготовка сочеталась с практической работой в госпитале. При школе имелся «аптекарский огород», на котором учащиеся выращивали лекарственные растения. Был свой анатомический театр.

Проблема профессиональной подготовки коснулась и государственного аппарата. Для удовлетворения этой потребности открывались школы, где готовились канцелярские служащие (1721).

Все эти и другие новые «петровские» школы развивались, играя положительную роль в распространении грамотности и определенных профессиональных знаний и умений среди низших и высших сословий России.

Образцом для большинства из них служила Школа математических и навигацких наук, открытая в Москве в помещении Сухаревой башни. Личным указом Петра I в 1707 г. здесь была введена жесткая система наказаний учащихся за провинности разного рода. За прогулы взымали денежные штрафы, которые пополняли школьную казну. В случае неуплаты штрафов применялись телесные наказания; за побег из школы предусматривалась смертная казнь, за ходатайство об отсрочке от школы ученика могли отправить в ссылку. Вообще принудительный характер обучения в петровскую эпоху, когда казарма, канцелярия и школа одинаково являлись местом службы, подкреплялся еще и жесткой солдатской дисциплиной, применением к школам уголовного кодекса. Такими варварскими методами Россия приобщалась к западноевропейской культуре. В 1715 г. школа была переведена в Петербург и переименована в Морскую академию.

При достаточно поспешном учреждении школ в петровскую эпоху организация их зачастую не была удовлетворительна. Часто это были, по сути, школы полурусские, так как русских учителей было мало и для преподавания приглашалось большое число иностранцев. Кроме того, первые профессиональные школы, несмотря на свою конкретную образовательную задачу, выпускали «служилых людей на всякую государственную потребу», т. е. одновременно и военных и гражданских чиновников, как, например, Навигацкая школа. Отсюда энциклопедичность образования, многопредметность, граничившая с хаотичностью: учебный курс мог включать математику, историю, географию, статистику, философию, технологию, рисование и т. д. При этом сами по себе предметы были весьма обширны, в философию, например, одно время входила логика,

психология, эстетика, риторика, нравоучение, право естественное, право народное. Такое положение приводило к тому, что курс за недостатком времени проходил не полностью, уровень образования тем самым снижался. Вместе с тем акцент на профессиональную подготовку в начале XVIII в. привел к тому, что государственных школ действительно общеобразовательного характера в России долго не создавалось.

Эту задачу пытались решить школы частные. Пользовавшиеся в то время субсидиями от государства, именно они во многом послужили основой для последующего развития школьного дела в России.

Значительные преобразования произошли в петровское время и в традиционных для России духовных учебных заведениях, через которые еще в XVII в. в страну стало проникать западноевропейское образовательное влияние. Именно оно способствовало расширению целей обучения и изменению образовательных курсов и тем самым косвенно положило начало российским просветительским реформам. Однако жесткая политика Петра I по отношению к церкви, стремление полностью подчинить ее царской власти и государству, желание иметь духовенство, поддерживающее преобразования в стране, а также появление нового, светского направления в обучении и воспитании не могли не отразиться на духовно-церковных учебных заведениях.

Сначала доступ в епархиальные школы и духовные семинарии был достаточно открытым. Однако по мере возникновения светских, профессиональных школ эти учебные заведения стали восприниматься как профессиональные. Кроме того, правительство стало требовать, чтобы в духовные школы принимались лишь дети духовенства, для чего даже составлялись специальные списки. Наборы в школы происходили в неопределенные сроки в зависимости от количества учеников. Поступившие испытывались в течение года, а затем решался вопрос об их возможности учиться, однако исключали крайне редко: «буде покажется детина непобедимой злобы, свирепый, до драки скорый клеветник, непокорна». Принятый ученик должен был оставаться в школе до конца учения, о чем давал письменное обязательство. В школах были распространены суровые наказания, однако ученики, несмотря ни на что, часто убегали. За укрывательство беглецов из школы духовенство подвергалось денежным штрафам, лишению места и телесным наказаниям. Таким образом, постепенно устанавливался новый порядок образования духовенства: все дети этого сословия должны были учиться в духовных школах, в ином случае по указу 1708 г. их ведено было отдавать в солдаты.

В первой четверти XVIII в. была создана сеть новых духовных школ. Они получили название архиерейских, были только начальными и открывались по инициативе тех духовных служителей, которые поддерживали преобразования в государстве. Такие школы были созданы в Чернигове, Тобольске, Ростове, Смоленске. Вскоре епископов обязали открывать школы для подготовки священников при всех архиерейских домах. Предполагалось, что в них будут обучать детей чтению, письму, славянской грамматике, арифметике и геометрии.

Наиболее значительной была деятельность Новгородской архиерейской школы. Она давала ученикам широкий курс образования и, по сути, являлась повышенной школой. Она была открыта в 1706 г. братьями Лихудами, которые работали в ней учителями. По примеру Московской славяно-греко-латинской академии в Новгороде изучали греческий и латинский языки.

Петр I использовал эту школу для подготовки к государственной службе дворянских детей. За 20 лет работы в ней было обучено большое количество православных россиян.

Новгородская школа являлась образцом при создании новых духовных школ и одновременно готовила учителей для них. В 20-е гг. XVIII в. под началом этой школы было открыто 15 «меньших школ», в которых работали ученики из Новгорода.

Деятельность Л. Ф. Магницкого и дальнейшее развитие школ

Выдающимся деятелем просвещения в петровскую эпоху был видный математик, преподаватель школы математических и навигацких наук в Москве Леонтий Филиппович Магницкий (1669–1739). Он внес огромный вклад в методику светского школьного обучения своего времени и в дело развития профессионального образования. По традиции, шедшей еще от мастеров грамоты Московской Руси, он создал собственный учебник – «Арифметика сиречь наука числительная», опубликовав его после двухлетней практической проверки в 1703 г. Эта учебная книга знаменовала собой рождение действительно нового учебника, соединявшего в себе отечественную традицию с достижениями западноевропейской методики преподавания точных наук. «Арифметика» Л. Ф. Магницкого являлась основной учебной книгой по математике до середины XVIII в., по ней учился М. В. Ломоносов.

Учебник Л. Ф. Магницкого имел характер прикладного, собственно, даже утилитарного пособия для обучения всем основным математическим действиям, включая алгебраические, геометрические, тригонометрические и логарифмические. Ученики навигацкой школы на аспидных досках копировали содержание учебника, формулы и чертежи, осваивая практически различные отрасли математики.

Математические знания изучались последовательно по принципу от простого к сложному; математические расчеты были тесно связаны с профессиональной подготовкой специалистов в области фортификации, геодезии, артиллерийского дела и др.

Широко применялись Л. Ф. Магницким разнообразные средства наглядности. К учебнику прилагались различные таблицы и макеты. В процессе обучения использовались наглядные пособия – модели кораблей, гравюры, чертежи, приборы, рисунки и т. п.

Уже титульный лист «Арифметики» был своеобразным символическим наглядным пособием, отображавшим содержание учебника. Сама арифметика как наука была изображена в виде аллегорической женской фигуры со скипетром – ключом и державой, восседавшей на троне, к которому ведут ступени лестницы с последовательным перечислением арифметических действий: «счисление, сложение, вычитание, умножение, деление». Трон был помещен в «храме наук», своды которого поддерживают две группы колонн по четыре в каждой. Первая группа колонн имела надписи: «геометрия, стереометрия, астрономия, оптика» и покоилась на фундаменте, на котором был написан вопрос: «Арифметика что дает?». Вторая группа колонн имела надписи: «меркатория (так именовали в те времена собственно навигацкие науки), география, фортификация, архитектура».

Таким образом, «Арифметика» Магницкого по своей сути являлась своеобразной математической энциклопедией, носившей ярко выраженный прикладной характер. Этот учебник положил начало принципиально новому поколению учебных книг. Он не только не уступал западноевропейским образцам, но и был составлен в русле русской традиции, для русских учеников.

Л. Ф. Магницкий осуществлял руководство всей учебной работой школы, начиная с первой ее ступени. Для подготовки учеников к обучению в собственно навигацкой школе при ней были организованы два начальных класса, носивших название «русской школы», где учили чтению и письму по-русски, и «цифирной школы», где детей знакомили с началами арифметики, а для желающих преподавали еще фехтование.

Все учебные предметы изучались в навигацкой школе последовательно, переводных и выпускных экзаменов не было, ученики переводились из класса в класс по мере выучки, а само понятие «класс» означало не элемент классно-урочной системы, которой в России еще не было, а содержание обучения: класс навигации, класс геометрии и т. п. Выпускали из школы по мере готовности ученика к конкретной государственной деятельности или по требованию различ-

ных ведомств, остро нуждавшихся в образованных специалистах. На освобождавшиеся места сразу набирали новых учеников.

Учение в навигацкой школе приравнивалось к службе, поэтому ученики получали так называемые «кормовые деньги». Ученики при поступлении обеспечивались книгами и необходимыми учебными пособиями, которые обязаны были вернуть по окончании класса в сохранности. Ученикам выдавались таблицы логарифмов, географические карты, для записи вычислений – аспидные доски, грифели, карандаши, а также линейки и циркули. По сути дела, школа была полностью на государственном обеспечении.

Жили ученики кто в самой школе, кто на квартирах неподалеку от школы. В 1711 г. число учеников школы выросло до 400.

Л. Ф. Магницкий ввел в практику выделение из числа лучших учеников «десятских», которые в своей десятке следили за поведением.

Выпускники навигацкой школы служили не только на флоте; в указе Петра I от 1710 г. говорилось, что выпускники этой школы пригодны для службы в артиллерии, в гражданских ведомствах, в качестве учителей начальных школ, архитекторов и т.п. Отдельных выпускников навигацкой школы отправляли за границу для продолжения образования.

Одновременно с навигацкой школой, в том же 1701 г., по ее образцу в Москве была открыта артиллерийская, или пушкарская, школа, которая должна была готовить специалистов для армии и флота. Учащихся в нее набирали в возрасте от 7 до 25 лет, обучали русской грамоте, счету и сразу же начинали готовить к профессии инженера. Учителей и в навигацкой, и в пушкарской школах готовили прямо на месте из наиболее способных и соответствующих этой функции учеников.

Помимо государственных школ, ставивших задачу быстрого начального образования и профессиональной подготовки, в петровскую эпоху стали открываться частные школы, во многом послужившие образцом для последующего развития школьного дела в России.

Еще в XVII в. в Москве на реке Яузе сформировалась Немецкая слобода, где переселенцы из Западной Европы организовывали для своих детей школы по европейскому образцу. Жители этой слободы оказали определенное образовательное воздействие на молодого Петра I и его ближайшее окружение.

В июле 1701 г. пастор и руководитель школы при немецкой церкви в Ново-Немецкой слободе в Москве Николай Швиммер царским указом был назначен переводчиком латинского, немецкого и голландского языков при Посольском приказе – государственном орга-

не международных отношений. Одновременно ему было вменено в обязанность создать школу, в которой учились бы все желающие независимо от чинов. В ноябре 1701 г. Н. Швиммер начал обучение первых шести учеников латинскому и немецкому языкам на основе западноевропейской методики. Сначала он учил их чтению и письму по-немецки, затем разговорной речи, а уже затем – латыни, открывавшей путь в науку.

Учебным пособием была книга самого Н. Швиммера «Вход латинскому языку», свидетельствующая о его знакомстве с известным учебником латинского языка Я. А. Коменского. Однако в 1703 г. эта школа была закрыта, а учеников его передали пастору Эрнсту Глюку.

Э. Глюк был образованным человеком, хорошо знакомым с новейшими педагогическими идеями Западной Европы. Еще в 1684 г. он разработал проект системы обучения на родном языке в среде русских старообрядцев в Лифляндии, где тогда жил и он сам. Для них он перевел на разговорный русский язык славянскую Библию, написал русскую Азбуку и ряд школьных учебников. В ходе русско-шведской войны Э. Глюк был взят в плен и доставлен в Москву, где в начале 1703 г. ему было поручено Петром I обучать русских юношей немецкому, латинскому и другим языкам. Несколько позже, в 1705 г., в Москве, на углу улицы Маросейки и Златоустинского переуллка, в палатах боярина Василия Федоровича Нарышкина по царскому указу была открыта собственная школа Э. Глюка. В ней должны были учиться дети бояр, чиновников, купцов. Из государственной казны на содержание школы выделялось 300 руб., по тем временам огромная сумма. В школе обучали географии, этике, политике, истории, поэтике, философии; латинскому, французскому и немецкому языкам. Уделялось внимание и «светским наукам» – танцам, светским манерам, верховой езде. Кроме перечисленных предметов, изучение которых было обязательным, желающие могли изучать шведский и итальянский языки.

Занятия в школе начинались в 8 часов утра и заканчивались в 6 часов вечера для младших классов и в 8 часов вечера для старших. Распорядок дня школы позволяет сделать вывод, что здесь применялись элементы новой для российских школ формы организации обучения – классно-урочной, при которой дети одной возрастной группы объединялись для изучения того или иного предмета; практиковались уроки для повторения и запоминания уже изученного материала, являвшиеся обязательной формой учебной работы для учителей и учеников.

В. Н. Татищев и начало профессионального образования в России

Василий Никитич Татищев (1686–1750), автор многотомной «Истории Российской», философ, составитель энциклопедического словаря «Лексикон Российский», был создателем и ряда интересных педагогических сочинений, таких как «Записка об учащихся и расходах на просвещение в России», «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», «Духовная моему сыну», «Учреждение, коим порядком русским школам имати поступать», «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» и др.

В 1721 г. по его инициативе была открыта первая профессиональная горнозаводская школа, а затем возникла целая сеть подобных училищ. В г. Екатеринбурге, возникшем на базе основанного В. Н. Татищевым металлургического завода, была организована центральная горнозаводская школа, явившаяся своеобразным административным и методическим центром для всех подобных школ. Можно даже утверждать, что уральские профессиональные школы, видоизменяясь, но сохраняя первоначальное назначение, существовали до конца XIX столетия.

В. Н. Татищев был ярким представителем светского направления в русской педагогической мысли XVIII столетия. В его педагогических воззрениях деловой характер петровской эпохи отразился более, чем у кого-либо другого, отразилась идея практицизма и профессионализма. В сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733) он одним из первых поставил перед образованием сугубо светские, более того, утилитарные цели, вынося за пределы школьной жизни задачи религиозного, духовно-нравственного воспитания.

Школы, по его мнению, должны были формировать у учащихся светское сознание, воспитывать для жизненного благополучия, формируя «разумного эгоиста». В его понимании «разумный эгоизм» должен был предполагать в первую очередь осознание человеком самого себя, своего внутреннего мира, понимания, что ему во вред, а что на пользу, т. е. уметь различать добро и зло и идти по пути добра.

Естественный закон человеческой природы – желание благополучия себе и божественный закон любви к Богу и ближнему, по мнению В. Н. Татищева, не противоречат друг другу: первое включает в себя второе, так как без любви к Богу и ближнему человеческое благополучие невозможно. Точно так же не являются противоположными нравственность и личное счастье: разумное удовлетворение потребностей справедливо полезно – оно и есть добро-

детель; тогда как зло – чрезмерное удовлетворение потребностей или излишнее воздержание от них. Потребности человеку даны от природы, т. е. Богом, главное – соблюдение меры.

В «Разговоре о пользе наук и училищ» В. Н. Татищев высказывал убеждение в необходимости для каждого просвещенного человека познания самого себя: внешнего, телесного и внутреннего, духовного, а это познание возможно только с помощью науки. Оно также помогает правильно понимать веру, не противоречит религии: истинная философия нужна для познания Бога и служит на пользу человечеству, помогая разумно управлять государством. Незнание или глупость только вредят обществу, личности, народу; от них, по мнению В. Н. Татищева, случаются все бедствия в государстве, народные бунты.

Сама сущность науки состоит в ее практической полезности, потому что знание – это умение различать добро и зло. В результате В. Н. Татищев делил все науки: 1) на нужные (домоводство, врачевание, Закон Божий, умение владеть оружием, логика, богословие); 2) полезные (письмо, грамматика, красноречие, иностранные языки, история, генеалогия, география, ботаника, анатомия, физика, химия); 3) «щегольские» (стихотворство или поэзия, живопись, музыка, танцы, верховая езда); 4) любопытные (астрология, физиогномика, хиромантия, алхимия); 5) вредные (гадания и волшебства разного рода). Эта, пожалуй, первая в отечественной педагогике классификация наук сделана В. Н. Татищевым исключительно с утилитарной точки зрения, так как в ней соединены вместе и науки, и искусства, и языки, и гадания с волшебством. Главное же в ней – польза или вред, которые они приносят. С этой же точки зрения В. Н. Татищев рассматривал содержание школьного образования.

Общее образование, по его мнению, должно было предшествовать профессиональному. Главная задача обучения на этом этапе состояла в освоении школьниками «нужных, полезных» наук. В содержание общего образования должны были входить письмо, грамматика родного языка, обучение красноречию, иностранные языки, математика, физика, ботаника, анатомия, русская история, отечественные законы, врачевание, умение владеть оружием. Они дополнялись науками «щегольскими»: поэтикой, музыкой, танцами, живописью, а в совокупности должны были служить целям самопознания и подготовки к практической жизни. В связи с этим он полагал, что в процессе общего образования следовало бы уделять место домоводству – обучение ведению домашнего хозяйства.

Педагогические идеи В. Н. Татищева не избежали двойственности, характерной для петровского времени. В «Духовной мое-

му сыну» он прямо писал о том, что главнейшим в жизни является вера, что Закону Божьему от юности до старости нужно поучаться день и ночь, постоянно читать Библию и катехизис, молиться, ходить в церковь и т. д. Однако вместе с этим

В. Н. Татищев одновременно рекомендовал и чтение книг, излагающих иные веры, что ранее нельзя было себе представить.

