



ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ИМЕНИ В.Я. КИКОТЯ

М. А. Ерофеева
И. В. Ульянова
О. М. Дорошенко

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Москва
2020

ББК 74.03
Е78

Рецензенты:
профессор кафедры № 4 ВИПК МВД России
доктор юридических наук, профессор **М. В. Костенников**;
заместитель начальника кафедры управления персоналом
и воспитательной работы Санкт-Петербургского университета
МВД России **И. А. Сошникова**

Ерофеева, М. А.

Е78 **История педагогики** : учебное пособие / М. А. Еро-
феева, И. В. Ульянова, О. М. Дорошенко. – М. : Мос-
ковский университет МВД России имени В.Я. Кикотя,
2020. – 192 с.
ISBN 978-5-9694-0868-5

Учебное пособие содержит краткое изложение материалов по развитию педагогической мысли и образования в различные исторические эпохи.

Предназначено для курсантов, слушателей, адъюнктов и преподавателей образовательных организаций МВД России.

ББК 74.03

ISBN 978-5-9694-0868-5

© Московский университет
МВД России имени В.Я. Кикотя, 2020
© Ерофеева М. А., Ульянова И. В.,
Дорошенко О. М., 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	6
Раздел I. Зарождение образования в мире	9
§ 1.1. Воспитание в первобытном обществе	9
§ 1.2. Воспитание и обучение в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока	12
Школа в Древнем Египте	12
Воспитание и обучение в Древней Индии	14
Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем Китае	18
§ 1.3. Образовательная система Древней Греции	19
Обучение и воспитание	19
Философско-педагогическая мысль	22
§ 1.4. Школа и педагогическая мысль в Древнем Риме	25
Раздел II. Образование и школа в эпоху Средневековья, Возрождения и период Реформации	31
§ 2.1. Развитие образования в Западной Европе	31
§ 2.2. Образование и школа в Византии	35
§ 2.3. Влияние арабской культуры на образование	38
§ 2.4. Педагогическая мысль и школа эпохи Возрождения	39
§ 2.5. Реформация и ее влияние на образование	43
Раздел III. Развитие педагогики в России до XIX в.	47
§ 3.1. Влияние христианства на развитие образования и педагогической мысли. Характерные черты образования в период перехода к феодализму	47
§ 3.2. Педагогическая мысль Московского государства	51
§ 3.3. Просветительские реформы середины XVII – начала XVIII в.	52
§ 3.4. Женское образование в России	59
Раздел IV. Школа и педагогика в странах Западной Европы и в Северной Америке (середина XVII – конец XVIII в.)	63
§ 4.1. Школа и педагогика в Новое время	63
Школа во Франции	63

Школа в Англии	65
Школа в Германии	66
§ 4.2. Идея развивающего и воспитывающего обучения	68
§ 4.3. Педагогические идеи английских и французских просветителей.....	71
Педагогическая теория Джона Локка.....	71
Педагогическая теория Жан-Жака Руссо.....	77
§ 4.4. Философские и педагогические взгляды французских материалистов XVIII в.....	79
Раздел V. Развитие школьного образования	
в России в XIX в.	85
§ 5.1. Создание государственной системы начального, среднего и высшего образования	85
§ 5.2. Развитие революционно-демократических педагогических идей.....	89
§ 5.3. Развитие педагогики как науки и искусства. Система К. Д. Ушинского	93
§ 5.4. Школа и педагогика в России во второй половине XIX в.....	97
Раздел VI. Школа и педагогика в странах	
Западной Европы и США в XIX – начале XX в.	110
§ 6.1. Реформаторская педагогика.....	110
§ 6.2. Особенности школьной системы отдельных стран	117
Школа в Англии	117
Школа в США.....	120
Школа в Германии	123
Раздел VII. Советская школа и педагогика.....	128
§ 7.1. Основные принципы единой трудовой школы	128
§ 7.2. Обновление содержания, организационных форм и методов обучения	130
§ 7.3. Развитие педагогической науки в 20–30-е гг. XX в.....	132
§ 7.4. Введение единой системы народного образования в СССР.....	137
§ 7.5. Становление в СССР обязательного общего образования.....	140

Раздел VIII. Школа и педагогика в России	
в конце XX в.	147
§ 8.1. Российская школа и педагогика в новой социально-экономической ситуации	147
§ 8.2. Направления развития практики образования	152
Раздел IX. Педагогика XXI в. Тенденции развития	
мирового образовательного процесса.	157
§ 9.1. Педагогические тенденции в постиндустриальном обществе.	157
§ 9.2. Проблема национального образования в условиях глобализации.	169
§ 9.3. Российская школа в условиях перманентного реформирования	177
Вопросы для итогового контроля	189

ВВЕДЕНИЕ

История педагогики рассматривает становление и развитие образования, школы и педагогики с древнейших времен и до сегодняшнего времени как в зарубежных странах, так и в России, охватывает широкий круг не только педагогических, но и социально-культурных явлений в их историческом развитии.