В. Н. Татищев считал, что уже с 10 лет ребенка необходимо обучать ремеслу, что должно быть основной задачей второго этапа обучения – собственно профессионального. В инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» (1736), составленной В. Н. Татищевым на основе изучения им школьного дела в Швеции, где он стажировался по горнозаводскому делу, и собственного педагогического опыта, содержались методические рекомендации учителям. С точки зрения

В. Н. Татищева, учитель – не только преподаватель общеобразовательных и специальных дисциплин, но и воспитатель молодежи, который готовит ее к полноценной жизни в обществе и к труду.

Он должен подходить к ученикам с учетом их индивидуальных способностей, больше внимания уделяя тем предметам и наукам, к которым ученик проявляет склонность.

Методы обучения, предлагаемые В. Н. Татищевым, вполне традиционны для российских училищ того времени. В частности, он рекомендовал широко использовать метод обучения старшими учениками младших. Для начального обучения им рекомендовался учебник Ф. Прокоповича «Первое учение отрокам», а в качестве прописей – листы заводской документации. В содержание профессионального обучения входили такие предметы, как геология, механика, архитектура, рисование и др., по мере практической надобности.

Проблемам школьного обучения и нравственного воспитания детей дворянского сословия посвящено произведение В. Н. Татищева «Духовная моему сыну» (1734). В содержание образования дворянских детей он помимо письма и знания законов вводил широкий круг точных и прикладных наук: арифметику, геометрию, пушкарское дело, фортификацию, русскую историю и географию, немецкий язык, открывающий путь к новой европейской школьной учебной книге. После школьного этапа образования дворяне с 18 до 30 лет должны были, по мнению В. Н. Татищева, совершенствовать свои познания, умения и навыки, находясь на государственной службе, и лишь после 30 лет думать о женитьбе.

Нравственное воспитание дворянские дети в ту эпоху получали в домашних условиях. Качества личности, которые следовало у них воспитывать, В. Н. Татищев ставил в зависимость от будущего

го рода деятельности: у будущих военных следовало воспитывать храбрость, но не безрассудство, послушание начальству, но не раболепие, рассудительность и все то, что помогает достижению благополучия в жизни и успеху по службе. Если же дворянский отпрыск предназначался для гражданской службы, то в первую очередь у него следовало воспитывать такие нравственные качества, как справедливость, отсутствие корыстолюбия, прилежание, терпеливость, самостоятельность в делах и т. п. Программу воспитания дворянина, таким образом, В. Н. Татищев строил в духе гуманистических идей эпохи Просвещения.

Самым ярким детищем Петра I в области науки и просвещения, появившемся уже после его смерти, но по его проекту, явилась Санкт-Петербургская академия наук (1725) с подчиненными ей академическими университетом и гимназией (1726). Необходимо подчеркнуть, что это было не учебное, а научное учреждение, хотя при нем по обыкновению того времени и осуществлялась определенная педагогическая деятельность.

Академическую гимназию можно считать первой в России государственной светской общеобразовательной школой, имеющей своей целью подготовку молодежи к поступлению в университет, к карьере ученого. Гимназия состояла из двух отделений: немецкая школа (3 года обучения) и латинская школа (2 года обучения). Основными учебными предметами были языки, словесность, история, география, математика и естествознание. В 1726 г. к обучению в ней приступило 112 человек, дети из знатных семей.

Из-за границы в Академию наук были приглашены 16 известных европейских ученых, преимущественно из германских университетских центров. Однако следует заметить, что если в Западной Европе начала XVIII в. уже был высок интерес к естественнонаучным знаниям, вызванный развитием промышленной цивилизации и рациональной философии и удовлетворялся он прежде всего в частных школах и обществах, то в крепостнической России в государственной Академии наук копировали уже устаревший университетский порядок с его традиционными, уходящими в средневековые методами схоластического обучения. И все же опыт деятельности Академии наук послужил основанием для создания через 30 лет первого в России светского высшего учебного заведения и научного центра, в том числе и центра развития русской педагогической мысли – Московского университета.

Развитие просвещения в России потребовало создания новых собственно российских учебных книг.

С 1708 г. книги стали печатать новым шрифтом, сменившим прежний церковнославянский. Эта перемена возникла как бы сама собой. В эпоху Петра I книги печатались не только в России, но и за границей, в частности в Амстердаме. При печатании возникали чисто технические трудности, связанные с изготовлением витиеватых церковнославянских литер. В результате некоторые славянские буквы в своих очертаниях были приближены к латинским: резкие углы сглажены, утолщения исчезли, и печатные буквы в голландских изданиях приобрели округлость, которой не было в московской церковной печати. С января 1708 г. на основе царского указа и московские типографии приступили к печатанию книг новым шрифтом, что значительно облегчало процесс обучения письму и чтению.

Цифровой текст стали набирать арабскими цифрами, вышли новые арифметические таблицы, что упростило и приблизило к мировым стандартам изучение математических дисциплин в русских школах.

Новым шрифтом были напечатаны первые книги, ставшие учебниками: «Геометрия, славенски землемерие», «Приклады, како пишутся комплименты разные на немецком языке, то есть писания патентантов к патентантам поздравительные и сожалительные и иные, такожде между сродников и приятелей». В 1708 г. была переиздана учебная книга «Букварь языка славенска сиречь начало учениям детям, хотящим учиться чтения писаний». В том же году появилось печатное руководство по правилам этикета – «Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению Собрание из разных авторов».

В эпоху петровских преобразований, внесших изменения во все сферы экономики и культуры, резко меняется быт семей, прежде всего в среде дворянского сословия. В это время на государственном уровне стали вырабатываться строгие требования к домашнему воспитанию детей, что и получило отражение на страницах книги «Юности честное зеркало». В нем говорилось, что задача родителей в деле воспитания детей должна решаться не на основе православной народной традиции, а на правилах придворного этикета. Одно из требований – говорить с детьми в домашних условиях на иностранных языках, обучать детей светским манерам, правилам культурного поведения за столом, в обществе, на улице, учить танцам, умению красиво говорить. Данное произведение настраивало родителей на то, что путем домашнего воспитания можно сформировать настоящего дворянина, подготовить его к будущей придворной жизни.

Петровские преобразования в сфере просвещения достаточно быстро стали давать ощутимые результаты. Подготовка профессии-

оналов по различным специальностям, несомненно, способствовала процессу развития промышленности, строительству крупных предприятий, росту ремесленного производства, стимулировала внутреннюю и внешнюю торговлю в стране. Так, к 1725 г. в России уже было около 240 государственных и частных предприятий, среди которых особенно выделялись металлургические заводы. По выплавке металла Россия в начале XVIII в. обогнала Англию, вышла в число передовых европейских стран. Значительно расширилось производство кожи, разных видов тканей. Было начато строительство водоканальных систем для облегчения торговых операций (Вышневолоцкая, Ладожская, Мариинская и др.). Для закрепления победы России в Северной войне на берегах реки Невы по указу Петра I в 1703 г. была заложена новая столица – г. Санкт-Петербург, который в короткий срок стал важнейшим военным, торговым, политическим, культурно-научным центром страны. Именно здесь была устроена первая Публичная библиотека, выпущена первая газета «Ведомости», открылись Академия наук, первый естественнаучный музей – Кунсткамера.

Активизация отечественной науки в начале XVIII в. сказалась также и на педагогической мысли той эпохи. Особенное влияние на ее развитие оказали, в частности, педагогические взгляды и деятельность И. И. Бецкого, речь о котором пойдет позже.

Просвещение и школа после Петра 1

Преемники Петра I – Екатерина I, Петр II, Анна Иоанновна, отчасти Елизавета Петровна – лишь декларировали продолжение образовательной политики своего великого предшественника. Петровские школы, за редким исключением, во второй четверти XVIII в. стали закрываться, акцент был перенесен на развитие сословных, прежде всего дворянских, учебно-воспитательных учреждений: кадетских корпусов, «благородных» пансионов, домашнего воспитания, когда гувернеры и «мамады» учили языку и манерам, а домашние учителя – наукам и т. п.

Правда, нужно отметить, что в отдельных дворянских семьях того времени дети получали достаточно хорошее для того времени домашнее образование, дававшее им возможность даже поступать в европейские университеты. Например, известная российская деятельница эпохи Просвещения княгиня Е. Р. Дашкова, став матерью, специально изучала педагогическую литературу. Особенно ее привлекали идеи французских просветителей относительно всестороннего воспитания и энциклопедического образования, которые она использовала в процессе воспитания собственного сына, подгото-

вив его к поступлению в Эдинбургский университет, где он в 13 лет получил степень магистра искусств.

Домашнее воспитание зависело от множества факторов: благосостояния родителей, их социальной ориентации, характера деятельности главы дома, возможности приглашать действительно образованных гувернеров и учителей. Именно в это время накапливался уникальный российский опыт домашнего образования детей в дворянских усадьбах, превращавшихся порой в своеобразные воспитательно-образовательные, культурные центры, такие как, например, усадьба вице-канцлера елизаветинской России графа М. И. Воронцова, известного покровителя М. В. Ломоносова, который выписывал из-за границы подготовленных учителей. Так в России постепенно складывался идеал особого дворянского воспитания.

Оставшиеся школы, созданные при Петре I, после его смерти подверглись серьезным преобразованиям. Так, цифирные школы с 1744 г. слились с гарнизонными, архиерейскими школами, что далеко не походило на образовательные центры, какими они мыслились ранее.

С воцарением Анны Иоанновны одной из первых сословных дворянских привилегий стало открытие специальных школ для «шляхетских», дворянских детей. Оформилась и своеобразная система дворянского воспитания.

Всех дворянских детей в 7 лет должны были привозить в Петербург на так называемый смотр и записать у герольдмейстера, а в Москве или в губернских городах – у губернатора. Второй смотр проводился через 5 лет. К этому времени подросток, или, как тогда называли, «недоросль», должен был уметь хорошо читать и писать. Следующая ступень обучения, дома или в государственных школах, предполагала изучение арифметики, геометрии, Закона Божьего. Эти учебные предметы охватывали все содержание обучения дворянских детей в возрасте от 7 до 16 лет.

В 16 лет знания юношей проверял сенат. Содержание дальнейшего обучения, как домашнего, так и школьного, составляли география, фортификация, история. Учащиеся инженерной, артиллерийской, гарнизонной школ и кадетских корпусов в этом возрасте держали экзамен в Петербурге перед членами Военной коллегии или в гарнизонах и городах перед губернаторами, комендантами и другими «учеными людьми».

Данью традиции петровской эпохи в рассматриваемый период было сохранение права обучения даже в закрытых дворянских учебных заведениях для детей разночинцев, но содержание обучения здесь было дифференцировано: разночинцев не учили «дворянским наукам», таким как фехтование, танцы, верховая езда и т.п. Посте-

пенно образование становилось средством обоснования принадлежности к дворянскому сословию.

Педагогическая деятельность М. В. Ломоносова

Развитие педагогической мысли и школьной практики в России 40–60-х гг. XVIII в. неразрывно связано с именем Михаила Васильевича Ломоносова (1711–1765) – ученого-энциклопедиста, художника и поэта, поднявшего в истории мировой культуры на уровень гения.

Сын поморского крестьянина, самоучка, он в 19 лет, скрыв свое происхождение, поступил в Славяно-греко-латинскую академию. В ней он получил широкую общеобразовательную подготовку и научился искусству сочетать религиозный и научный подходы в познании внешнего мира и человека, его внутреннего, психического мира. За успехи в учебе он был направлен в Петербург для обучения при Академии наук, где не только овладел основами наук того времени, но и показал себя самостоятельно мыслящим исследователем.

В 1736 г. М. В. Ломоносов был отправлен для продолжения образования и подготовки к научной деятельности в Германию. Обучение в университете г. Марбурга позволило ему подняться на уровень западноевропейской образованности. Здесь же сложились и его философские взгляды, испытавшие воздействие идей Х. Вольфа, Р. Декарта и особенно Г. В. Лейбница.

М. В. Ломоносов был сторонником идеи переустройства общественной и личной жизни людей средствами правильно поставленного школьного образования, развивающего разум, мышление и способствующего совершенствованию нравов. Он разделял позицию деистов, пытавшихся примирить науку и религию.

В 1741 г. и до самой своей смерти М. В. Ломоносов вел научную и преподавательскую деятельность в России, вначале как адъюнкт Академии наук, с 1745 г. – как профессор химии, а затем – как академик. В 50-е гг. центр деятельности М. В. Ломоносова переместился в Москву, где в 1755 г. по его инициативе был открыт Московский университет. По точному и ставшему крылатым изречению А. С. Пушкина, сам М. В. Ломоносов явился для русского народа «первым нашим университетом».

В 40–50-е гг. XVIII в. у М. В. Ломоносова сложилась стройная система педагогических убеждений.

Цели воспитания он формулировал в рамках идеологии Просвещения и в русле своих демократических взглядов на обучение детей всех сословий.

Природу человека М. В. Ломоносов рассматривал иерархически: «нижняя», чувственная, эгоистическая и «высшая», духовная,

патриотическая. Отсюда и цели просвещения – научное образование человека, которое подводит к пониманию главенства общественной пользы над личными интересами. По его убеждению, развивать следует не просто разум, а пытливый ум, ориентированный на творчество.

В Петербургской академии наук уже в 40-е гг. XVIII в. шла борьба молодой русской науки с консервативной идеологией академии; молодые ученые академии, единомышленники М. В. Ломоносова, выступали против узкой замкнутости на идеи академиком-немцев, за выдвижение на передний план интересов государственного развития России.

К середине XVIII в. гимназия и университет при Академии наук пришли в упадок. В гимназии преподавание, по сути дела, было сведено к изучению латинского и немецкого языков. В университете положение было не лучше. Лекции, регулярно читавшиеся в первые шесть лет со времени его открытия, прекратились, крупные ученые уходили из университета, из студентов оставались буквально единицы.

М. В. Ломоносов был одержим мыслью создать российский по духу и содержанию университет и при нем гимназию, в которых могли бы учиться все желающие независимо от сословий. В Петербурге осуществить эту идею ему не удалось, и с 50-х гг. он начал работу по созданию университета в Москве как образовательного и научного центра России.

Эта идея М. В. Ломоносова нашла поддержку фаворита императрицы Елизаветы графа Ивана Ивановича Шувалова (1727–1797), который стал первым куратором Московского университета.

В это время сам М. В. Ломоносов создал ряд учебных пособий, явившихся новым словом в отечественной педагогике и методике и заменивших учебники эпохи Л. Магницкого. Они охватывали и гуманитарные, и естественно-научные дисциплины, перечень даже основных из них внушителен: «Краткое руководство к риторике» (1743), «Риторика» (1748), включающая хрестоматию русской и зарубежной литературы, «Российская грамматика» (1755), выдержавшая одиннадцать изданий и переведенная на все основные европейские языки, учебник истории «Краткий Российский летописец с родословием», учебные пособия по истории «Древняя Российская история» и «Слово похвальное блаженной памяти государю императору Петру Великому» (1755), а также учебные книги по химии и физике.

В январе 1755 г. императрицей был издан указ об учреждении в Москве университета и двух гимназий при нем: для дворян и для разночинцев. Благодаря этому в Московском университете

удалось создать преемственную систему среднего и высшего образования. Сам М. В. Ломоносов был не только профессором университета, но и с 1758 г. руководил университетскими гимназиями. Важным документом этого периода явился «Регламент академической гимназии», разработанный им в 1758 г.

В гимназии изучали латинский и русский языки, арифметику, геометрию, географию; преподавание вели наиболее способные студенты университета; языком обучения в Московском университете и в гимназии был русский, а не латинский и немецкий, как в гимназии и университете при Академии наук в Петербурге.

Для более полного усвоения учащимися учебного материала М. В. Ломоносов считал необходимым использовать систематические упражнения, выполнение различных заданий для самостоятельной работы, что рассматривалось им как часть всей системы школьных занятий. Раз в полгода для старших школьников проводились публичные упражнения, когда гимназисты произносили речи собственного сочинения. Ведущими дидактическими принципами М. В. Ломоносов считал принципы посильности и развивающего обучения. В основе обучения должен был лежать познавательный интерес, вызывающий, по мысли М. В. Ломоносова, творческое усвоение учебного материала и развитие в студентах и учащихся исследовательских устремлений. Важно отметить внимание М. В. Ломоносова и его соратников к опыту западноевропейской педагогики.

Любимый ученик и последователь М. В. Ломоносова, ректор университетской гимназии Николай Никитич Поповский (1730–1760), осуществил перевод книги Д. Локка «Мысли о воспитании», сопроводив его вступительной статьей, где доказывал, что это педагогическое сочинение имеет общечеловеческую, истинно научную ценность и послужит на пользу новому воспитанию детей в России. Следуя идеям своего учителя, М. В. Ломоносова, он доказывал, что перенос на российскую почву западноевропейских педагогических идей требует вдумчивого и творческого подхода, который необходим в целях создания отечественной науки о воспитании и обучении детей и юношества.

В 50-е гг. в типографии Московского университета одновременно с сочинением Д. Локка был издан и классический начальный учебник латинского языка «Мир чувственных вещей в картинках» Я. А. Коменского, поскольку в то время латинский язык открывал доступ студентов к более полному освоению основ наук. Однако сам процесс обучения в университете, по мысли М. В. Ломоносова и его последователей, должен был осуществляться на родном языке.

Еще один ученик и продолжатель дела М. В. Ломоносова, известный ученый-лингвист и профессор Московского университета А. А. Барсов (1730–1791), который, как и его учитель, получил общее образование в Славяно-греко-латинской академии и специальное в академическом университете Петербурга, большое внимание уделял разработке проблем воспитания и школьного обучения. В педагогическом сочинении «Краткие правила российской грамматики... в пользу обучающегося юношества в гимназии Московского университета» (1773) он доказывал, что при безусловной необходимости изучения иностранных языков усвоение родного языка является первоочередным, ибо это язык отечественной науки и культуры. За период с 1760 по 1765 гг. к обучению на юридическом, философском и медицинском факультетах университета гимназиями были подготовлены 24 человека. После смерти М. В. Ломоносова Московский университет в том виде, как он его создал, практически перестал существовать.

Значение деятельности М. В. Ломоносова и его учеников в развитии российского просвещения огромно. В результате появился тип ученых-исследователей, которые своей деятельностью убедительно показали, что наука должна быть поставлена на службу Отечеству и народу.

В простонародной, крестьянской и посадской среде на протяжении всего XVIII в. продолжала сохраняться православная традиция воспитания и обучения детей. Образование крестьянских детей было вне сферы внимания государства и оставалось вне школьных преобразований. Оно зависело от инициативы самого населения, удовлетворявшего свою потребность в грамотности и книжной образованности, как и во времена Московской Руси, путем приглашения «мастеров грамоты», которых в XVIII в. называли «самоходными» или «вольными учителями». Эти «вольные учителя» обучали по традиции элементарной, необходимой в практических целях грамоте, чтению, счету и письму, используя рукописные азбуки и церковные книги.

Элементарной грамоте крестьянские дети обучались священниками и другими церковными лицами. Официальными церковными типографиями в XVIII в. издавались азбуки, буквари, псалтыри и часовники, которые служили учебными книгами. Псалтыри начинались методическими рекомендациями, известными еще в допетровское время, – «Наказание ко учителям, како им учить детей грамоте», а часовники – статьей «Об учителях иже учат младых отрочат грамоте». Грамотные родители по этим книгам могли сами обучать чтению своих детей. О том, что уровень традиционного

обучения мог подниматься на значительный уровень, говорит, как мы видели, жизненный путь М. В. Ломоносова, получившего элементарное образование именно таким путем.

Более серьезное внимание обучению детей грамоте и книжному самообразованию в XVIII в. уделяли старообрядцы. Старообрядческие общины занимали автономное положение в Российской империи. В этой среде были созданы училища, где обучали прежде всего «словесным наукам» по своим собственным учебникам. Отстаивая старинную традицию обучения детей по церковным книгам, старообрядцы не были чужды и современного им опыта школьного преподавания. Известна созданная видным старовером Андреем Денисовым (1674–1730) и его последователями оригинальная «Риторика», построенная по всем правилам школьной науки того времени.

В Поморье, в Сибири и в самом центре России, особенно в нынешней северо-восточной части Московской области, сложились старообрядческие культурные центры, сохранявшие на протяжении всего XVIII в. образовательную традицию Московской Руси XIV–XVII вв. В старообрядческой среде почти все крестьяне были грамотны, причем не только мужчины, но и женщины. Следует отметить, что в старообрядческих скитах обучались мальчики и девочки крестьян окрестных сел, не принадлежавших к старообрядческому движению.

Просвещение в России в эпоху Екатерины Великой

В 60–80-е гг. XVIII в., время правления Екатерины II, окончательно оформляется идея создания общеобразовательной школы для широких слоев населения, исключая крепостное сословие, с собственно педагогической, а не узкопрофессиональной и сословной, как в предшествующую эпоху, целью воспитания. Обществу нужен был просвещенный человек, сочетающий общую образованность с профессиональной выучкой.

Эта мысль созрела у Екатерины II не без влияния идей западноевропейских просветителей, прежде всего Д. Локка, чей педагогический трактат «Мысли о воспитании» в русском переводе стал ее настольной книгой. Несомненно и влияние на Екатерину II и ее ближайшее окружение идей французских философов-энциклопедистов: от Ж.-Ж. Руссо она восприняла мысль о необходимости изолировать детей от испорченного вредными традициями общества, от Д. Дидро – идею о правильном воспитании в специально предназначенных для этой цели учебных заведениях, от К. А. Гельвеция и Вольтера – энциклопедический характер образовательных программ, от русских просветителей – внимание к проблеме воспитания гражданина-патриота, создателя великой России. В вос-

питании Екатерина II видела главное условие формирования, по ее выражению, «новой породы людей».

Программным документом, определившим направление государственной политики в области образования и просвещения второй половины XVIII в., стал так называемый «Наказ императрицы Екатерины II».

Этот документ закреплял за каждым сословием строго отведенное ему место в общественной жизни: каждый человек должен был осознавать себя гражданином, преданным самодержавию, законопослушным. Задача формирования, так понимаемого, гражданина возлагалась на правильное воспитание. Воспитание должно начинаться с детства, с внушения «страха Божия» как основы приучения детей к выполнению функций, соответствующих его сословию. Далее, считала Екатерина II, надо прививать детям любовь к Отечеству, уважение к законам и правительству. Детям с раннего возраста необходимо прививать трудолюбие, поскольку праздность является источником зла. При этом она особое внимание обращала на качества личности воспитателя, который сам должен быть образцом истинной гражданственности.

Идея создания «новой породы людей» была заимствована Екатериной II прежде всего у Ж.-Ж. Руссо, хотя в целом к его демократическим педагогическим взглядам она относилась отрицательно. У Ж.-Ж. Руссо эта идея имела иное содержание. Прочитав в 1763 г. его трактат «Эмиль, или О воспитании», она так выразила свое отношение: «Особенно не люблю я эмильевского воспитания: не так думали о нем в старое доброе время».

Антисословная, антипатриархальная сущность педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо была неприемлема для Екатерины II, но идея создания «новой породы людей» как таковая, пути создания, формы и методы, подсказанные французским просветителем, не могли не привлечь ее внимания.

Положив в основу создаваемой ею российской системы воспитания и образования сословный принцип, Екатерина II использовала идею французского Просвещения об изоляции ребенка от общества в период его обучения. Воспитанию «новой породы» людей, просвещенных, трудолюбивых, преданных и послушных монарху, должна была способствовать система закрытых учебных заведений. В школах, созданных по строго сословному принципу, учащиеся должны были получать ту сумму знаний, которая необходима для жизни представителю конкретного сословия. В 1783 г. по приказанию Екатерины II была издана книга «О должностях человека и гражданина...», являвшаяся переводом труда австрийского педа-

гога Иоганна Фельбигера. Перевод был отредактирован самой Екатериной II и рекомендован в качестве обязательного учебного пособия для всех создаваемых в России учебных заведений. Эта книга стала как бы манифестом педагогических воззрений самодержавия. В основе концепции этой учебной книги лежал тезис о богоустановленности существующих общественных отношений, поэтому основой воспитания должно было стать воспитание религиозное, в духе повиновения монарху и законам, даже тогда, когда человек в них сомневается.

Идеи книги «О должностях человека и гражданина» следовало закреплять в умах учащихся. С этой целью в начале 80-х гг. Екатерина II сама написала произведения, носящие педагогическую направленность, – «Выбранные российские пословицы», «Продолжение начального учения», – которые означали поворот к православному религиозному воспитанию, сочетающемуся с рациональным обучением.

Это направление педагогической мысли Екатерины II развивал ее ближайший сподвижник митрополит Платон Левшин (1737–1811), создатель и покровитель духовных училищ России, которые он превратил в своеобразные гуманитарные школы, ориентированные на вкусы и понятия светского «просвещенного» общества, но хранящие заветы религиозного воспитания добродетелей «ума и сердца». Обращение к традиции христианского воспитания характерно для выдающихся православных мыслителей XVIII в. Тихона Задонского (1724–1782) и Паисия Величковского (1722–1784), которые оказали сильное влияние на религиозно-педагогическую мысль России начала следующего столетия.

Педагогические взгляды и деятельность И. И. Бецкой

Иван Иванович Бецкой (1704–1795) был профессиональным педагогом, получившим образование за границей, где под влиянием идей французских просветителей он сформировался как мыслитель и деятель образования. И. И. Бецкой полностью разделял идею Екатерины II о необходимости воспитания «новой породы людей» в закрытых учебных заведениях сословного характера.

И. И. Бецкой был внебрачным сыном князя И. Ю. Трубецкого, родился в Стокгольме и много лет работал в Париже. Его педагогические взгляды формировались под влиянием Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо,

Д. Дидро и других прогрессивных педагогов Западной Европы. Именно ему Екатерина II поручила создать в России систему воспитательно-образовательных учреждений, прежде всего для дворянских детей.

В документе «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» (1764) и труде «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества» (1766) И. И. Бецкой изложил свои взгляды на всестороннее воспитание «идеальных» дворян. Именно в воспитании он видел «корень всему злу и добру»; оно должно быть сообразным природе детей, развивать в них такие качества личности, как учтивость, благопристойность, трудолюбие, умение управлять собой и знание «домостроительства».

Образование без воспитания, по его убеждению, лишь вредит натуре ребенка, портит его, отвращает от добродетелей.

Оптимальной формой организации воспитания и соответственного обучения, по его мнению, должно быть закрытое воспитательное учреждение, куда должны приниматься дети с 5–6 лет и находиться в нем до 18–20 лет. На протяжении всего пребывания в воспитательном учреждении дети должны быть изолированы от воздействия окружающей среды, даже от родственников. Таким образом предполагалось воспитать «новых отцов и матерей», а те, в свою очередь, должны были воспитывать своих детей не на основе старых традиций, а исходя из педагогической целесообразности.

План создания государственной системы образования, по замыслам Екатерины II и И. И. Бецкого, начал реализовываться с создания училища при Академии художеств (1764), воспитательных домов в Москве (1764) и Петербурге (1770), Воспитательного общества благородных девиц в Петербурге (1764) и коммерческого училища (1773). Каждое учебное заведение имело свой устав, общим для которых было: запрещение телесных наказаний и запугивания детей, индивидуальный подход в оценке способностей каждого учащегося, ориентация всей педагогической деятельности на решение задач развития неповторимой личности учащегося.

Однако отсутствие в России специально подготовленных учителей свело на нет практически все благие намерения И. И. Бецкого. Попытка приглашения учительских кадров из-за границы положения дел не изменила. Особое разочарование принесла ему деятельность воспитательных домов для подкидышей и незаконнорожденных младенцев, которые, по планам Екатерины II и И. И. Бецкого, должны были здесь воспитываться, получать начальное образование и профессиональную подготовку в мастерских, где должна была реализоваться и его идея о превосходстве воспитания над обучением.

В таких воспитательных домах, по представлениям И. И. Бецкого, дети до 2 лет должны были находиться на попечении нянек и кормилиц, далее – до 7 лет мальчики и девочки, воспитываемые вместе,

должны были приучаться к легкой работе, до 11 лет – ходить на 1 час в день в школу, учиться чтению и Закону Божьему. Работа мальчиков включала в себя вязание чулок, колпаков, сетей, работу в саду. Девочки занимались прядением, плетением кружев. До 14 лет, продолжая заниматься различными ремеслами, дети должны были учиться считать, писать, рисовать, знакомиться с элементами географии. На этом их образование должно было завершаться.

Однако замыслы И. И. Бецкого расходились с реальностью. В отчете о состоянии дел в Московском воспитательном доме в 1755 г. он писал, что ни одна из воспитательно-образовательных задач здесь не решалась опять же из-за крайней некомпетентности и корыстолюбия воспитателей и мастеров.

Не лучше обстояло дело и в училище для мальчиков при Академии художеств. Согласно уставу в училище было три класса по три года обучения в каждом. Здесь обучали русской грамоте, иностранным языкам, рисованию, арифметике, геометрии, истории, географии, мифологии. Окончившие училище, выдержав экзамен, поступали в Академию художеств или занимались практической деятельностью по своей специальности.

В 1772 г., посетив училище, И. И. Бецкой с разочарованием писал о том, что не нашел здесь духа высокого просвещения. Подобным же образом характеризовалась им деятельность училища при Академии наук и преобразованного им на основе новых педагогических идей Сухопутного шляхетского корпуса. Широкий круг общеобразовательных дисциплин не способствовал нравственному развитию воспитанников, методика «вести детей играя и с приятностью», как он ее называл, не приводила к должной образованности, и вся его гуманная теория воспитания на практике оказалась несостоятельной.

Единственно успешной была деятельность Воспитательного общества благородных девиц Смольного института, положившая начало женскому образованию в России. В 1764 г. по всем губерниям, провинциям и городам был разослан императорский указ «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресенском монастыре», который в обиходе именовался Смольным.

Согласно указу, каждый дворянин мог своих дочерей отдавать для воспитания в это учреждение.

Собственно название «Общество благородных девиц» было закреплено за одной половиной этого воспитательного учреждения – Николаевской половиной. Вторая его половина носила название Александровского училища.

На Николаевскую половину принимали дочерей потомственных дворян, имеющих чин не ниже полковника или статского советника, а на Александровскую – дочерей мелкопоместных дворян от чина штабс-капитана, титулярного советника до полковника, коллежского советника, а также дочерей священнослужителей, внесенных в третью часть дворянской книги. Здесь также имелось училище для малолетних девочек мещанского сословия, где готовили будущих учительниц и воспитательниц (1765).

Принципы сословности и замкнутости воспитания соблюдались здесь очень строго. Ученицы-дворянки были объединены в возрастные группы-классы, носившие свою форму одежды как знак отличия. Девочки младшего возраста (5–9 лет) носили платья коричневого цвета, их называли «кофейницами»; девочки подросткового возраста (9–12 лет) одевались в голубые платья, с 12–15 лет – в серые, а в 15–18 лет на занятия ходили в зеленых, на балы – в белых платьях.

Прием в первый возрастной класс должен был проводиться, по первоначальному замыслу, один раз в три года. В течение 12 лет обучения родители не имели права забирать свою дочь домой. Содержание обучения было разработано с учетом педагогических новаций того времени и включало изучение русского и иностранного языков, арифметики, географии, истории. Обучали также стихосложению, музицированию, рисованию. На практике серьезно изучались лишь языки французский и немецкий.

Важной задачей воспитателей было приучение воспитанниц к чтению прежде всего назидательных французских романов, что должно было пробуждать любовь к трудолюбию, источнику всякого добра, воспитывать сострадание к бедным. С целью эстетического развития в Смольном институте в 1770-е гг. функционировал любительский театр, где ставились пьесы известных русских драматургов, например А. П. Сумарокова. Мещанское отделение при Смольном институте стало родоначальником в России подготовки учительниц. Здесь готовили преподавательниц как для самого института, так и домашних учительниц-воспитательниц. С 90-х гг. XVIII в. некоторые девушки дворянского сословия также стали обучаться на этом отделении.

Подготовка «дам-преподавательниц» и воспитательниц для России екатерининской эпохи весьма значима, поскольку в то время господствовали частные пансионы, где преподавали иностранки, не имевшие педагогического образования, зачастую обучая лишь языку, манерам и танцам. Просветительские взгляды на воспитание и обучение детей высказывали не только сторонники

и исполнители идей императрицы, но и ее оппоненты и противники. Довольно умеренным критиком образовательной политики Екатерины II был Николай Иванович Новиков (1744–1818). По характеристике Екатерины II, он был «человек умный и опасный», которого она без суда и следствия заключила в Шлиссельбургскую крепость.

Н. И. Новиков

Н. И. Новиков был скорее социальным мыслителем, издателем, просветителем, нежели педагогом.

Как издатель он опубликовал переводы трудов Руссо, Дидро, Монтескье, Вольтера и других французских просветителей. Как философа его привлекала проблема человека и его нравственного формирования. Сам он полагал, что путь к высшей человеческой нравственности пролегает главным образом через преодоление невежества и полноценное образование.

Идея воспитания добрых граждан, счастливых и полезных Отечеству, патриотов, борцов против «рабского состояния» была центральной в воспитательной программе Н. И. Новикова. Будучи по своему мировоззрению просветителем европейского типа, он полагал, что процветание государства, благополучие народа зависят от нравственности, которая дается воспитанием и образованием. Он полагал, что люди всех сословий при правильном воспитании будут успешно выполнять свои обязанности, станут трудолюбивыми, рачительными хозяевами. Поэтому воспитание юношества – необходимая и первейшая обязанность как правителя страны, так и каждого родителя.

Справедливой критике Н. И. Новиков подвергал тогдашнюю систему дворянского воспитания: домашнее воспитание, доверенное зачастую случайным людям; воспитание и обучение за границей, где молодые люди предаются больше веселью, праздному времяпрепровождению, чем наукам; воспитание в закрытых учреждениях, оторванное от реальной жизни, – все это, по его мнению, не было воспитанием в подлинном смысле этого слова.

Свои педагогические воззрения Н. И. Новиков изложил наиболее полно в трактате «О воспитании и наставлении детей» (1783). Воспитание, по его мнению, должно включать в себя три основные части: физическое воспитание, осуществляемое с целью достижения телесного здоровья детей; нравственное, без которого ни один человек не может быть внутренне счастлив, душевен с близкими, в полной мере не станет хорошим гражданином, а также образование разума, которое необходимо человеку и гражданину для исполнения всех своих обязанностей.

Воспитание в закрытых учебных заведениях Н. И. Новиков считал неправильным и отдавал предпочтение общественному воспитанию и собственно школьному образованию, которые могут значительно лучше подготавливать подрастающее поколение к жизни и деятельности в обществе.

Важную роль в развитии человека Н. И. Новиков отводил семейному воспитанию и разумно организованному домашнему образованию. Семью он называл в числе важнейших факторов формирования человеческой личности. В этом плане он был противником идеи Екатерины II, предполагавшей изоляцию детей от родителей. Положительный пример родителей рассматривался им как определяющее средство воспитания, правда, таких примеров в то время было совсем немного.

Н. И. Новиков прекрасно понимал, что указы, педагогические трактаты, как бы они хороши ни были, не дадут положительного эффекта, если не будет для реализации их идей профессионально подготовленных учителей. По его убеждению, нужно не только специально готовить учителей, но и создавать условия для достойной их жизни. Настоящий учитель-воспитатель должен быть нравственной личностью, образцом для воспитанников во всех отношениях, занимая соответствующее место в обществе.