Курс «История педагогики» развивает умение улавливать схожие ситуации прошлого и настоящего, долговременные тенденции и объяснять, при каких условиях они получили разрешение.

Историко-педагогическое знание показывает широкий круг аналогий, дает понимание, что современные проблемы в области образования несиюминутны. Д. С. Лихачев отмечал, что «культура прошлого отнюдь не неизменная величина или качественно неизменная сущность. Время создает все новые “углы зрения”, постоянно позволяет по-новому взглянуть на старое, открыть в нем нечто ранее не замечавшееся. Чем выше и значительнее идеи современности, тем более мы способны увидеть и понять не замеченные ранее ценности в прошлом»¹.

Культурологический, аксиологический, цивилизационный подходы качественно изменяют уровень преподавания и изучения курса «История педагогики»: качество это проявляется в изучении условий, факторов, влиявших на систему образования (история образовательной среды), которая развивалась во взаимосвязи с обществом, его культурой. Это история политики государства в образовании, роли общественности на процессы развития школы и педагогики. Это история учительства как со-

¹ Лихачев Д. С. Литература Древней Руси // Изборник: Повести Древней Руси / сост. и примеч. Л. Дмитриева и Н. Понырко. М. : Художественная литература, 1987. С. 4.

циальной группы, отношений семьи и образовательных учреждений, молодежи. Изучение истории образовательной среды предполагает тесное взаимодействие с общей историей, дающей понимание развития окружения системы образования.

В учебном пособии мы попытались кратко рассмотреть пути исторического развития практики и теории образования и воспитания, а также складывавшиеся процессы постепенного преобразования взглядов на школу, воспитание и образование.

Следует учитывать, что в зависимости от эпохи, исторических условий, экономического развития общества требования к образованию и воспитанию изменяются. Поэтому тот богатейший опыт, который накопило человечество в области образования и воспитания, адаптируется в соответствии с конкретно-историческими условиями.

В пособии представлены взгляды на проблемы воспитания и образования и способы их решения различных философов, педагогов, ученых, начиная с античности. При этом следует учитывать, что их воззрения во многом были обусловлены конкретными социально-экономическими, политическими, историческими условиями, в которых они были предложены. Например, философы Древней Греции Платон и Аристотель считали, что рабы от рождения неспособны к получению знаний, что в последующие эпохи было отвергнуто. В то же время многие их идеи, теории, концепции находят отражение и в сегодняшнем мире. Так, тот же Платон придавал большое значение дошкольному воспитанию, что актуально и сейчас, а предложенная Я. А. Коменским в XVII в. классно-урочная система действует и по сей день.

Особенность этой книги состоит в том, что она предназначена для краткого ознакомления с содержанием курса «История педагогики». Более подробное изучение материала авторы со-

ветуют начинать с привлечения дополнительной литературы, указанной в конце пособия. Текст пособия изложен по материалам учебников и учебных пособий Б. С. Гершунского, А. Н. Джуринского, Г. М. Коджаспировой, Н. А. Константинова, Б. Т. Лихачева, Е. Н. Медынского, А. И. Пискунова, В. Г. Пряниковой, З. И. Равкина, Л. Д. Столяренко и др.

РАЗДЕЛ I

ЗАРОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

§ 1.1. Воспитание в первобытном обществе

На ступени родового развития общества в первобытный период воспитание носило бессистемный, стихийный характер. Жизнь первобытного человека была примитивна и ограничена. Она заключалась в основном в добывании пищи и умении выживать. Дети считались общими и воспитывались в процессе жизнедеятельности, осваивали навыки собирательства, рыбной ловли, охоты, приобщались к религиозным обычаям.

Детство мальчиков и девочек проходило в одних и тех же условиях.

Важное место в воспитании детей принадлежало играм. В играх дети, имитируя деятельность взрослых (рыбная ловля, охота и т. п.), готовились к будущей полноценной жизни. В раннепервобытных обществах практически не существовало наказаний, прежде всего физических. Это было связано с тяжелыми условиями жизни и малочисленностью племени. С раннего возраста ребенок понимал, что его подстерегают опасности, а непослушание может привести к гибели.