Мысли Екатерины II о преобразовании дела воспитания и образования молодежи были воплощены в документах школьной реформы 1782–1786 гг. В этот период своего царствования она во многом пересмотрела свою просветительскую позицию и сделала акцент на создании школ для мещан в губернских и уездных городах по всей Российской империи. К идее воспитания «новой породы» людей она в это время уже не возвращалась.

Для подготовки школьной реформы была создана Комиссия об учреждении училищ во главе с сенатором П. В. Завадовским. План реформы и сопутствующие ему материалы были подготовлены Федором Ивановичем Янковичем де Мириево (1741–1814) – австрийским педагогом, православным, сербом по национальности, приглашенным в Россию по рекомендации австрийского императора Иосифа II. Ф. И. Янкович в этой комиссии играл главную роль. Он перевел на русский язык разные австрийские и немецкие инструкции для учителей, уставы школ, учебные пособия, что позволило русским педагогам и государственным деятелям познакомиться с западноевропейской организацией школьного дела.

В 1786 г. комиссия об учреждении народных училищ опубликовала главный документ школьной реформы – «Устав народным училищам в Российской империи». По всей России во всех городах

и крупных селах должны были создаваться народные училища двух типов; в губернских городах – главные народные училища со сроком обучения 5 лет, а в уездных городах и селах – малые народные училища со сроком обучения 2 года. По «Уставу» во всех училищах рекомендовалось вводить классно-урочную систему вместо традиционной индивидуальной работы с учащимися.

Учебный план малого училища включал чтение, письмо, арифметику, рисование и катехизис вместе со священной историей. Главные училища предполагалось создавать из четырех классов. Содержание обучения первых двух классов соответствовало содержанию обучения в малых училищах, в двух старших классах главных училищ школьники должны были изучать русскую грамматику, начала всеобщей истории, географию, физику, механику, геометрию. После окончания главного училища можно было продолжить обучение в университете, для чего в старших классах главных народных училищ дополнительно обучали латинскому и еще одному иностранному языку, преимущественно немецкому. В малых училищах обучение вели два учителя, а в главных – шесть. Содержание народных училищ было возложено на местные власти.

Комиссия издала также «Правила для учащихся в народных училищах» (1783), дополнявшие «Устав» четким перечнем обязанностей школьников. На основании этих правил прием в училища осуществлялся два раза в год – летом и зимой. Зимой учились с 8 до 11 часов утра и после обеда с 2 до 6 часов дня, а летом – с 7 до 10 и с 2 до 5 часов дня. Занятия начинались молитвой, обучение было совместным для мальчиков и девочек, хотя сидели они порознь. Учитель должен был следить за тем, чтобы мальчики и девочки вместе из школы не выходили. Телесные наказания запрещались. Подробно расписаны были и правила поведения вне школы и дома, основанные на традиции русского православного воспитания и правилах хорошего тона, принятого в светском обществе того времени.

В 1783 г. было издано «Руководство учителям первого и второго класса» известного силезско-австрийского педагога И. И. Фельбигера, адаптированное к русским условиям Ф. И. Янковичем. «Руководство» разъясняло смысл и принципы организации классно-урочной системы обучения, которая ранее российскими учителями не практиковалась. «Руководство» считалось официальным, т. е. обязательным к исполнению, дидактикой. Оно состояло из четырех частей.

Первая часть была посвящена методике работы с классом. Учителя обязаны были заниматься со всем классом, а не учить каждого поодиночке. Рекомендовалось в качестве одного из методов преподавания выполнять серию упражнений с постепенным наращивани-

ем трудности и ростом самостоятельности учащихся в их выполнении; излагалась методика опроса и т. д.

Вторая часть содержала отдельные методики преподаваемых в народном училище предметов; третья – характеризовала личность учителя и его профессиональные качества; в четвертой части речь шла об организации всей школьной жизни, строго регламентировалась вся деятельность учителя.

Главным методом обучения считалось совокупное наставление и совокупное чтение, т. е. работа учителя со всеми детьми одновременно: один – читает или отвечает, а остальные его слушают. При этом рекомендовалось прочитывать одну статью по 10–15 раз, до тех пор, пока дети сами не будут хорошо ее читать и правильно отвечать на вопросы. Пример по арифметике учитель должен был сначала сам решить на доске, затем по этому образцу лучший ученик решал опять же на доске следующий пример, и только после этого образец решения диктовался всем ученикам.

Таким образом, складывалось деление учеников на классы, что, по существу, являлось новой для России организацией школьного обучения, поскольку ранее каждый ученик работал индивидуально по заданию учителя.

При обучении чтению рекомендовалось использовать изображение слов через начальные буквы, когда текст учился не только целиком, но и по первым буквам отдельных слов. Учителям давались советы по составлению таблиц с кратким изложением содержания книги или ее плана; особо рекомендовались «вопрошения», т. е. вопросы учителя ко всему классу для проверки понимания учащимися изучаемого материала и начала беседы – объяснения. Большое внимание в «Руководстве» уделялось личности учителя, тем добродетелям, которыми он должен был обладать для работы с детьми: миролюбием и порядочностью, постоянной бодростью духа и тела, верноподданическим отношением к самодержавному строю, верностью своему сословию, христианской добродетельностью, телесным здоровьем и трудолюбием.

Народные училища, открывавшиеся в эпоху Екатерины II, явились новым для России типом учебных заведений, предназначенных для детей разночинного населения. Для этих училищ потребовались и новые учебные книги. Основным пособием стала уже упоминавшаяся ранее книга «О должностях человека и гражданина» (1783), изданная в двух вариантах: для учащихся и для учителей, где содержались методические рекомендации, а по сути – перечень вопросов, которые учитель должен задавать детям. Учебник был разделен на четыре части. Во введении к нему цель воспитания определялась

как достижение человеком благополучия, которое возможно лишь при верноподданническом отношении к государственному устройству, верности своему сословию, христианской добродетельности, телесному здоровью и трудолюбию.

В первой части раскрывались особенности внутреннего мира человека и были выделены разделы о душе, памяти, воле, разуме и т. д. В этой части книги разъяснялись также обязанности человека перед Богом, перед ближним и перед самим собой.

Во второй части речь велась о физическом воспитании, говоря словами учебника, «попечении о теле». Учащимся давались подробные рекомендации относительно гигиены, лечения простых болезней и по уходу за больными, разъяснялись причины заболеваний и т. п.

В третьей части учителю давались рекомендации, как ориентировать учеников на реалии внешнего мира, как вводить их в круг общественных обязанностей добропорядочного подданного.

В четвертой части содержались сведения по домоводству, о науках, искусствах, промыслах и ремеслах, что позволяло подготавливать школьников к будущей самостоятельной трудовой деятельности.

Были составлены и другие учебники для народных училищ. Впервые для школы был написан учебник по естествознанию – «Начертание естественной истории» (1786), которым пользовались в школах до 1828 г. Автор учебника, известный путешественник и естествоиспытатель академик В. Ф. Зуев (1754–1794), опирался на принцип научности и доступности изложения материала. К учебнику прилагался зоологический атлас, которым учителя пользовались как наглядным пособием. Впервые на русском языке в нем методически грамотно и наглядно раскрывалась эволюционная теория, охватывая вопросы геологии, ботаники и зоологии.

Профессором Московского университета Е. Б. Сырейчиковым (умер 1790) для народных училищ была написана «Краткая Российская грамматика» (1787). В предисловии к учебнику автор изложил дидактические и методические рекомендации, в основу которых были положены принципы последовательности и связи изучаемого материала с жизнью. Учителям советовалось не побуждать детей к зазубриванию, а, используя яркие примеры, разъяснять трудные места, добиваться усвоения изученного материала путем повторения.

Известный российский математик и физик, племянник М. В. Ломоносова, М. Е. Головин (1756–1790), преподаватель Петербургского главного народного училища, создал для народных училищ учебные пособия по арифметике, геометрии, механике, физике, сопроводив их методическими рекомендациями и наглядными пособиями. В «Кратком руководстве к геометрии» (1786)

давались методические рекомендации не только учителям, но и учащимся. Советы автора учащимся свидетельствовали о его стремлении учитывать возрастные особенности детей и опираться на принцип наглядности.

При изучении всех предметов обращалось внимание на их прикладное значение. Например, при обучении грамматике выделялось умение сочинять письма, составлять расписки, счета; при изучении природы обращалось внимание на знания, которые могут принести пользу человеку, его здоровью, питанию, торговле; при рисовании – то, что нужно для рукоделия и ремесел.

По плану Ф. И. Янковича вновь открываемые училища должны были содержать местные власти, подбирать помещения, приглашать и готовить учителей, давать средства. Однако на самом деле почти ничего этого сделано не было, из государственной казны денег не поступило, катастрофически не хватало учителей: на всю Россию была открыта только одна учительская семинария при Главном народном училище в Санкт-Петербурге (1783), а другие главные училища с задачей подготовки учителей для малых училищ просто не справлялись.

В 1786 г. учительская семинария выделилась из состава Главного народного училища и стала первым в России педагогическим учебным заведением, выпустившим из своих стен к концу XVIII в. более 400 учителей народных училищ. Контроль за деятельностью семинарии осуществляла сама Екатерина II.

Количество народных училищ в России было, в общем, небольшим: к концу века насчитывалось всего 288 таких учебных заведений, в которых обучалось немногим более 20 тысяч детей, девочки составляли лишь десятую часть всех школьников. При этом не должно вводить в заблуждение название «народные» училища, поскольку подавляющее большинство детей были лишены возможности обучаться в этих государственных, по западноевропейскому образцу организованных, школах. Учились здесь преимущественно дети дворянского сословия, духовенства и части купечества. В целом попытки Екатерины II организовать просвещение народа не удалось прежде всего потому, что она пыталась механически перенести на отечественную почву чуждый России австрийский образец без учета потребностей и возможностей своей страны. Проектируемый план народного образования осуществлялся лишь частично, и собственно народного просвещения так и не началось. Как главные, так и малые училища с большим трудом открывались почти исключительно в городах. Сельское, крестьянское население оказалось практически вне системы просвещения. Мало того, в ходе

реформ часто упразднялись как негодные старые школы, которые в течение столетий кое-как давали элементарные знания детям из простого народа.

Подобное положение дел не могло не вызвать резкой оппозиции государственной образовательной политике. Наиболее ярким ее представителем в конце XVIII в. был Александр Николаевич Радищев (1749–1802). Он не был профессиональным педагогом, но, как просветитель крайнего революционного направления, обращал серьезное внимание на задачи и пути формирования «сынов отечества», русских патриотов, граждан великой России.

А. Н. Радищев требовал широкого и полноценного образования для детей всех россиян независимо от их сословной принадлежности, так как «истинные сыны отечества» должны быть и среди дворян, и среди крестьян, а для этого и те и другие должны получать соответствующее воспитание и образование.

Его педагогические идеи не получили отражения в каком-либо специальном трактате, они рассеяны по таким его произведениям, как «Слово о Ломоносове», «Вольность», главы в «Путешествии из Петербурга в Москву», «Беседа о том, что есть сын отечества» и «Рассуждение о труде и праздности».

Печатное слово было его единственным средством борьбы против империи, тем не менее Екатерина II назвала его «бунтовщиком хуже Пугачева».

А. Н. Радищев был человек эпохи, шедшей на смену веку Просвещения. Его цель – не исправление мира и его нравов средствами просвещения, а ниспровержение строя, где царит социальная несправедливость. Поэтому, с его точки зрения, требуется не просто воспитание, а политическое воспитание человека, всесторонне подготовленного к переустройству общества на основе идеала справедливости.

Однако в общем следует признать, что в XVIII в. в России была предпринята попытка создать сеть учебных заведений – малых и главных народных училищ – с едиными учебными планами, классно-урочной формой организации обучения, с едиными методиками преподавания учебных предметов, едиными учебниками, началась профессиональная подготовка учителей и т. д. Все это послужило основой для создания в XIX в. централизованной государственной системы образования. Вместе с тем мыслителями XVIII в. был высказан ряд идей о воспитании и обучении человека – гражданина своего Отечества, ставших питательной средой для развития русского общественно-педагогического движения первой половины XIX в.

6. Отечественная педагогика и основные образовательные концепции XIX–XX вв.

Идеи А. Н. Радищева и декабристов в дальнейшем нашли особое развитие в работах российских революционеров-демократов, прежде всего в трудах *Виссариона Григорьевича Белинского* (1811 – 1848) и *Александра Ивановича Герцена* (1812–1870).

В ряде своих статей, в частности «О воспитании детей вообще и о детской книге», В. Г. Белинский отстаивал демократические идеи гармонического развития личности, ее естественных способностей, патриотического и гражданского воспитания, народности, соединения умственного образования с нравственным воспитанием и физическим развитием. Даже в подцензурной печати он проводил идеи формирования материалистического мировоззрения и воспитания человека.

У А. И. Герцена нет специальных статей о воспитании, но во многих работах он обличал официальную российскую школьную политику и систему воспитания, излагал революционные взгляды на цель воспитания, обличал сословное воспитание, критически анализировал европейские педагогические концепции, включая некоторые слабые стороны теорий Руссо и Песталотци. Для Герцена и Белинского характерны были пристальное внимание к проблемам семейного воспитания и высокая оценка роли учителя в деле формирования личности.

Все сказанное выше подготовило тот взлет педагогической мысли России, который приходится на вторую половину XIX в., особенно на 1856–1871 гг. Именно в это время выходят многие наиболее значимые педагогические работы Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого; вопросы воспитания широко рассматриваются в литературных, философских и политических кругах и вновь образованных или реорганизованных педагогических журналах: «Журнал для воспитания», «Русский педагогический вестник», «Учитель», «Педагогический сборник», «Ясная Поляна». Журнал «Современник» помещает ряд статей Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова по проблемам воспитания и народного образования. К этим проблемам неоднократно обращается в своих работах и Д. И. Писарев в журнале «Русское слово».

Николай Гаврилович Чернышевский (1828–1889) и *Николай Александрович Добролюбов* (1836–1861) рассматривали основную цель общественного воспитания как разоблачение отрицательных сторон российской действительности, подготовку личности к революционному действию. Они резко критиковали официаль-

ную систему воспитания, в частности, систему телесных наказаний в школе, подчеркивали неразрывную связь политической власти, материального благосостояния народа и образованности общества; призывали к воспитанию гражданственности, духовности, патриотизма; подчеркивали необходимость взаимосвязи умственного образования с нравственным и физическим развитием; выступали против догматизма, за развитие самостоятельности учащегося и за уважение к его личности. Они высоко оценивали роль педагогического труда и народного учителя, проявляли интерес к учебной и детской литературе. Особое место в их работах занял вопрос о положении женщины в обществе, ее образовании и воспитании.

«Воспитание, — писал Н. Г. Чернышевский, — главной своей целью должно ставить подготовку дитя, а потом юноши к тому, чтобы в жизни он был человеком развитым, благородным и честным... и только тогда, а не раньше, пусть он сам под вашим руководством выбирает себе специальную дорогу, к которой наиболее расположен и способен» [29, 105–106].

Особое место в ряду русских революционных публицистов, рассматривающих вопросы образования и воспитания, занимает *Дмитрий Иванович Писарев* (1840–1868). В статьях «Реалисты», «Схоластика XIX века», «Разрушение эстетики» и других он не только резко критиковал официальную систему воспитания и образования, в частности классического гуманитарного образования, но и обосновывал необходимость естественно — научного, «реального» образования. Признавая большую роль школы, он в то же время выступал против свойственной для части общества того времени идеализации, преувеличения роли школы: «Не школа преобразовывает жизнь, а напротив того, жизнь создает для себя школу и приспособливает ее к своим потребностям и стремлениям» [30, 319].

В статьях Д. И. Писарева содержатся также не потерявшие до настоящего времени своей значимости мысли и идеи о формировании отношения личности к знанию, науке, о критериях создания «программы личности» на основе анализа тенденций развития общества. Подобно Чернышевскому и Добролюбову немалое внимание им было уделено вопросам образования и воспитания женщин, семейному воспитанию.

Общественно-педагогическое движение 60-х гг. XIX в. не было, конечно, однородным. В нем участвовали люди, принадлежавшие к различным общественным направлениям. *Николай Иванович Пирогов* (1810–1881), был высокообразованный и честнейший российский интеллигент своего времени. И не случайно именно статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни. Из забытых бумаг», вышедшая

в 1856 г., стала, по свидетельству современников, точкой отсчета в развернувшейся широкой общественной дискуссии по проблемам воспитания. Н. И. Пирогов выступал против сословной школы и ранней специализации, он отстаивал идею воспитания патриота, гражданина, деятеля. Добролюбов писал: «Вопросы жизни» г. Пирогова поразили всех — и светлостью взгляда, и благородным «направлением автора» и пламенной живой диалектикой...».

Вершиной русской педагогической мысли этого времени стали труды *Константина Дмитриевича Ушинского* (1824—1871), и в первую очередь его «Педагогическая антропология», «Родное слово», «Детский мир». Именно с этих трудов начинается русская научная педагогика. Ушинский — поборник единства теории и практики; историчности задач и характера воспитания; патриотизма; народности и веры и творческие силы народа, в великую роль нравственного воспитания; единства умственного, нравственного и физического развития личности; особого значения трудового воспитания в процессе становления человека. В дидактике К. Д. Ушинский подчеркивал важность учета возрастных особенностей личности, стимулирования внимания, посильности, последовательности и наглядности обучения. Он уделял большое внимание методике урока, разнообразию форм и методов обучения, самостоятельной работе учащихся.

Таким образом, российская педагогическая мысль второй половины XIX в., синтезировав отечественные культурные традиции и все лучшее, что было в теории и практике воспитания в зарубежных странах, сумела оформиться в самостоятельную научную отрасль знания, которая, в свою очередь, послужила одной из основ создания современной педагогики. И сейчас, когда столь остро стоит вопрос о развитии теоретической и методической базы для совершенствования системы высшего образования в нашей стране, проблемы преемственности в развитии отечественной педагогической науки, проблема истории педагогики приобретают особое значение.

К. Д. Ушинский отмечал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях... При этом воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями... Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих

воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и собственным благоразумием» [31, 35].

К. Д. Ушинский писал: «Мы не видим никакой трудности для всякого мыслящего педагога, изучив психический или физиологический закон, вывести из него практические приложения (правила)... Из каждого закона можно вывести их такое множество, какое множество разнообразных случаев представляется в педагогической практике... Поэтому мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми Вы хотите управлять, и поступайте, соотносясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых Вы хотите их приложить» [31, 55].

Следуя советам К. Д. Ушинского, другой выдающийся педагог А. С. Макаренко утверждал: «Знание воспитанника должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему» [32, 91].

Выдающуюся роль в развитии современной педагогической теории и практики воспитания сыграл *Антон Семенович Макаренко* (1888—1939), работы которого актуальны и по сей день.

Сегодня мы все более убеждаемся в том, что педагогический опыт и идеи А. С. Макаренко явились мощным стимулом развития отечественной педагогики во всех ее основных разделах: в методологии, в теории и методике воспитания и обучения, в постановке актуальных проблем педагогического мастерства и подготовке учителей и воспитателей. Они оказали благотворное влияние на возникновение и развитие трудового воспитания подрастающего поколения, обеспечили соединение форм обучения с производительным трудом и школах и внешкольных учреждениях.

Одно из наиболее разительных противоречий в современном использовании творческого наследия А. С. Макаренко — это необходимость действенной, целостной, практически эффективной педагогической теории; объективная возможность использования в качестве такой теории (или, по крайней мере, одной из основ такой теории) трудов педагога и в то же время — малое реальное их привлечение как для совершенствования практик воспитания в наши дни, так и для развития педагогической теории, включая теорию воспитания взрослых.

Причин тому несколько. Одна из них — поверхностное знание творческого наследия А. С. Макаренко в силу объективной невозможности с ним ознакомиться в достаточно полном объеме, несмотря на изданное к столетнему юбилею восьмитомное собрание сочинений. В не меньшей степени мешает «субъективное» незнание работ А. С. Макаренко, т. е. отсутствие осознанной потребности привлекать его творческое наследие для решения теоретических и практических проблем. Печальную роль играют также затруднения в реальном практическом использовании творческого наследия А. С. Макаренко (при его объективном знании и понимании необходимости привлечения его наследия для решения теоретических и практических задач), которые вызваны застойными явлениями в практике и теории. Весьма весомой причиной является догматическое, формальное отношение к использованию трудов педагога.

Все это породило целую серию «педагогических предрассудков». В первую очередь к ним относится мнение о том, что А. С. Макаренко — это явление для педагогической науки более историческое, чем современное, т. е. его педагогическая концепция порождена определенными историческими и социальными условиями и была эффективна только в этих конкретных условиях. Затрудняет современное восприятие работ А. С. Макаренко и мнение о том, что его теория и опыт были действительны преимущественно в сфере исправления и перевоспитания исключительно несовершеннолетних. Поэтому во «взрослой», (тем более педагогике высшего образования) они вряд ли применимы. И, пожалуй, самое серьезное заблуждение заключается в том, что педагогическая концепция А. С. Макаренко сводится исключительно к теории коллективного воспитания. Уже как следствие подобного представления бытует такое (объективно противоречащее взглядам А. С. Макаренко) мнение, что он призывал к нивелировке личности в коллективе, конформному послушанию и т. п., вплоть до того, что он был за физические методы воздействия на воспитуемых.

Самым «либеральным» среди «педагогических предрассудков» можно считать достаточно распространенное мнение о том, что все успехи А. С. Макаренко объясняются его индивидуальным педагогическим талантом, следовательно, не имеют общепедагогического значения.

Суть этих «предрассудков» одна — возведение частного в общее. Да, Макаренко был талантлив как педагог-практик, как ученый, как литератор и литературный критик, как историк и даже как актер. Это во многом способствовало его становлению как личности, его педагогической деятельности и, конечно, наложило свой отпечаток и на его теоретические труды и на практику. Действи-

тельно, при современном анализе творческого наследия А. С. Макаренко можно выделить несколько пластов в его материалах. Часть написанного и сказанного им, несомненно, относится к области исторической и связана с особенностями развития нашего общества 20—30-х гг. XX в., спецификой личности его воспитанников, их правового положения, особенностями наиболее актуальных в то время воспитательных задач, общим уровнем и диалектикой становления и развития современной педагогической теории и практики.

Несомненно, ряд положений и рекомендаций, высказанных А. С. Макаренко, определяется спецификой воспитательных учреждений, в которых он работал, возрастными особенностями его воспитанников. Но все это было по преимуществу конкретно-историческим или конкретно-педагогическим приложением к его общей теории воспитания, которая сохраняет свою актуальность и до сих пор. Более того, можно утверждать, что ее реализация в ряде аспектов — это даже не сегодняшний, а завтрашний день нашей педагогики, в том числе педагогики взрослых.

В отличие от весьма распространенного мнения о коллективном воспитании как первооснове педагогического учения А. С. Макаренко подлинным стержнем и основополагающим моментом его учения было концептуальное положение о цели воспитания. «Отношение средства и цели, — писал он, — должно быть той пробной областью, на которой проверяется правильность педагогической логики... мы не можем допустить никакого средства, которое не вело бы к поставленной нами цели. Целесообразность и диалектичность воспитательного средства — вот основные положения, которые должны лечь в основу... воспитательной системы» [33, 118].

Конкретно же под целью воспитания А. С. Макаренко понимал развернутую «Программу человеческой личности, программу человеческого характера» [33, 129], причем «проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании наказа общества» [33, 129].

Это не означает, что А. С. Макаренко стоял на позиции формирования «винтиков», на позициях нивелировки личности под безликий, «социальный заказ». «Да, — писал он, — должна быть и общая программа, «стандартная», и индивидуальный корректив к ней. Для меня не возникал вопрос: должен ли мой воспитанник выйти смелым человеком, или я должен воспитать труса? Тут я допускал «стандарт», что каждый должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом. Но как поступать, когда подходишь к таким нежным отделам личности, как талант?» [33, 129].

«Общие и индивидуальные черты личности, — подчеркивал А. С. Макаренко, — в отдельных живых явлениях образуют бесконечно запутанные узлы, и поэтому проектировка личности становится делом чрезвычайно трудным и требующим осторожности. Самым опасным моментом еще долго будет страх перед человеческим разнообразием... Поэтому у нас всегда будут жить попытки остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон, воспитать узкую серию человеческих типов...» [33, 170].

Остается лишь добавить, что этот комплекс теоретических установок А. С. Макаренко, который воспринимается нами как единое целое (и действительно является выражением целостной педагогической концепции), взят из двух его работ. Первая написана в 1932—1933 гг. и опубликована в 1948 г., вторая является обработанными стенограммами цикла лекций, прочитанных в январе 1938 г. и опубликованных в начале 1941 г.

Столь подробный анализ взглядов А. С. Макаренко на цель воспитания необходим нам не только для того, чтобы более точно представить себе архитектуру его педагогической теории. Положение о цели воспитания как о развернутой программе человеческой личности остро актуально сегодня, в том числе для высшего образования.

Основополагающим путем, ведущим к достижению цели воспитания, для А. С. Макаренко выступало «параллельное педагогическое действие». «Советская педагогика, — писал он, — есть педагогика не прямого, а параллельного педагогического действия» [33, 323]. Его суть Макаренко представлял так: «Мы не хотели, чтобы каждая отдельная личность чувствовала себя объектом воспитания... Для нас он объект воспитания, а для себя он живой человек и убеждать его в том, что ты не человек, а только будущий человек, что ты явление педагогическое, а не жизненное, было бы мне не выгодно... Я старался убеждать, что я не столько педагог... я старший, который руководит жизнью при твоей же помощи, при твоём же участии. Меньше всего я старался убедить его, что он... явление только педагогическое, а не общественное и не личное. На самом деле для меня он явление педагогическое» [33, 165].

Эта идея А. С. Макаренко, блестяще реализованная им в его практической деятельности и обоснованная в теоретических работах, чрезвычайно перспективна в наши дни, особенно для высшего образования, где учатся люди не только взрослые, но и имеющие нередко практический опыт, близкий к профилю данной образовательной организации. Это позволяет многим из них осознавать себя достаточно сложившейся личностью с самостоятельными жизненными позициями, с правом на самоуважение и уважение со стороны

других, в том числе преподавателя. Более того, именно самостоятельность мышления и поступков, чувство собственного достоинства, профессионального долга педагогические работники образовательной организации и должны формировать у слушателей и курсантов, ибо эти качества сейчас чрезвычайно необходимы в сфере нашей деятельности.

Метод параллельного педагогического действия дает возможность достаточно эффективного педагогического воздействия, избегающего ошибок, так как основной акцент переносится на организацию определенной педагогической ситуации, точнее — на организацию воспитывающей микросреды.

В качестве такой микросреды А. С. Макаренко рассматривал коллектив. Проблемы коллективного воспитания слушателей и курсантов, в основу освещения которых положены идеи теории коллективного воспитания А. С. Макаренко, будут рассматриваться далее, в других главах. Здесь необходимо выделить лишь несколько теоретических позиций.

Коллектив Макаренко рассматривал в его диалектическом единстве. Это — средство воспитания, т. е. та самая педагогическая организованная и управляемая микросреда, посредством которой реализуется параллельное педагогическое действие, направленное в конечном итоге на формирование личности и развитие индивидуальности. Но в этом же качестве коллектив выступает и как самостоятельная цель воспитательной работы, то есть создание такого воспитательного средства, в котором сама проблема предполагает сложную систему педагогических действий (постановка перед коллективом задач, решение которых позволяет ему развиваться, создание системы перспектив, формирование и укрепление традиций и т. д.). Коллектив рассматривался А. С. Макаренко как цель воспитания, как самостоятельная ценность так же потому, что был для него новым типом организации, основанной на деятельности по достижению социально значимых целей, сложных и совершенных межличностных отношениях, на богатстве коллективных мнений и настроений.

Понимание коллектива как средства и цели воспитания звучит сейчас весьма актуально и в единстве с концепцией цели воспитания и педагогикой параллельного действия может составить реальную основу для повышения эффективности воспитательной работы в коллективе взрослых.

Современное значение творческого наследия А. С. Макаренко этим не ограничивается. Самостоятельного рассмотрения заслуживает его концепция формирования личности в коллективе, орга-

низации индивидуальной работы, понимания роли умственного и физического производительного труда, в воспитании личности. Несомненно, актуальны сейчас его учения о коллективе педагогов и личности педагога, о методах воспитания, о дисциплине. Весьма перспективным для развития современной педагогической науки является возвращение к идеям А. С. Макаренко о характере науки педагогики, о логике педагогического процесса и педагогического опыта, о педагогическом мастерстве и педагогической технике.

Отечественный педагог-новатор Антон Семенович Макаренко смотрел на педагогику как на активную, целеустремленную науку, прежде всего, науку практически целесообразную [32, 391].

7. Педагогическая мысль XXI века

Современное состояние педагогики определяется социально-экономическими условиями нашего общества, потребностями жизни и деятельности людей, уровнем развития научно-технического прогресса, логикой трансформации изучаемых феноменов.

Следует так же отметить, что последнее десятилетие 20 в. и начало текущего столетия ознаменовались бурным развитием научно-технического прогресса и информатизацией всех областей жизнедеятельности человека. Быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий привел к быстрому росту объемов информации, интенсивность которой на порядок стал превышать оптимальные возможности восприятия человека. Соответственно, участники педагогического процесса оказались в условиях, своего рода, информационного прессинга.

В развитии современной педагогической науки за рубежом выделились направления, основы которых заложены во второй половине XX в. По мнению А. Н. Джуринского, современными маяками и двигателями развития школы и педагогики в мире оказались страны европейской цивилизации и все больше в последнее время возрастает роль стран Азии (Индия, Китай, Япония).

В настоящее время наблюдается значительное многообразие теорий и подходов к развитию педагогики, как науки, и образования. Из данного многообразия можно выделить три основные концепции образования: традиционалистскую идеологию в обучении, рационалистическую модель и феноменологическую модель. Каждая из названных моделей формулирует собственный подход к решению актуальных проблем образования: от выявления целей обучения и воспитания, определения функции до разработки приоритетов в процессе обучения и формирования содержания образо-

вания за счет включения актуальных знаний, реализация интересов и потребностей каждой личности в образовании.

Опираясь на теоретические положения, разработанные Г. Кэввелти, Э. Шартье, Ж. Капель, Ж. Мажо, Л. Каро, и др., традиционалистская концепция рассматривает воспитание и образование, как формирование заданных обществом черт личности, что соответствует технократическим целям обучения. Эта концепция образования является базовой в Западной Европе и США, в ее рамках ведущими выступают три постулата.

1. Основная цель овладение учащимися базовыми знаниями, умениями и навыками. Только лишь получив и усвоив фундаментальные знания, обучаемые смогут потом успешно изучать различные академические дисциплины.

2. Общеобразовательные учебные заведения всех уровней должны нести ответственность за то, чтобы на первый план выдвигалось изучение и усвоение действительно важных и необходимых знаний.

3. Одной из основных задач образовательного учреждения является приобщение обучающихся к ценностям духовной культуры.

В основе рационалистической концепции лежат теории Р. Генье, П. Блума, Б. Скиннера, Р. Тайлера и др. Данная концепция базируется на выявлении наиболее эффективных способов усвоения учащимися различных видов знаний, а также решении задач практической адаптации молодежи к существующим социальным условиям через определенные образовательные механизмы. Знания рассматриваются как упорядоченная совокупность объективных данных. Они выступают для учащихся как внешняя субстанция и предлагаются им извне как производная от фигуры преподавателя, «образовательного менеджера».

Рационалисты исходят из сравнительно пассивной роли учащихся, которые, получая знания, умения и навыки, приобретают «поведенческий репертуар», необходимый им для адекватного жизнеустройства в обществе. Суть технологии обучения сводится к разработке техники подкрепления, поощрения и наказания, направленной на освоение учащимися определенной образовательной программы.

В трактовке феноменологической смысл образования состоит в личностном самовыражении концепции (А. Н. Джуринский, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко). Образование для феноменологов должно наиболее полно и адекватно соответствовать природе человеческой личности. Учение должно управляться изнутри, а не извне. В феноменологической концепции ценностно-значимыми становятся взаимозависимость, сотрудничество, равенство, доверительность. Основная задача – дать возможность свободного раз-

вития индивидуальности. При этом воспитание понимается как помощь в развитии способностей и своеобразия личности.

В качестве недостатков данной концепции выделяют ослабление целенаправленного воздействия, формирование у обучаемых пониженного чувства ответственности.

По мнению Н. В. Бордовской, в рамках феноменологических идей одни ученые определяют педагогику как науку об обусловленности человеческой жизни воспитанием и образованием, но без определения границ обучения и воспитания. Педагогика становится лишь практикой, не имеющей теоретических оснований (Р. Лохнер, ФРГ). Другие исследователи (М. Лангевельд, ФРГ) главной проблемой педагогики видят воспитание самодостаточной личности. Получило развитие критическое направление в педагогике (П. Фрейре, Бразилия; А. Грамши, Италия), основной задачей которого стало осмысливать, сравнивать и оценивать роль, которую играет школа и в целом образование в культурной и политической жизни общества. Сторонники этого направления выдвигают на первое место социальные, культурные, политические, экономические вопросы, чтобы объяснить, как функционирует современное образование. Экзистенциальное направление в педагогике (М. Хайдеггер, О.Ф. Больнов) в центр своих теоретических построений ставит смысложизненные вопросы человека, в том числе и в образовательной среде и образовательном процессе. Коммуникативное направление в педагогике (А. Петцельт, М. Йордан, К. Шеффер, К. Шаллер, К. Молленхауэр, ФРГ) отдает приоритет отношениям и опирается на идеи диалогического персонализма, рассматривая образование как сферу, конституируемую диалогическими отношениями.

Многие педагоги современности, понимая несовершенство этих концепций, основывают образование на религиозной и философской морали, например в традициях вальдорфской педагогики Р. Штайнера. В России среди возможных концепций развития школы выделяются концепция национальной школы Е. П. Белозерцева, концепция диалога культур В. С. Библера, концепция личностно ориентированного образования, концепция непрерывного образования и ряд других.

В начале XXI в. среди важных позитивных тенденций развития мировой педагогики и образования следует выделить демократизацию школьных систем; диверсификацию и дифференциацию образования; гуманистическую направленность воспитания; использование форм и методов обучения и воспитания, повышающих активность, самостоятельность, самостоятельность учащихся; модернизация классно-урочной системы; внедрение в образование

новейших технических средств; интеграционные процессы в высшем образовании (Болонский процесс).

В июне 1999 г. на конференции в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана «Декларация о европейском пространстве для высшего образования». Она послужила ключевым документом нового этапа процесса интеграции национальных образовательных систем с целью создания общеевропейского пространства высшего образования. Европейские министры взяли на себя обязательство реформировать национальные структуры высшей школы, чтобы двигаться в сторону сближения, но при этом сохранять фундаментальные ценности и разнообразие образовательных систем, которые существуют в их странах. Россия присоединилась к Болонским соглашениям в 2003 году.