В период развития патриархального родового общества (VIII–V тыс. до н. э.) активно развиваются земледелие и животноводство. Усложнение орудий труда, изменение социальных связей и традиций привели к зарождению семьи.

Воспитанием мальчиков занимались мужчины – родственники матери, которые приучали юношей к мужским видам деятельности, в первую очередь к охоте.

Девочки же помогали женщинам собирать пищу, вести домашнее хозяйство. Примерно в возрасте пяти лет мальчики

начинали получать воспитание вместе со своими сверстниками уже не в семье, а в общине.

К девяти – одиннадцати годам детей готовили к возрастным инициациям – церемониям посвящения подростков в полноправные члены первобытного коллектива. Инициацию можно считать одним из первых специально организованных общественных институтов воспитания, появившихся в позднеродовой период жизни общества.

Подготовка к обряду посвящения во взрослого человека для мальчиков и девочек осуществлялась отдельно – в специальных «домах молодежи», которые по некоторым признакам можно считать первыми школами.

Обучение осуществлялось в соответствии с полоролевой функцией подростка. Мальчики осваивали знания и навыки, необходимые для ведения охоты, занятия земледелием, овладевали военным искусством. Программа подготовки девочек включала умение вести домашнее хозяйство, владение ремеслами: плетением, ткачеством, гончарным искусством и т. п.

Большое значение в период подготовки к инициации уделялось физическому и социально-нравственному воспитанию. Последнее предусматривало знание и соблюдение подростком традиций и обычаев племени, ритуалов и обрядов, а также обязательное знание родовых легенд, мифов и преданий. Физическое испытание должно было показать зрелость и готовность подростка ко взрослой жизни. Нередко физические испытания были весьма болезненными и мучительными (выбивание или спиливание зубов, разрезание языка, бичевание, нанесение шрамов и т. п.). Дети, не прошедшие обряд инициации, навсегда оставались в категории детей и не имели прав взрослого человека.

Сложная система инициаций постепенно привела к появлению отдельной категории людей, которые специально занима-

лись подготовкой молодежи к столь важному в жизни каждого подростка обряду. Таким образом, можно говорить о том, что система подготовки к посвящению стала своеобразным предвестником развития организованного и целенаправленного обучения.

В период возникновения племен появляется примитивное пиктографическое письмо, которым владели многие народы и племена, проживающие на территории Африки, Северной Америки, Океании и др. Для письма использовались подручные материалы: кора, бамбук, кожа, кости и т. п.

С развитием общества и усложнением орудий труда постепенно стали появляться группы людей, объединяющиеся в племенные сообщества, которые имели специальные трудовые навыки. К традиционным занятиям охотой, земледелием и скотоводством добавляются прядение, ткачество, керамика, металлообработка и многое другое. Со временем естественным образом стали выделяться различные ремесла, способствовавшие разделению труда. Профессиональный опыт передавался от родителей к детям и становился достоянием конкретной семьи. Таким образом, семья ремесленника становилась центром профессионального наставничества (ученичества).

Активное развитие и усложнение эмпирического знания и ремесел, изменение социального опыта и социальных отношений постепенно привели к зарождению организационных форм обучения и воспитания. Появилась жизненная необходимость в получении специальных (профессиональных) знаний помимо трудовой, военно-физической и социально-нравственной подготовки.

§ 1.2. Воспитание и обучение в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока

Период возникновения особых форм человеческой деятельности – организованных форм обучения и воспитания – принято связывать с эпохой древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока, становление которых относится к V тыс. до н. э. Формирование человека проходило в условиях личного подчинения и зависимости, неукоснительного выполнения социальных норм и правил, методы воспитания и обучения носили жесткий характер.

Школа в Древнем Египте

Считается, что первые школы в Древнем Египте появились в III тыс. до н. э. В них обучали и воспитывали как мальчиков, так и девочек. Однако получить должное образование могли лишь привилегированные слои населения.

Согласно традициям, настоящий египтянин должен был мужественно и хладнокровно переживать все жизненные тяготы и невзгоды, быть немногословным и сдержанным. Большое внимание уделялось воспитанию нравственности. Считалось, что молодежь лучше усвоит моральные установки через заучивание наизусть наставлений типа: «Лучше уповать на человеколюбие, нежели на золото в сундуке», «Лучше есть сухой хлеб и радоваться сердцем, нежели быть богатым, но познать печаль» [8, с. 19]. В качестве наглядных пособий при обучении традиционному семейному ремеслу родители нередко использовали детские игрушки – модели мельниц, кузниц, различные орудия труда.

Вне сословных условностей (за исключением рабов) было обучение военному делу. Как и полагается, будущего воина учили искусно владеть оружием, воспитывали выносливость, силу духа, ловкость и смелость.

Особый социальный статус приобретал человек, овладевший искусством писца. Однако путь к этому занятию был долгим и трудным. Ребенок с пяти лет должен был заниматься с утра до вечера. За непослушание и проступки следовало жестокое наказание. Дети учились в школах, которые открывались при храмах, дворцах царей и знати. Изначально ребенок осваивал искусство каллиграфии, учился грамоте и чтению. Всего ученику нужно было выучить более 700 иероглифов [19]. Следующим этапом было умение составлять деловые бумаги для светских нужд и овладение уставным стилем для написания религиозных текстов. Несмотря на то, что в III тыс. до н. э. все еще приспособлялся подручный материал для письма – глиняные черепки, кора, кожа, все большим распространением стала пользоваться бумага, которую производили из болотного растения – папируса.

Для письма имелся специальный набор, в который входили емкость для воды, дощечка с краской (смесь сажи и охры) и палочка для письма из тростника. Цвет текста традиционно был черного цвета, красным цветом подробно обозначался день урока (число, день, месяц и год), а также выделялись некоторые смысловые выражения и фразы. В основном обучение заключалось в многократном переписывании и заучивании типовых текстов (свитков).

После того, как ученик осваивал искусство иероглифического письма, он переходил к овладению красноречием. Для писца это было одним из важнейших качеств.

Если говорить о перечне изучаемых предметов, то во многих школах он был достаточно широким и разнообразным: математика, география, астрономия, языки. Обязательным предметом была медицина, интерес к изучению которой привел к появлению школы врачей.

Содержание предметов в школах носило практический характер. Так, школьники производили расчеты строительства храмов или пирамид, подсчитывали урожай, учились изображать план местности, делали астрономические прогнозы природных явлений, например прогнозы разливов рек.

Школа принца была самой уважаемой из всех школ и давала лучшее древнеегипетское образование. Помимо сыновей фараона, членов царской семьи, знатных и высокопоставленных чиновников существовала рекомендательная система, при которой в школу принца допускались также молодые мальчики, подававшие большие надежды. Визирь имел полный контроль над школой принца и, следовательно, над образованием следующего фараона, знати и придворных чиновников. Учебная программа включала религиозное обучение, музыку и церемониальные танцы, чтение, письмо, иероглифы, математику, геометрию, историю, географию, астрологию и медицину.

Воспитание и обучение в Древней Индии

Изначально в Индии не было формального образования, а воспитание основывалось на семейно-сословных традициях. Отец передавал своему ребенку знания, прежде всего связанные с его профессией. Гораздо позже возникли две системы образования – ведическая и буддийская. Ведическая система вращалась вокруг Вед, Веданг и Упанишад, в то время как буддийская система проповедовала мысли основных буддийских школ. Языком образования для ведической системы был санскрит, а пали (*pāli* – строка, строфа) – для буддийской системы. В буддийской системе главное внимание уделялось грамматике санскрита. В I в. до н. э. возник и древнейший индийский слоговой алфавит – брахми.

Были и общие для обеих систем предметы: арифметика, военные науки, право, исполнительское искусство, этика, архитектура.

Кастовая система образования и воспитания в Древней Индии сильно отличалась от всего остального мира. Население Древней Индии делилось на четыре касты: три свободные (брахманы (жрецы), кшатрии (воины), вайшьи (ремесленники, торговцы, земледельцы) и касту рабов – шудры. Согласно кастовой принадлежности воспитывались соответствующие качества. Так, жрецы как высшая каста должны были быть интеллектуально развитыми, кшатрии обладать доблестями воина – храбростью, мужеством, бесстрашием, вайшьи – трудолюбием, усердием и терпением. Рабам положено было обладать главным качеством – покорностью.

В ведической системе ребенок начинал свое образование в возрасте пяти лет. Обучение ежедневно начиналось с проведения церемонии Видьярамбхи, которая включала поклонение богине Сарасвати и изучение алфавита. Затем ребенок должен был пройти еще одну церемонию посвящения, называемую *Упанаяной*. Мальчики практиковали эту церемонию в разном возрасте в соответствии со своими кастами (брахманы, кшатрии, вайшьи).