К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- динамичное развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;
- рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80 % национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Со времени распада СССР в 1991 г. в России произошли определенные изменения в системе образования, связанные в основном с развитием новых видов образовательных учреждений, внедрени-

ем и распространением авторских программ обучения, введением альтернативности в образовании и отказа от всеобщей унификации обучения и пр.

Нормативной базой осуществления преобразований в образовательной сфере в постсоветской России явились Указ Президента от 11 июля 1991 г. «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» и принятый 10.07.1992 Закон Российской Федерации «Об образовании».

Согласно ч.1 ст.1 Закона «Об образовании» Российская Федерация провозгласила область образования одной из приоритетных направлений государственной политики. Этим законом было разрешено создание негосударственных образовательных учреждений, определен порядок лицензирования и государственной аккредитации. Расширение прав и возможностей учебных заведений неизбежно вело к сокращению влияния всех уровней «управленческой надстройки» над образовательными организациями и учреждениями.

За период с 1992 по 2012 г. в закон было внесено 69 изменений и дополнений. Так, редакция 1996 г. Федерального закона «Об образовании» установила ряд положений, а именно: гарантии общедоступности и бесплатности получения образования всех ступеней общего образования; отмену конкурсной системы отбора в государственные и муниципальные учреждения для получения среднего полного общего и начального профессионального образования; установление права на внеконкурсный прием в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также инвалидов первой и второй группы при условии успешной сдачи ими вступительных экзаменов.

Закон закрепил права школ, средних специальных и высших учебных заведений предоставлять платные дополнительные образовательные услуги, не предусмотренные обязательными образовательными программами и государственными стандартами, и заключать договора с физическими и юридическими лицами на полностью платное обучение сверх финансируемых за счет учредителей заданий по приему обучающихся и переподготовке специалистов, обозначив границы приема на основе полной платности в 25 % от количества обучающихся по каждой специальности.

22 августа 1996 г. был принят Федеральный закон № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском образовании», который определил основные положения государственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования, зафиксиро-

вал принцип автономии вузов и характер их академических свобод. В главе 2 данного закона была охарактеризована система высшего и послевузовского профессионального образования, выделены ее ступени (бакалавриат, специалитет и магистратура), регламентирован порядок создания и реорганизации вузов, порядок их лицензирования и аккредитации, порядок приема в вузы и т.д. Впервые законодательно были закреплены права и обязанности субъектов учебной и научной деятельности в системе высшего и послевузовского профессионального образования.

Следует отметить, что одним из важнейших государственных приоритетов в 1990-е гг. в сфере образования стала гуманизация воспитания и гуманитаризация образования. Под этим процессом подразумевается система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и ведущих к формированию личностной зрелости обучаемых.

Идея гуманизации была связана с бытовавшим в 90-е гг. среди сторонников кардинальных реформ в образовании мнением о, якобы, крайней обезличенности советской школы, о подходе в ней к ученику как к «объекту» воспитания, в видении в нем не цели, а средства педагогического воздействия. Основной путь преодоления наблюдавшейся отчужденности учителей и учащихся сторонникам реформ как раз и виделся в осуществлении гуманизации воспитания. По их убеждению, этот процесс может быть осуществим лишь на основании использования ряда идей: реализма целей воспитания, сотрудничества детей и взрослых, возможности самореализации ребенка, личностной направленности воспитания.

Дальнейшее реформирование системы образования нашло отражение в «Стратегии развития Российской Федерации до 2010 года» и разработанной в 2001 г. на ее основе «Концепции реформирования российского образования до 2010 года».

В Концепции отмечается необходимость формулирования общенациональной образовательной политики, которая позволит достичь современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Она должна отражать не только общенациональные интересы в сфере образования но и учитывать общие тенденции мирового развития. В качестве основных направлений этой политики можно выделить защиту национальных рынков образовательных услуг и разработку системы мер по обеспечению участия всех европейских стран в Болонском и Копенгагенском процессах.

В 2009–2010 гг. начался переход многих образовательных учреждений высшего образования в рамках «Болонской системы»

с традиционного 5 летнего курса (специалитет) на бакалавриат (4 года) и магистратуру (2 года).

В качестве нововведения, следует также отметить единый выпускной квалификационный экзамен (ЕГЭ), который начал проводиться в 2002 г. в пилотных регионах и с 2009 г. стал обязательным.

В связи с необходимостью дальнейшего реформирования системы образования в Российской Федерации, ее нормативно-правового регулирования в соответствии с новыми требованиями, на смену Закона «Об образовании» 1992 г., в который было внесено 69 поправок, 29 декабря 2012 г. был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

В данном законе учтен опыт Единого государственного экзамена, закреплены новые федеральные образовательные стандарты и осуществлено деление образовательных программ на основные и дополнительные.

За время действия закона с 2012 г. по настоящее время внесено 63 изменения, из которых последние вступят в силу с 01.01.2021 г. (изменения в области предоставления лицензии на осуществление образовательной деятельности).

Современное образование в настоящее время переживает значительные изменения, связанные с принятием Государственных стандартов третьего поколения, с социальными трансформациями и научно-технической модернизацией. Компьютеризация всех сфер деятельности человека, расширение коммуникативных каналов и потоков, сопровождается изменением потребностей общества в уровне и качестве профессионализма современных работников. Динамичное развитие общества приводит к невостребованности одних специальностей и возникновению потребности в новых специальностях с более высоким уровнем профессиональной компетентности.

Процесс становления системы образования в России, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике процесса профессиональной подготовки сотрудников, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным научным и техническим возможностям, способствуя эффективному вхождению сотрудников в информационное общество. Компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного процесса профессиональной подготовки сотрудников МВД России, значительно повышающей его эффективность.

Современные тенденции в образовании направлены на широкое использование информационно-коммуникационных технологий. Применение глобальной сети интернет и локальных ведомственных сетей, с одной стороны облегчает доступ к необходимой информации (по времени и удаленности), но с другой стороны требует от участников учебного процесса умения ориентироваться среди гигантских потоков информации.

Внедрение современных информационных технологий неизбежно привело к повышению квалификации и компетентности преподавателей в области информационно-коммуникативных технологий. При этом для эффективного внедрения и использования современных информационных технологий в образовательный процесс следует учитывать комплекс организационных, человеческих, технических и финансово-экономических факторов. Например наиболее эффективные модели обучающих онлайн курсов создаются при тандеме преподавателя и специалиста в области компьютерных технологий (дизайнера), каждый из которых вкладывает в курс свои навыки.

Несмотря на положительные стороны современных электронных образовательных технологий, реализуемых дистанционно вместе с тем, как и для любой образовательной технологии им присущи и свои недостатки:

- необходимость соответствующей технической оснащенности, что осложняется необходимостью приобретения дорогостоящего оборудования и необходимостью обеспечения устойчивого, качественного телекоммуникационного доступа к сети Интернет. Проблема особенно актуальна, если на службе, или в семье несколько обучаемых, которые могут быть ограничены как по времени (одновременные занятия) так и границами помещения;

- недостаточное проявление воспитательной составляющей образования. Отсутствие человеческого общения между обучаемыми и преподавателями, то есть отсутствие индивидуального подхода, что не позволяет своевременно вносить коррективы в приемы и методы обучения и воспитания;

- отсутствие практических занятий, либо их проведение в дистанционной форме не позволяет качественному закреплению знаний, приобретению навыков и совершенствованию компетенций;

- недостаточный контроль со стороны преподавателя над обучающимися. При групповом занятии внимание преподавателя и аудитории сфокусировано только на выступающем;

- необходимость развитой мотивационной составляющей со стороны обучаемых, направленной на самообучение, самовоспитание, саморазвитие, самодисциплинированность;

- необходимость с целью качественного проведения занятий предварительного обучения преподавателей особенностям, в том числе технического характера, по проведению занятий с использованием СДОТ;

- отсутствие возможности передачи по открытым каналам связи информации ограниченного распространения, что актуально при подготовке специалистов оперативных служб.

Динамичное развитие образовательной системы требует дальнейшего развития и расширения и совершенствования дистанционных образовательных технологий.

На сегодняшний день несомненно одно — электронное обучение стало достойной альтернативой традиционному и в отдельных сферах, прежде всего в корпоративной и государственной, ему будут отдавать явное предпочтение, поскольку это единственный способ быстрого обучения при минимальных затратах.

В образовательной сфере, так же как и в коммерческих учебных заведениях, дистанционные образовательные технологии продолжают дополнять традиционный вариант обучения, и в большинстве случаев по мнению большинства специалистов наиболее целесообразным останется смешанное обучение, когда занятия, в зависимости от их специфики, и формы обучения (очно-заочно) изучаются традиционным образом, а другие — дистанционно. С течением времени дистанционные формы обучения вполне могут оттеснить классическое обучение на второй план — при условии, что в них будут реализованы, в должной мере, обратные связи, характерные для традиционной организации учебного процесса.

Глава II. Введение в педагогическую деятельность

1. Педагогическая профессия и личность

Педагогическая профессия – одна из самых социально значимых и необходимых, так как без профессиональных педагогов невозможно становление специалистов других направлений, не осуществимы ни научный подход к обучению и воспитанию, ни оптимальная организация образовательного процесса. Если представить, что педагогика как область профессиональной деятельности вдруг исчезнет, и обучать и воспитывать новое поколение детей и молодежи станут инженеры, врачи, экономисты и т.д., то они с первых же дней, если, конечно, к данной деятельности они будут подходить ответственно, почувствуют дефицит специальных профессионально-педагогических компетенций, включающих: знания о закономерностях развития человека в образовательной среде; умения преподавать и влиять на ценностно-смысловую сферу воспитанников с учетом групповых и индивидуальных особенностей обучающихся; навыки организационно-методической работы; опыт педагогического творчества.

Появление педагогики как отдельной области науки и практики связано с античными временами и обусловлено необходимостью осмысления накопленного опыта обучения и воспитания с точки зрения наилучших достижений в этих видах деятельности. Требования к педагогу как личности и профессионалу не являются раз и навсегда данными. Они трансформируются вместе с изменениями в общественном развитии. Но в любые времена образ педагога неразрывно связывался с его общей культурой, отражающей не только индивидуальные природные способности и внешние характеристики поведения и деятельности, но и богатство внутреннего мира, духовные потребности, гуманистические идеалы и ценности, творческий потенциал. Личность педагога также всегда рассматривалась во взаимосвязи с его функциями сохранения и развития самой культуры посредством созидания в каждом обучающемся и воспитаннике субъектов воспроизведения и рефлексии культурных традиций, порождения культуросообразных инноваций. Именно поэтому историю обучения и воспитания часто называют мировой педагогической культурой, а в современной педагогической науке утвердилась культурологическая модель целей, содержания образования и соответствующей им педагогической деятельности (Е. В. Бондаревская [34], В. В. Краевский [35], Н. Б. Крылова [36], И. Я. Лернер [37], М. Н. Скаткин [38], и др.).

Итак, педагогическая профессия тесно связана с культурой, в рассмотрении которой философы выделяют три парадигмы: 1) технократическую; 2) гуманитарную; 3) эзотерическую. Эти парадигмы проецируются и в область педагогической деятельности.

Технократическую парадигму педагогической деятельности выбирают для себя педагоги, важнейшими личностными ценностями для которых являются развитость рационально-логического мышления и системы научных знаний их подопечных. Технократический подход создает благоприятные предпосылки для технологизации обучения, например, с использованием информационных технологий. Часто преподавателям - «технократам» удается добиваться отличных результатов в обучении, например, готовить победителей предметных олимпиад. Однако, приверженцы технократической парадигмы почти никогда не бывают хорошими воспитателями, так как для формирования в воспитанниках опыта нравственного выбора, эстетического переживания, волевого усилия требуется актуализация всех ресурсов внутреннего мира педагога, а не только его когнитивной сферы.

Выбор педагогом гуманитарной парадигмы означает, что главной ценностью для него является целостная личность другого человека во всех ее проявлениях. Его интересуют не только приобретенные обучающимися объективные знания, но и возникшие у них личностные смыслы, субъективные интерпретации и индивидуальные оценки изученного материала, не только освоенные способы интеллектуальной деятельности, но и эмоционально-чувственные восприятие и переживание процесса познания, не только полученные обучающимся результаты обучения, измеряемые в количественных показателях успеваемости, но и затраченные им усилия, характер и направленность мотивации. К гуманитарной парадигме в образовании относится не только преподавание гуманитарных учебных дисциплин, но и любая личностно-ориентированная педагогическая деятельность, учитывающая субъектность обучающегося (воспитанника), поддерживающая его активную роль в образовательном процессе, являющая собой сотрудничество и сотворчество с ним.

Эзотерическая парадигма определяет опосредующую роль педагога в коммуникации «обучающийся – Абсолют» и требует полного подчинения обучающегося наставнику и учителю. Такая модель педагогической деятельности характерна, например, для религиозного образования. Личностно значимыми ценностью и целью для педагога в эзотерической парадигме является приближение обучающегося (воспитанника) к божественному идеалу через послуша-

ние, внутреннюю работу над собой, преодоление собственных несовершенств. Роль педагога состоит, с одной стороны, в выполнении для обучающихся (воспитанников) функции проводника на пути их самосовершенствования, а, с другой стороны, в постоянном ученичестве по отношению к своему духовному учителю.

Каков же все-таки исчерпывающий набор личностных и профессиональных характеристик педагога? Этим вопросом задавались многие ученые в области педагогики. В результате их научных исследований были получены профиограммы – своеобразные модели педагога как личности и как специалиста, описывающие требования общества к представителям педагогической профессии.

Профессиональные и личностные качества педагогов неоднократно выступали предметом специальных научных исследований. При этом каждый ученый выделял особо значимые, с его точки зрения, характеристики. Например, специфику профессии педагога В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [39], видят в ее гуманистической, преобразующей, управленческой, адаптирующей функциях. Н. В. Кузьмина [40], акцентирует внимание на таких компонентах педагогической деятельности, как гностический (знание закономерностей предметного обучения и возможных затруднений обучающихся), проектировочный (отбор и композиция учебных задач), конструктивный (умение упрощать и усложнять учебные задачи, планирование процесса обучения и его материально-технической базы), организаторский (включение обучающихся в различные виды деятельности, в том числе в исследовательскую) и коммуникативный (актуализация познавательного интереса обучающихся, построение взаимоотношений со всеми субъектами образовательного процесса).

На сегодняшний день требования к педагогу содержатся также в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки, связанным с педагогикой и образованием, и в профессиональных стандартах педагогов различной специализации. Перечень социально значимых качеств педагога, построенный на основе этих документов, очень объемный, что свидетельствует о необходимости особого отбора педагогических кадров еще на этапе поступления в образовательные организации среднего профессионального и высшего образования.

В профессиональных стандартах педагогов на уровне государства определены требования к педагогической деятельности по различным направлениям: воспитатель, учитель, педагог-психолог, педагог дополнительного образования детей и взрослых, педагог профессионального обучения, профессионального и дополнительного

ного профессионального образования, специалист в области воспитания, мастер производственного обучения, вожатый. Рассмотрим эти требования на примере профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [41].

Анализ профессионального стандарта показывает, что важнейшими задачами педагогической деятельности являются: организация профессионально-ориентированной учебной деятельности обучающихся, обеспечение нормативно установленных результатов образования, создание педагогических условий для профессионально-личностного развития обучающихся и удовлетворения их образовательных потребностей, а также методическое обеспечение образовательного процесса. Эти задачи определяют следующие профессиональные компетенции педагога:

- преподавательская (знание предметной области, актуальных проблем и тенденций ее развития, отечественного и зарубежного педагогического опыта, методологических и методических основ обучения, преподавание учебных дисциплин и проведение учебных занятий, выбор учебных пособий, способность к организации учебной деятельности обучающихся с использованием обоснованных педагогических форм, методов и приемов, в том числе к осуществлению педагогического контроля и оценки, к разработке и реализации образовательных программ, к их методическому обеспечению, к организации самостоятельной работы и практик обучающихся, к индивидуализации обучения, к консультированию обучающихся, риторические умения, ведение в бумажном и электронном виде требуемой планирующей и отчетной документации, участие в конкурсах педагогического мастерства);

- технологическая (знание и применение современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий, технологий поиска информации, реализация электронного обучения, использование электронных информационно-образовательных ресурсов);

- проектировочная (проектирование содержания обучения, в том числе с учетом междисциплинарных связей, совместное с обучающимися проектирование индивидуальных образовательных траекторий, создание педагогических условий для развития учебных коллективов и индивидуально-личностного развития обучающихся, знание методологии и технологий организации проектной деятельности обучающихся, формирование и модернизация образовательной предметно-пространственной среды, включение фак-

торов социокультурной и профессиональной макросред в образовательную среду, обеспечение эргономичных и эстетичных условий обучения);

- воспитательная (проведение досуговых и социально-значимых мероприятий с обучающимися, соблюдение норм педагогической этики, развитие позитивной мотивации учебно-профессиональной и общественной деятельности обучающихся, развитие самоуправления ученических коллективов, их самоорганизации и самоконтроля, обеспечение учебной дисциплины, педагогическая поддержка личностной активности обучающихся, осуществление эффективной педагогической коммуникации и целесообразных взаимоотношений с обучающимися, взаимодействие с семьями и законными представителями обучающихся, следование здоровому образу жизни);

- психологическая (содействие адаптации обучающихся в образовательной среде, диагностика образовательных потребностей, возрастных и индивидуальных особенностей, личностных характеристик обучающихся, знание закономерностей, механизмов и этапов их психофизического и профессионально-личностного развития, изучение способностей обучающихся, определение причин учебных затруднений, социальной дезадаптации и оказание соответствующей психолого-педагогической помощи, работа с одаренными обучающимися, знание техники общения, профилактика и разрешение конфликтов);

- профориентационная (информирование и консультирование обучающихся, проведение мероприятий по вопросам профессионального выбора, оказание помощи в трудоустройстве);

- мониторинговая (изучение требований всех потребителей образовательных услуг к качеству образования);

- научная (знание методологии и технологий научно-исследовательской деятельности, проведение научных исследований, разработка научно-методических материалов, организация научно-исследовательской деятельности обучающихся, проведение конференций, выставок, конкурсов);

- экспертная (рецензирование и экспертиза научно-методических и учебно-методических материалов);

- правовая (знание и соблюдение международного и российского законодательства в области молодежной политики, образования и гарантий прав обучающихся, знание и исполнение государственных образовательных и профессиональных стандартов, ориентация на квалификационные характеристики выпускников, знание и разработка проектов локальных нормативных правовых

актов по вопросам образовательной деятельности, соблюдение требований к персональным данным, юридическая ответственность за жизнь и здоровье обучающихся).