В буддийской системе ребенок начинал свое образование в возрасте восьми лет с церемонии, называемой Паббаджжа или Праббраджья. В отличие от ведической системы, эту церемонию посвящения могли практиковать мальчики всех каст. После этого ребенок покидал дом и отправлялся жить в монастырь под руководством своего учителя (монаха).

В качестве примера и образца для воспитания выступал Кришна – человек и бог (IV тыс. до н. э.). Первые упоминания о нем содержатся в древнеиндийском эпосе – «Махабхарате». Кришна является одним из основных божеств в индуизме. Ему поклоняются как восьмому аватару бога Вишну, а также как верховному богу. Он является богом сострадания, нежности,

любви. Как следует из источников, Кришна был пастухом и воином. Будучи отданным для обучения брахману, он быстро овладел знаниями и различными искусствами.

В «Махабхарате» есть описание еще одного почитаемого индусами героя древнеиндийского эпоса – Рамы. «Никто не мог сравниться с царевичем в силе и отваге, и всех превзошел Рама и ученостью, и воспитанием, и мудрым разумением. Исполненный добродетелей, он никогда не кичился и не выискивал пороков у других. Чистый душою, он был приветлив и кроток в обращении, незлобен и прямодушен, почтителен со старшими. Постоянно в часы отдыха он упражнялся в воинском искусстве, он вел полезные беседы с умудренными возрастом, наукой и опытом мужами. Он знал веды, законы и обычаи, был красноречив и рассудителен и никогда не уклонялся с пути долга» [9, с. 23].

Обучение было достаточно долгим. Освоение одной *Веды* занимало 12 лет. Таким образом, в зависимости от того, сколько ученик хотел изучить, менялся и период обучения. Обучение могло продолжаться до 48 лет.

Чтобы зарабатывать себе на жизнь, люди должны были освоить какой-нибудь вид искусства. Согласно древнеиндийской системе образования, существовало более 60 видов искусства, включая танец, музыку, ювелирное дело, скульптуру, сельское хозяйство и медицину. Чтобы получить профессиональную подготовку в определенной области искусства, мужчины должны были работать в качестве стажеров под руководством мастера. Их обучали бесплатно, а о еде и питании заботился сам учитель.

Хотя в то время преподавание в группах было обычным делом, ученики также могли обучаться индивидуально – в соответствии со своими способностями и склонностями. Устная декламация была основным средством передачи знаний и прак-

тиковалась с помощью различных методов, таких как интроспекция (слушание, созерцание и сосредоточенное созерцание), рассказывание историй, запоминание, критический анализ, практические занятия и семинары.

Популярностью в тот период пользовались лесные школы, которые организовывали гуру-отшельники, собиравшие вокруг себя верных учеников. Возникали они, как правило, вблизи городов.

С зарождением буддизма в середине I тыс. до н. э. произошли коренные изменения в сознании людей, в системе воспитания и образования, что существенно сказалось на всем укладе жизни людей Древней Индии.

Будда (Просветленный) (также – Будда Шакьямуни) (623–544 до н. э.) достиг высшего духовного совершенства – просветления. Странствуя более 40 лет по свету, Будда проповедовал свое учение – дхарму освобождения, для чего, по его мнению, нужно придерживаться аскетизма (достижение духовных целей через молитвы, трудные обеты, самоограничение и т. д.) и избегать излишеств [19].

Переворотом в сознании людей были его идеи уравнивания каст, непротivления злу и достижения нирваны – отказа от всех желаний. Согласно учению Будды, необходимо заниматься самосовершенствованием души посредством самопознания, отказа от мирской жизни и страстей.

Под влиянием учения Будды существенно изменилась школьная жизнь.

В этот период в Индии дети могли получить элементарное образование как в религиозных кастовых школах, так и в светских. В обучении упор был сделан на практику и интеллектуальное развитие учеников. Религиозные учения преподавались в незначительном объеме.

Кроме элементарного образования можно было получить более продвинутое – в школах при буддийских монастырях, где изучались трактаты по философии, математика, медицина и др.

Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем Китае

В Древнем Китае воспитание носило семейно-общественный характер. Будет ли ребенок посещать школу, зависело от отца. Родители предпочитали, чтобы их подопечные работали на полях, выращивали рис, просо, овощи, ухаживали за скотом и заботились о своих братьях и сестрах, а не тратили время на учебу.

Особое значение уделялось овладению иероглифическим письмом. В качестве материала для письма выступали подручные средства: кости животных, панцири черепах. В VIII в. до н. э. писали на шелковых тканях. Начиная со II в. н. э. для письма уже использовали бумагу и тушь.

С расширением производительных сил и процветанием культуры во времена династии Чжоу (1046–221 до н. э.) открывается все больше школ, которые делились на государственные и сельские.

Государственные школы создавались только для детей знати и состояли из начальных школ и высших учебных заведений. В период популяризации конфуцианства (II в. до н. э. – II в. н. э.) престиж образования значительно вырос. Сложился некий культ образованности. Для того, чтобы занять чиновничий пост, необходимо было сдать установленные государством экзамены.

Конфуций (551–479 до н. э.), конфуцианство – визитная карточка китайской философии в целом. Главная работа великого Кун-цзы (так в Китае называют Конфуция) – «Лунь юй» («Беседы и высказывания») представляет собой собрание нравственных поучений, записанных и систематизированных его

учениками. Высшая сила, сила судьбы для Конфуция – Небо. Оно следит за справедливостью на земле, определяет для каждого человека его место и роль в обществе, в частности принадлежность к «благородным» или «низким».

В центре внимания конфуцианства – вопросы воспитания, нравственно-духовного роста человека. Индивид должен жить в согласии с людьми и с самим собой, быть человеколюбивым, соблюдать «золотую середину», пролегающую где-то между несдержанностью и осторожностью. Важное качество воспитанного человека – благопристойность, состоящая в соблюдении приличий, под которыми Конфуций понимал прежде всего ритуалы. Главное моральное правило конфуцианства: «не делай другому того, чего не желаешь себе».

Идеалом морального и воспитанного человека, т. е. личностью нормативной, для Конфуция был «благородный муж». Он противопоставлялся простолюдину, или «низкому человеку».

§ 1.3. Образовательная система Древней Греции

Обучение и воспитание

В VI–IV вв. до н. э., в период расцвета Эллады особо выделяются два государства – Спарта (Лакония) и Афины (Аттика). В этих государствах-полисах сложились различные системы обучения и воспитания.

Спартанское государство возникло в XI в. до н. э. и состояло из пяти отдельных деревенских поселков. К концу VII в. окончательно сложилось спартанское государство. Население делилось на три группы:

1. Спартиаты – господствующий класс.
2. Периэки – смешанное население.
3. Илоты – порабощенное население.

Целью образования в Спарте, авторитарном военном городо-государстве, было воспитание воина. Главными ценностями в воспитании спартамца были дисциплина, самоотречение и простота. Каждый спартаец, независимо от пола, должен был обладать совершенным телом.

В Спарте обучение мальчиков начиналось с 6–7 лет в военных училищах под надзором офицеров. Детей делили на специальные отряды – агёлы. В школе их обучали навыкам выживания и военному искусству. Обучение часто было очень тяжелым и даже жестоким. Мальчиков плохо кормили, поощрялось даже воровство еды, однако если ребенок попадался, его ждало жестокое наказание. Занятия физическим упражнениями проходили в любую погоду. Мальчики спали на жестких кроватях, занимались гимнастикой, бегом, прыжками, метанием копья и диска, плаванием и охотой. Хотя спартамцев учили читать и писать, эти навыки не имели для них большого значения.

С 14 лет каждый юноша проходил испытания – агоны, во время которых он должен был показать свою физическую подготовку. Умение терпеть боль проявлялось во время бичевания у подножия храма Артемиды. Выдержавший испытание спартаец становился знаменитым. Искусству убивать подростки начинали учиться в 14 лет, участвуя в криптіях. Спартамцы нападали на районы, где жили илоты, и имели право тайно убить наиболее сильного и храброго из них.

В 18 лет спартамские юноши учились военному искусству в эфебиях. С 20 лет они становились воинами и несли военную службу до 60 лет. Девочки также занимались физическим развитием, учились читать и писать, но только дома. Они охраняли свое жилье во время походов мужчин на войну и управляли рабами.

В Древних Афинах до семи лет ребенок воспитывался в семье, приобщаясь к семейным традициям. Затем мальчик начинал

получать физическое воспитание и нравственные установки, учился постигать красоту. Целью воспитания была подготовка к миру и войне. Помимо обязательной двухлетней военной подготовки, которая начиналась в возрасте 18 лет, государство разрешало родителям воспитывать своих сыновей по своему желанию.