Подобный перечень профессиональных компетенций, которыми должен овладеть педагог, можно составить и на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по педагогическим направлениям подготовки. Так, в ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» [42] выделены четыре вида профессиональной деятельности выпускников:

1) педагогическая, предполагающая осознание общественной значимости педагогической профессии, обучение и воспитание в соответствии с образовательными программами, стандартами и другими нормативными требованиями, обеспечение качества образования; профессиональное и личностное саморазвитие; учет личностных и возрастных особенностей обучающихся, изучение их образовательных потребностей и достижений, психолого-педагогическую поддержку самостоятельности, активности и творчества обучающихся; формирование технологичной и безопасной образовательной среды; соблюдение педагогической этики; культуры речи; взаимодействие с другими участниками образовательного процесса и социальными партнерами; участие в управлении образовательной организацией, содействие самоуправлению обучающихся;

2) проектная, предусматривающая разработку образовательных программ и технологий; проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и траектории собственного профессионально-личностного развития;

3) исследовательская, связанная с изучением научных проблем в области образования на основе исследовательских методов, руководством учебно-исследовательской деятельностью обучающихся;

4) культурно-просветительская, состоящая в организации среды удовлетворения культурных потребностей и разработке программ просвещения для обучающихся и различных социальных групп.

Источником описания требований к профессии педагога могут служить также критерии оценки качества педагогической деятельности в процессе проведения конкурсов педагогического мастерства. В частности, в Положении о Всероссийском конкурсе «Учитель года России – 2020» [43] называются такие критерии, как мотивация выбора профессии, понимание миссии современного педагога, стоящих перед ним проблем и задач, концептуальность и результативность, метапредметность и междисциплинарность

деятельности, ценностный потенциал обучения, уровень и стиль изложения своих взглядов, грамотность, владение информационными технологиями, мотивирование обучающихся, поддержка их самостоятельности, активности и творчества, способность к рефлексии и педагогическая оценка, организационно-коммуникативная культура, индивидуальный имидж.

Как все более убеждает нас опыт дистанционного обучения, крайне важны личностная, культуросозидающая активность педагога, его непосредственный контакт с обучающимся, складывающаяся между ними система отношений, их межличностное событие и, как следствие, возникающий эмоционально-смысловой контекст учебно-воспитательного процесса. Прагматично-рациональное обучение или воспитание исключительно посредством усиления дисциплинарных мер не решают всех задач подготовки молодого человека к жизни и профессиональной деятельности. Он нуждается в Личности педагога-наставника, вдохновляющем примере его саморазвития и увлеченности делом, наблюдении его поведения и поступков в реальной полноценной жизни, а не только на экране монитора. Как точно выразился Дмитрий Сергеевич Лихачев: «Учитель обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а впрямую. Воспитывает личностью своей, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру» [44, 237].

Основное средство педагогической деятельности – личность самого педагога. Богатство его внутреннего мира, широкая эрудиция и глубокие знания, его жизненный и профессиональный опыт, система ценностных установок, идеалов, смысловых отношений позволяют принимать выверенные и взвешенные педагогические решения, создают основу для взращивания другой личности – обучающегося, воспитанника.

Педагог немыслим без осознания своего общественного долга, без принятия на себя ответственности за результаты своего труда – обучение, воспитание и развитие личности. К сожалению, иногда случается так, что преподаватель узко воспринимает рамки профессии и считает своей обязанностью только передать знания и умения по определенной учебной дисциплине, игнорируя, что развивающаяся личность – это не сумма знаний и алгоритмов действий. Именно поэтому мы встречаемся с такими негативными явлениями нашей жизни, как компьютерные преступления, совершаемые хакерами – хорошо обученными в области информационных технологий, но этически невоспитанными, не принимающими гуманистические

цели и ценности информационной деятельности и взаимоотношений с другими людьми.

Важнейшее профессионально-личностное качество педагога – его коммуникабельность, способность установить и поддерживать эмоциональный контакт как с аудиторией в целом, так и с отдельными обучающимися. В работах педагога-исследователя В. А. Кан-Калика [45] определены и описаны психолого-педагогические барьеры общения, которые часто возникают между педагогом и его воспитанниками. К ним отнесены: исходные негативные установки с обеих сторон, заведомая предвзятость мнений друг о друге; принципиальные различия в базовых ценностях; суженные функции и содержание коммуникации со стороны педагога, ее сугубо прагматический характер; боязнь допустить ошибку, выглядеть смешным или некомпетентным и др. Особая роль педагогического общения выявляется в процессе дистанционного обучения, когда обучающиеся испытывают дефицит непосредственных человеческих контактов с педагогом, когда рационально-деловой компонент образовательного процесса превалирует, а эмоционально-чувственный крайне обеднен.

Интересно представление о содержании педагогической деятельности американского специалиста-дидакта Джона Дьюи [46], выраженное в форме бинарных оппозиций (табл. 1).

Табл. 1

Альтернативные модели педагогической деятельности

Психологическое давление на обучающегося, подчинение его своей воле	Предоставление обучающемуся свободы выбора и самовыражения
Авторитарное управление учебной деятельностью	Самоуправление обучающихся
Интерпретация обучения как тяжелой подготовки к будущей жизни, профессиональной деятельности	Самоценность процесса обучения, получение обучающимися удовольствия от познавательной деятельности, обучение в форме игры
Необходимость следования единой для всех обучающихся программе обучения	Выбор обучающимся индивидуального образовательного маршрута

Сообщение педагогом готовых истин, организация репродуктивной учебной деятельности	Создание ситуаций учебного поиска, открытий, обсуждений, выполнения творческих проектов
Частый контроль знаний, санкционирующий характер оценки учебной деятельности	Положительное подкрепление достигнутых успехов, исключение или минимизация наказаний
Негативное отношение педагога или его индифферентность к интеллектуальным затруднениям и непониманию учебного материала обучающимися	Предоставление помощи в виде опор для развития мышления и памяти
Менторские, поучающие, назидательные взаимоотношения с обучающимися	Гуманные, личностно равноправные отношения и сотрудничество с обучающимися

В 1994 г. в России был проведен опрос 1012 преподавателей, которые описывали идеальный портрет специалиста своей профессии [47]. На первом месте оказалось знание своего предмета, умение его доступно излагать. Второе место получили знание методик обучения и оценки знаний, критическое отношение к себе и результатам своей деятельности, способность к постоянному развитию, контакт с обучающимися, грамотная устная и письменная речь. Третьими по значимости стали регулирование своих эмоций и общая эрудиция. Четвертое место отведено опрошенными знаниям в области возрастной психологии, пробуждению и удержанию интереса обучающихся к своему предмету, организации самообразования обучающихся, владению индивидуальным подходом в обучении. На пятом месте оказались знание образовательных инноваций, педагогических теорий и технологий.

Похожее эмпирическое исследование было проведено в 2015 г. с участием 169 студентов, получающих педагогическую профессию [48, 1250–1254]. Среди профессиональных качеств педагога первое место заняла способность к индивидуализации обучения, второе – способность увлечь обучающихся, третье – общая культура и широкий кругозор. Среди личностных качеств педагога были отмечены с убывающей статистикой: терпение; справедливость; чувство юмо-

ра; способность к одобрению обучающихся. В части взаимодействия «обучающий-обучаемый» выделены в порядке убывания следующие роли: «авторитет», «наставник», «друг».

Как видим, ранжирование качеств, присущих педагогу, с течением времени качественно изменилось. Это объясняется трансформациями социокультурной жизни в стране. За двадцать с лишним лет произошли значимые общественно-политические события, поменялись экономические условия и жизненные приоритеты людей, возникли новые научные знания. Все это сказалось на представлениях о роли и месте педагога в обществе, на требованиях к нему.

Структурирование и обобщение профессионально-личностного портрета педагога возможно с использованием различных оснований. Так, если за основу взять культуросообразную сущность педагогической профессии, то профессиограмма может быть сведена к следующему перечню свойств:

- культура мышления;
- культура речи и общения;
- культура деятельности;
- культура поведения.

Или:

- нравственная культура;
- эстетическая культура;
- физическая культура;
- информационная культура

и т.д.

Если систематизацию проводить на основе отношений личности, то получим следующее:

- отношение к себе;
- отношения к окружающему миру: к профессии, к обучающимся и воспитанникам, к другим педагогическим субъектам и т.д.

Такие ученые, как Б. Г. Ананьев [49] и А. Н. Леонтьев [50], считают, что основанием построения профессиограммы должна быть направленность личности педагога. В этом контексте выделяют три основных вида направленности личности педагога:

- социально-нравственную, отражающую его духовные ценности и гуманистические приоритеты в деятельности;
- профессионально-педагогическую, вокруг которой фокусируются профессиональные призвание, интересы, склонности, профессиональный долг, профессиональные взаимоотношения;

– познавательную, интегрирующую непрерывное педагогическое самообразование, дивергентное мышление, открытость для инноваций.

С. Л. Рубинштейн [51], В. В. Сериков [52] и др. в качестве ядра профессионально-личностных свойств педагога выделяют его личностную позицию. В развитие последней идеи исследователь Л. Б. Ительсон [53], разработал классификацию профессионально-личностных позиций, которые избирают для себя педагоги. Им выделены позиции-роли:

- «информатор»;
- «друг»;
- «диктатор»;
- «советчик»;
- «проситель»;
- «вдохновитель».

По нашему мнению, типология личностных позиций педагога должна быть построена на основе психологических закономерностей его развивающего взаимодействия с образовательной средой, так как личность развивается и изменяется только во взаимодействии со своим социокультурным окружением, без такого взаимодействия ее индивидуальный прогресс неосуществим.

Так, начинающий свою профессиональную деятельность педагог взаимодействует с образовательной средой (например, условиями, сложившимися в образовательной организации) на основе адаптации, приспособления. Он постепенно узнает о сложившихся в данной среде традициях и успешных профессионалах, осознает предъявляемые ему требования и критерии оценки его деятельности, получает новые знания и опыт. В этой ситуации он находится в личностной позиции адаптирующегося индивида.

Освоившийся в образовательной среде педагог испытывает потребность в пробе своих сил, применении природных способностей и приобретенных профессиональных компетенций. Он экспериментирует с образовательной средой в процессе самостоятельной деятельности. Педагог ставит перед собой определенные профессиональные задачи и выбирает разнообразные средства их решения, сравнивает результаты своей педагогической деятельности с результатами других педагогов. На этой ступени развития для него характерна личностная позиция самостоятельного субъекта профессиональной деятельности.

На определенном этапе профессиональной деятельности у педагога возникает необходимость в осознании смысла и ценности своего пребывания в профессии. В этот период складываются

представления о том, какой должна быть образовательная среда, что в ней необходимо изменить, а также о том, каким должен быть сам педагог. Возникшие идеи и оценочные суждения требуют обсуждения с коллегами, с профессиональным сообществом. Таким образом вступают в действие рефлексия полученного опыта (оценка удовлетворенности результатами своего труда, осознание профессиональных перспектив и линий дальнейшего роста), а также диалог с представителями референтной для него группы (коллеги, друзья, авторитетные персоны). Личностная позиция педагога на этом этапе – субъект рефлексии и диалога.

Педагог, имеющий собственные представления о профессиональной миссии, об эффективной образовательной среде ощущает потребность в реализации этих представлений на практике, в воплощении своих профессиональных идеалов и убеждений. В этой ситуации актуализируются творческая самореализация, порождающая его креативные изменения среды, и саморегуляция, отвечающая за корректировку его мировоззрения с учетом произведенных практических действий. Таким образом формируется личностная позиция – субъект творчества и самореализации.

Смена позиций педагога в процессе своей трудовой деятельности свидетельствует о его профессиональном самосовершенствовании и личностном развитии.

2. Профессионально-личностное развитие педагогического работника

Личность педагога находится в постоянном развитии, если речь идет о настоящем педагоге, чувствующем призвание в избранной профессии. Усвоенные по итогам обучения в вузе профессиональные знания и опыт практической деятельности требуют своего уточнения и обогащения с каждым новым учебным годом, с каждой новой аудиторией обучающихся, с каждой вновь возникшей педагогической задачей. Современный мир изменчив. Непрерывно возникают новые реалии, которые должны быть осмыслены педагогом, трансформированы в его новые идеи, замыслы, проекты и методики обучения и воспитания. Такая трансформация невозможна без движения его личности, актуализации для креативного решения новых задач его разума, чувств и воли.

Как доказано в наших исследованиях [54], развитие личности всегда имеет ситуационный характер. Здесь и далее под ситуацией будем понимать совокупность средовых условий и отношений личности к этим условиям, определяющих ее позицию в социокультуре.

турной среде. Развитие личности неосуществимо вне ее взаимодействия с окружающей социокультурной средой. Это ситуационное взаимодействие характеризуется несколькими признаками: направленностью и силой активности взаимодействующих сторон; внутренним и внешним планом действующих с двух сторон факторов; изменений обеих сторон в результате взаимодействия.

В соответствии с этими признаками ситуации развития личности могут условно разделяться на пять качественно различающихся типов:

- а) ситуация дезадаптации личности в социокультурной среде;
- б) ситуация психологической адаптации и познания среды;
- в) ситуация самостоятельной деятельности в среде и познания своих способностей и возможностей;
- г) ситуация осознания своей позиции в среде (то есть системы взаимосвязанных отношений к среде и себе в этой среде);
- д) ситуация изменения среды и самоизменения.

Как нетрудно заметить, каждая из названных ситуаций, за исключением ситуации дезадаптации, требует от личности более сложных видов деятельности и поведения по сравнению с предыдущей и фиксирует определенные моменты личностного развития в их динамике. Определяющими для каждого типа ситуаций являются психологические механизмы взаимодействия личности со средой. Для ситуации а) – это механизмы разобщения, дезинтеграции, отчуждения, изоляции в среде. Для ситуации б) – психологические механизмы идентификации со средой, уподобления ей и структурирования среды. Ситуацию в) сопровождает механизмы свободного выбора в среде, игры и эксперимента со средой. Ситуацию г) детерминируют психологические механизмы рефлексии и диалога со средой. Ситуацию д) – механизмы самоутверждения и самокоррекции.

Применяя эти методологические положения к профессиональной деятельности педагога в образовательной среде и процессу развития его личности, получим представления о различных уровнях профессионально-личностного развития педагога (табл. 2). Выделение данных уровней позволяет каждому из представителей педагогической профессии определить свои личностные резервы и перспективы, скорректировать профессионально-жизненные планы, более четко осуществлять педагогическое целеполагание и более эффективно достигать в профессии поставленных целей.

Типология ситуаций профессионально-личностного развития педагога в образовательной среде

Тип ситуации	Психологический механизм развития	Приобретаемый педагогом опыт	Субъектная позиция педагога
Ситуация дезадаптации	Отчуждения, изоляции	Негативных эмоций, утраты мотивов и смыслов педагогической деятельности	Субъект эмоциональных переживаний
Ситуация адаптации	Идентификации со средой, структурирования среды	Чувственного восприятия и познания образовательного окружения, исполнения действующих в среде педагогических традиций, норм и правил	Субъект восприятия, понимания, репродуктивной деятельности
Ситуация самостоятельной деятельности	Свободного выбора в среде, соревнования, эксперимента	Познания своих возможностей в образовательной среде, осознанной мотивации, самостоятельного целеполагания, выбора видов и средств педагогической деятельности	Субъект самопознания и самостоятельной педагогической деятельности

Ситуация осознания позиции	Рефлексии и диалога со средой	Осознания ценности и смысла педагогической профессии, построения и презентации идеальных модельных представлений о педагоге, обучающемся и образовательной среде, продуктивной ценностно-смысловой коммуникации и сотрудничества с коллегами	Субъект педагогической рефлексии и диалога
Ситуация трансформации среды и самозменения	Персонализации среды, самоутверждения, самокоррекции	Творческих преобразований в образовательной среде с учетом выработанных модельных представлений («субъективной реальности»)	Субъект творческой самореализации и самозменения

Поступательное профессионально-личностное развитие педагога предполагает преодоление психолого-педагогических затруднений и рисков. Ими могут стать несоответствие подкрепляющих и санкционирующих стимулов образовательной среды внутренним мотивам самодвижения педагога, а предоставляемых для педагогической деятельности и общения возможностей среды – индивидуальным потребностям его личности.

Профессиональное становление педагога, начало его практической деятельности почти всегда связано с переживанием стресса, фрустрации, неудовлетворенности собой и образовательными

результатами. Это происходит потому, что ему приходится управлять сложным многофакторным процессом, детерминированным как объективными условиями (факторы образовательной среды), так и субъективными условиями (личностные факторы, обусловленные каждым из участников образовательного процесса). Некоторые педагоги не справляются с подобными профессиональными затруднениями и остаются в ситуации дезадаптации, испытывая ненависть к обучающимся и к своей профессии. Выход из этой ситуации состоит, с одной стороны, в установке педагога на непрерывное профессионально-личностное развитие, конструктивное преодоление возникших педагогических проблем, с другой стороны, в управленческой поддержке педагога, оказании помощи ему со стороны руководителей, более опытных коллег, наставников.