В Афинах дети могли учиться в мусических школах и палестрах – гимнастических школах.

В мусических школах ученики осваивали грамоту и счет с помощью абака (подобия деревянных счетов), овладевали искусством письма с помощью вощеных дощечек, на которых писали отточенными палочками («стило»). Однако в основе обучения лежала литература. Национальные эпические поэмы греков – «Одиссея» и «Илиада» Гомера – были предельно важной частью жизни афинского народа. Как только ученики овладевали письмом, учителя диктовали им отрывки из Гомера, чтобы они записывали, запоминали и потом разыгрывали их. Дети наизусть заучивали отрывки из произведений Гесиода, Эзопа, Эсхила, Софокла, Еврипида.

В гимнастических школах младшие мальчики учились грациозно двигаться, играть в мяч и другие игры. Старшие мальчики учились бегу, прыжкам, кулачному бою, борьбе, метанию диска и копья. Воспитание ума, тела и эстетического чувства было, по Платону, таковым, поскольку «обучение музыке (игре на кифаре) помогает душам мальчиков свыкаться с гармонией и ритмом, что в свою очередь делает их пригодными для речей и деятельности, “ведь вся жизнь человеческая нуждается в ритме и гармонии”»¹.

С 7 до 14 лет мальчики ходили в начальную общедоступную школу – дидаскалейон. Дети осваивали грамоту, арифме-

¹ Цит. по: Кузнецова А. С. Представление о гармонии в античной философии // Центр изучения древней философии и классической традиции. URL: <https://classics.nsu.ru/Anna/diss.htm>.

тику, литературу, музыку, рисование. Книги были очень дорогие и редкие, поэтому предметы читались вслух, и мальчикам приходилось все запоминать. Для лучшего усвоения материала использовались письменные таблички и линейки.

В 13 или 14 лет формальное образование мальчиков из бедных семей, вероятно, заканчивалось, и за ним следовало обучение ремеслу. Более состоятельные мальчики продолжали свое образование под опекой учителей-философов.

Мальчики, посещавшие школы философов, делились на две группы. Те, кто хотел получать предметные знания, учились у таких философов, как Платон, которые преподавали такие дисциплины, как геометрия, астрономия, математическая теория музыки и арифметика. Те, кто хотел учиться общественной жизни, учились у таких философов, как Сократ, который преподавал в основном ораторское искусство и риторику.

Юноши 16–18 лет из высших сословий после обучения в мусических школах и палестрах продолжали обучение в государственных учреждениях – гимнасиях. С 18 лет шла подготовка к военной и гражданской службе в эфебиях. Женщины получали образование и воспитание, как правило, дома.

Философско-педагогическая мысль

Древнегреческая философия простирается от VII в. до н. э. до I в. н. э. – начала Римской империи. Она отличается от других ранних форм философского и теологического теоретизирования своим акцентом на разуме в противоположность чувствам или эмоциям. Философские школы сложились уже к VI в. до н. э., самой древней из которых считается пифагорейская.

Пифагор (ок. 570–490 до н. э.) был мистиком и математиком. Он обладал обширными знаниями в области медицины, музыки, космологии, астрономии, математики и других наук.

Пифагор находил сущность бытия не в «том, что должно быть определено», а в «том, что его определяет». Он считал, что воспитывать ребенка нужно в соответствии с возрастом. Согласно Пифагору, «число», или математический принцип – это то, что дает миру порядок, гармонию, ритм и красоту. Эта гармония поддерживает равновесие как в космосе, так и в душе. Для Пифагора душа бессмертна, развитие души достигается изучением истины и аскетической жизнью.

Личность Демокрита (ок. 460–370 до н. э.) была спокойной, цепкой и жизнерадостной, отсюда и прозвище – «смеющийся философ». Он считал, что главной целью жизни должно быть счастье для всех. Демокриту принадлежит идея того, что вся материя состоит из различных нетленных, неделимых элементов – атомов. Огромное значение он придавал учению, поскольку, по его мнению, ни умения, ни мудрость не могут быть достигнуты, если человек не учится. Красивые предметы создаются путем изучения через усилие, но уродливые вещи появляются автоматически, без труда. Демокрит считал злом легкомыслие и лень.