Высший уровень профессионально-личностного развития педагога связан с созданием авторской педагогической системы, характеризующейся:

- разработкой или осознанным выбором научно обоснованной концепции педагогической деятельности, отражающей близкий ему педагогический идеал и содержащей замысел творческих преобразований в традиционно спроектированной образовательной среде;
- индивидуальным стилем педагогической деятельности, признаками авторства, проявляющимися в постановке педагогических целей и задач, отборе содержания обучения и воспитания, создании уникальных апробированных в многолетней практике педагогических методов, оригинальных приемах деятельности;
- зрелой личностной позицией педагога, его беззаветным служением профессии, связью его педагогической деятельности со смысложизненными ориентирами.

Попытки перенести чью-либо авторскую систему в иную педагогическую реальность, как правило, терпят фиаско, потому что профессиональная деятельность педагога неотделима от его личности. Возражая оппонентам, которые в качестве контраргумента могут привести факт существования педагогических технологий, характеризующихся своей воспроизводимостью, отметим, что любая педагогическая технология обязательно является проекцией личности ее педагога-автора, продуктом его неповторимой творческой индивидуальности и саморазвития.

В одной из научных публикаций [55, 101–106], утверждается, что заключительным этапом профессионального развития личности педагога является стагнация, характеризующаяся, с одной стороны, снижением профессиональной мотивации и утратой смыслов деятельности, а, с другой стороны, высоким уровнем креативно-

сти и устойчивости профессиональных ценностей. Однако, автор этой работы не усмотрел внутреннее противоречие, содержащееся в данном суждении: если профессионально-педагогические ценности продолжают быть значимыми для личности, и человек при этом обладает креативным мышлением, процесс его развития не останавливается. Это подтверждают многочисленные исследования в области психологии и андрагогики – теории образования взрослых. Так, по мнению Э. Эриксона [56], стадия поздней зрелости человека, наступающая после 65 лет, знаменует собой кульминацию его непрерывного и поступательного саморазвития, обретение им целостности и жизненного смысла. Л. И. Анцыферова [57, 52–61], С. Г. Вершловский [58, 285–297] и др. утверждают, что взрослый человек развивается на всех этапах своей жизни. Постоянная умственная работа, самообразовательная деятельность делают невозможной профессиональную стагнацию педагога.

Педагогическую деятельность часто интерпретируют как искусство. В процессе педагогического творчества так же, как и художественного, создается целостный образ – образ человека культуры, свободной, гуманной, духовной, творческой и адаптивной личности молодого человека [59]. И так же, как в литературе и искусстве создается в практической педагогике образ несет на себе отпечаток личности педагога-автора. Профессиональная подготовка педагога-автора схожа с подготовкой писателя, художника, режиссера. Она предполагает не только мастер-классы, задающие образец блистательной профессиональной деятельности, но и герменевтическое общение, философские беседы, диалогический обмен смыслами [60].

В авторской педагогической системе всегда есть место для интуиции, импровизации, свободных проявлений педагога и обучающихся. Она рождается в результате творческих поисков, ошибок и находок. Регуляторами педагогической деятельности, как и художественно-эстетической, являются педагогическая мера и гармония, определяющие целесообразность педагогических действий, соразмерность педагогических целей и средств, педагогический такт и меру самостоятельности обучающихся [61].

Процесс профессионально-личностного развития педагога осуществляется как в рамках институционального профессионально-педагогического образования в педагогических классах общеобразовательных школ, педагогических колледжах и педвузах, так и в формате его самообразования. Профильно-педагогические образовательные организации осуществляют отбор абитуриентов не только на основе результатов успеваемости на предыдущем этапе обучения, но и с учетом личностных качеств будущих обучающихся. Для этого при посту-

плении в такие образовательные организации, как правило, используется собеседование с кандидатами, выявляющее их мотивы получения профессии, их склонности. В процессе обучения в образовательной организации будущие педагоги овладевают общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Уровень освоения этих компетенций оценивается экспертами с помощью комплексных испытаний, в ходе которых будущие специалисты решают нестандартные профессионально-ориентированные ситуационные задачи, выполняют творческие педагогические проекты.

Профессиональная карьера педагога связана с присвоением педагогам различных уровней квалификации по итогам их аттестации. Соответствие этим уровням достигается в том числе в процессе самообразовательной деятельности. Так, в системе общего образования для педагогических работников предусмотрена аттестационная процедура с участием экспертов, оценивающих:

- эмпатию и рефлексия педагога;
- его самоорганизацию;
- общую культуру;
- грамотную постановку педагогических целей и задач;
- умение проблематизировать учебный материал, разрабатывать учебные задачи;
- умение создавать для обучающихся ситуации успеха;
- умение создавать условия для актуализации познавательных интересов обучающихся;
- знание своего предмета и методов его преподавания;
- знание педагогической психологии;
- умение разрабатывать и реализовывать образовательную программу и учебно-методический комплекс к ней;
- умение принимать педагогические решения;
- умение устанавливать и поддерживать субъект-субъектные взаимоотношения;
- умение организовать учебную деятельность;
- умение осуществлять педагогическую оценку [62].

По результатам такой экспертной оценки и сопутствующего самоанализа деятельности педагогическому работнику присваивается первая или высшая категория.

Квалификация педагогических работников в образовательных организациях высшего образования устанавливается с учетом их ученой степени (кандидат или доктор наук), а также ученого звания (доцент или профессор). Для присвоения ученой степени педагог должен защитить в диссертационном совете кандидатскую или докторскую диссертацию. Для присвоения ученого звания –

выполнить в течение нескольких лет ряд требований, касающихся его публикационной активности, научной и методической работы.

Учитывая, что система образования характеризуется некоторой консервативностью, отставанием от общественных процессов и научных достижений, педагог-профессионал должен компенсировать это отставание в своем индивидуальном профессионально-личностном развитии. Саморазвитие педагога, реализуемое им и в части своего непрерывного самообучения, и в области самовоспитания, требует от него не только целеустремленности, волевых усилий, желания совершенствоваться, но и навыков самообразования. К ним относятся:

- поиск и освоение новых психолого-педагогических и предметных знаний, изучение методологии педагогической деятельности;
- тренировка психических процессов: памяти, внимания, воли и так далее;
- рефлексия собственного опыта, выявление и преодоление в индивидуальной педагогической деятельности существующих проблем и недостатков и др.

В целях самообразования педагог может разработать программу или план своего развития, воспользоваться различными методиками и алгоритмами самообучения и самовоспитания. Например, следующим (рис. 1).



Рис. 1. Алгоритм самообразования педагога.

Содержательными источниками самообразования могут выступать:

- научная и методическая литература, нормативные правовые акты в области образования;

- общение с коллегами и учеными на семинарах и конференциях, посещение мастер-классов;

- средства массовой информации (Интернет, телевидение, радио) и персональные гаджеты (телефон, планшет, плеер);

и др.

На сегодняшний день в российском образовательном пространстве представлены необходимые электронные образовательные ресурсы, которые педагог может использовать с целью своего самообразования. Приведем их краткий обзор.

Официальные сайты Министерства просвещения, Министерства науки и высшего образования, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Федерального центра образовательного законодательства предоставляют педагогу возможность получить достоверную информацию о состоянии и тенденциях развития образования в стране, ознакомиться с новыми нормативными требованиями в области образования, что важно для необходимой перестройки его профессиональной деятельности. Федеральный портал «Российское образование» представляет новости в сфере образования, мнения аналитиков и экспертов.

Сайт под названием «Единое окно доступа к информационным ресурсам» дает возможность педагогу изучить учебные пособия по различным учебным дисциплинам, подготовленные для разных уровней и профилей образования, а также научные публикации по научно-педагогической проблематике. На нем представленные интерактивные ссылки на библиотеки вузов России и электронные библиотечные системы «Знаниум», «Книгафонд», «Рукопт» и др. Кроме того, на сайте имеются прямые выходы на федеральные и региональные образовательные порталы.

Одним из таких порталов создан Федеральным центром информационно-образовательных ресурсов. На его страницах с помощью специально созданной поисковой системы можно найти информационные источники для общего, начального профессионального, среднего профессионального и дополнительного образования, методические и контрольно-измерительные материалы для занятий по различным предметам и темам.

Определенный интерес для педагогов представляет «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», предназначенных для обучающихся преподавателей, исследователей и руководителей образовательных организаций. В фонд этой коллекции вклю-

чены ссылки на он-лайн-энциклопедии и словари, периодические научно-педагогические издания, ведущие учреждения науки и образования России.

Сайт «Открытое образование» предлагает сотни образовательных курсов, ориентированных на самый широкий круг потребностей пользователей этого ресурса. Например, учебный курс «Современные образовательные технологии», предлагаемый на данном ресурсе Санкт-Петербургским государственным университетом, целеориентирован на определение оптимальной стратегии и стиля профессионально-педагогической деятельности, построение педагогом собственной траектории профессионально-личностного развития в течение всей жизни. Данный курс включает восемь тем, его длительность рассчитана на период от восьми до двенадцати недель и предполагает учебную нагрузку педагога в объеме от двух до пяти часов в неделю. По окончании успешного изучения предлагаемого курса педагог при желании получает соответствующий образовательный сертификат.

Кроме обсуждаемого учебного курса на сайте «Открытое образование» представлены курсы: «Цифровые образовательные технологии» (Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»); «Основы критического мышления» (Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина); «Психология межгрупповых отношений» (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»); «Язык, культура и межкультурная коммуникация» (МГУ им. М. В. Ломоносова); «Навыки личной эффективности» (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого) и др.

Дополнительное образование в области изучения языков, искусства, информатики, естественных и технических наук, спорта можно получить на электронной площадке инновационного центра Сколково. Обучение рассчитано на любой возраст и осуществляется высококвалифицированными специалистами ведущих образовательных и научных центров.

Большим потенциалом для непрерывно развивающихся педагогов обладает образовательное телевидение, предлагающее зрителям на специальных каналах («Культура», «Наука», «Первый образовательный» и др.) просмотр отдельных тематических или серийных научно-популярных и обучающих передач, учебных фильмов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Введение в педагогическую профессию – это введение в мир педагогических явлений, фактов и законов, это педагогическое восхождение протяженностью становления в профессии научно-педагогического работника, преподавателя, учителя и длиной в целую жизнь.

На страницах учебного пособия изложены основные понятия, которые обеспечат теоретическую подготовку к педагогической профессии. Раскрываются понятия: воспитания, обучения, образования, системы образования, гуманизации и гуманитаризации, педагогической культуры, педагогической профессии, профессиональной деятельности и квалификационных требований, педагогических знаний, умений и навыков, профессионального воспитания.

Учебное пособие познакомило с отечественной и мировой педагогической практикой, рассказало о подготовке к педагогической деятельности, об организации интеллектуального труда, вместе с тем основной акцент был – на самостоятельной работе для того, чтобы использовать предложенный материал для выработки собственного взгляда на педагогику и ее назначение в обществе, на возможности пополнить свои знания, познакомиться с опытом прогрессивных мыслителей и педагогов.

На страницах пособия представлены высказывания известных людей, выдержки из педагогических произведений, которые помогут познать себя и оценить свои возможности, проявить творчество перед началом педагогической деятельности.

В диалоге с содержанием учебного пособия предусмотрен путь самосовершенствования и научного познания, педагогических открытий и научных свершений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хрестоматия по истории средних веков / под ред. Н. П. Грещанского, С. Д. Сказкина. Москва, 1949. Т. I.
2. История средних веков. Хрестоматия. Пособие для учителя. В 2 ч. Ч. 1 (V–XV века) / сост. В. Е. Степанова, А. Я. Шевеленко. 3-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 1988.
3. *Бойцов М., Шукуров Р.* История средних веков. Москва: МИРОС-Международные отношения, 1994.
4. Хрестоматия по древнерусской литературе: учеб. пособие для студентов вузов по спец. «Русский язык и литература» / сост. М. Е. Федорова, Т. А. Сумникова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Высш. шк., 1985.
5. Земное и вечное. Составлено по творениям свт. Иоанна Златоуста. Москва: Братство святого апостола Иоанна Богослова, 2011 (Серия «Азбука духовной жизни»).
6. *Скляренко И. С.* Групповые формы деятельности обучения и воспитания в истории педагогики: монография в 2 кн. / И. С. Скляренко. Уссурийск, 2004.
7. URL: https://studopedia.ru/3_150180_fransua-rable.html (дата обращения: 03.09.2020).
8. *Джуринский А. Н.* История зарубежной педагогики: учебное пособие. Москва, 1998.
9. *Коджаспирова Г. М.* История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. Москва, 2003.
10. 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. Москва, 2001.
11. *Латышина Д. И.* История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века). Москва: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998.
12. Хрестоматия. Педагогика российского зарубежья. Москва, 1996.
13. *Джуринский А. Н.* История педагогики. Москва: ВЛАДОС, 1999.
14. *Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
15. *Модзалевский Л. Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. 1. Санкт-Петербург, 1892.
16. *Милюков П. Н.* Очерки по истории русской культуры. Возникновение и развитие России. URL: <http://altrus.ho> (дата обращения: 13.09.2020).

17. *Боханов А. Н., Горинов М. М.* Культура Руси X – начала XIII // История России с древнейших времен до конца XX века. Москва: АСТ, 2001. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks (дата обращения: 13.09.2020).
18. *Леонтьев А. А.* История образования в России от Древней Руси до конца XX века // URL: <http://rus.1september.ru> (дата обращения: 13.09.2020).
19. *Даниил (Ишиматов)*, игумен. Просветительская и педагогическая деятельность преподобного Сергия Радонежского. Москва: Институт русской цивилизации, 2010.
20. *Медведков А. П.* Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении для школы и самообразования. Санкт-Петербург, 1914.
21. *Острожский, князь Константин Иванович* // URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 13.09.2020).
22. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2000.
23. *Медынский Е. Н.* Братские школы Украины и Белоруссии в XVI–XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией. Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 1954.
24. *Латышина Д. И.* История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века). Москва: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998.
25. *Соколовский А.* Мелетий Смотрицкий. Автор грамматики URL: <http://www.blagobor.by> (дата обращения: 13.09.2020).
26. *Зизаний (Зизаний Тустановский)*, Лаврентий Иванович // Педагогический терминологический словарь. Санкт-Петербург: Российская национальная библиотека (рус.). 2006. / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
27. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Москва, 1988.
28. Стоглавый собор. Текст документа // URL: <http://www.hrono.ru/dokum/> (дата обращения: 23.09.2020).
29. *Чернышевский Н. Г.* Избр. педагог. соч. Москва, 1983.
30. *Писарев Д. И.* Соч.: В 4 т. Москва, 1955–1956. Т. 2.
31. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: в 11 т. Москва, 1950. Т. 8.
32. *Макаренко А. С.* Сочинения. Москва, 1958. Т. 5.
33. *Макаренко А. С.* Пед. соч.: в 8 т. Москва, 1984. Т. 4.
34. *Бондаревская Е. В.* Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов. Ростов-на-Дону: Булат, 2010.

35. Методология педагогики в контексте современного научного знания // Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В. В. Краевского (22 сентября 2016 г.). Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016.

36. *Крылова Н. Б.* Формирование культуры будущего специалиста. Москва: Высшая школа, 1990.

37. *Лернер И. Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Москва: Просвещение, 1982.

38. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1982.

39. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика. Москва: Академия, 2013.

40. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990.

41. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 08 н. // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

42. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 № 1426. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

43. Положение о проведении Всероссийского дистанционного конкурса профессионального мастерства «Учитель года России – 2020» [Электронный ресурс]. URL: [_конкурса_профессионального_мастерства_учитель_года_россии_–_2020_.pdf](#). (дата обращения: 13.09.2020).

44. Педагогика: Словарь афоризмов и изречений / автор-составитель К. М. Хоруженко. Москва: Социальный проект, 2018.

45. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение, 1987.

46. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. Москва: Педагогика-пресс, 2000.

47. *Лизинский В. М.* Работа администрации с учителем. Москва: Центр «Педагогический поиск», 1997.

48. *Коконова Е. А.* Портрет идеального учителя глазами будущих педагогов с точки зрения психологии // Молодой ученый. № 9 (89). 2015.
49. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
50. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975.
51. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
52. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе. Москва: Логос, 2012.
53. *Савчук Н. Ю.* Системно-ролевой анализ профессиональной деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2002.
54. *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования: методологические предпосылки и концепция: монография. Волгоград: Перемена, 2012.
55. *Панова Н. В.* Профессиональное развитие личности педагога // Вестник ТГПУ. № 2 (117). 2012.
56. *Элкинд Д.* Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. Москва: Когито-центр, 1996.
57. *Анцыферова Л. И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. Т. 1. № 2. 1980.
58. *Вершиловский С. Г.* Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2.
59. *Бондаревская Е. В.* Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа. Москва: Педагогика, 2010.
60. *Сердюк Н. В.* Педагогическая герменевтика в деятельности руководителя органа внутренних дел. Москва: Академия управления МВД России, 2008.
61. *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. Москва: Логос, 2013.
62. О методике оценки уровня квалификации педагогических работников: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 ноября 2010 г. № 03-339. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Учебное издание

Сердюк Наталья Владимировна
Ходякова Наталия Владимировна
Скляренко Инна Сергеевна
Боева Ольга Михайловна
Семченко Александр Сергеевич
Байдаев Мухтар Магаметович

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ

Учебное пособие

Редактор *П. Г. Аржевитов*
Верстка *С. Н. Портнова*

Подписано в печать 18.03.2021. Формат $60 \times 84 \frac{1}{16}$.
Усл.печ. л. 8,60. Уч.-изд. л. 8,35. Тираж 79 экз. Заказ № 10у

Отделение полиграфической и оперативной печати РИО
Академии управления МВД России
125993, Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8

ISBN 978-5-907187-57-3



9 785907 187573