Сократ (ок. 470–399 до н. э.) был центральной фигурой древнегреческой философии. Он перенес центр исследования с природных явлений на вопросы человеческой жизни. Основываясь на пифагорейской вере в бессмертие души, Сократ бросил вызов материалистам и моральному релятивизму софистов. Некоторые положения его философии включают вывод о том, что развитие души должно быть главным вопросом человеческой жизни. Душа может быть возвращена только путем контроля желаний плоти, а подлинное знание – это реализация истины, которая резко отличается от простых мнений. Сократ был убежден в том, что знание добродетели необходимо для того, чтобы стать добродетельным, и, в свою очередь, добродетель

необходима для достижения счастья. По его мнению, добродетель есть знание, а самосознание – высшая добродетель.

Сократ не оставил никаких сочинений, и его ученик Платон изобразил его главным героем своих диалогов, ибо диалог (эвристический метод) был основной философской методологией Сократа в раскрытии истины.

Платон (428/427 – 348/347 до н. э.) – ученик Сократа и учитель Аристотеля. Он основал Академию в Афинах, где читал лекции и преподавал, используя сократический метод. Платон также писал диалоги на различные философские темы, такие как метафизика, эпистемология, этика, психология, политика и эстетика. Образование для Платона было одной из величайших вещей в жизни, попыткой прикоснуться ко злу в его источнике и изменить неправильный образ жизни, а также свой взгляд на жизнь. Цель образования – обратить душу к свету. Образование было положительной мерой для осуществления правосудия в идеальном государстве. Платон был убежден, что корень порока лежит главным образом в невежестве и только при правильном воспитании можно стать добродетельным человеком.

Платон предложил образование (начальное и высшее), которое включало элементы афинской и спартанской систем. Он считал, что образование должно начинаться в раннем возрасте в здоровой среде и атмосфере истины и добра. Платон полагал, что раннее образование должно быть связано с литературой, так как она выявляет лучшие стороны души. В течение первых 10 лет, по мнению Платона, детям необходимо развивать физическую форму и здоровье, сделаться устойчивыми к любым заболеваниям.

Сущность обучения и воспитания изложена во многих диалогах философа, таких как «Протагор», «Федон», «Пир», «Федр».

Аристотель (384–322 до н. э.) был учеником Платона и учителем Александра Македонского. Учась у Платона, он был основателем лицея, перипатетической школы философии. Его труды охватывали самые разные темы, включая физику, метафизику, поэзию (в том числе театр), логику, риторику, политику, этику, биологию.

Для Аристотеля цель образования тождественна цели человека. Аристотель считает, что образование необходимо для полной самореализации человека. Высшее благо, к которому стремится человек, – это счастье. Счастливый человек, по мнению Аристотеля, образован и добродетелен, причем добродетель появляется в результате воспитания привычек и не является врожденной. Об этом он пишет в «Никомаховой этике». Аристотель считал, что три вещи делают людей хорошими и добродетельными: природа, привычка и рациональность.

§ 1.4. Школа и педагогическая мысль в Древнем Риме

В основе древнеримского образования лежали, прежде всего, дом и семья. Родители обучали своих детей навыкам, необходимым для жизни, которые включали в себя сельскохозяйственные, бытовые и военные умения, а также моральные и гражданские обязанности, которые ожидалось от них как граждан. Римское образование осуществлялось почти исключительно в домашнем хозяйстве под руководством отца семейства, который учил чтению, письму и арифметике, давал физическое воспитание. Самая важная роль родителей в воспитании своих детей заключалась в том, чтобы привить им уважение к традициям и твердое понимание пиетаса, или преданности долгу. Для мальчика это означало преданность государству, а для девочки – преданность мужу и семье.

Римская система образования была основана на греческой системе, и многие частные учителя в римской системе были греческими рабами или вольноотпущенниками. Организованное образование оставалось относительно редким до II в. н. э.

Как правило, начальное образование в римском мире было сосредоточено на требованиях повседневной жизни, чтении и письме. Ученики постепенно переходили от чтения и написания букв к слогам, спискам слов, в конце концов запоминали и диктовали тексты. Большинство текстов, использовавшихся в раннем римском образовании, были в основном поэтическими. Греческие поэты, такие как Гомер и Гесиод, часто использовались в качестве примеров – из-за отсутствия римской литературы. Чаще всего школьники осваивали материал самостоятельно. В начальной школе учились дети 6–13 лет.

Следующим этапом обучения была гимназия. Гимназии, именуемые «грамматикус», также носили частный характер и поэтому были доступны только детям состоятельных родителей. В этих школах детям в возрасте от 13 до 16 лет преподавали латинский и греческий языки. Уроки велись на греческом, чтобы гарантировать, что выпускники в итоге будут двуязычными.

После окончания гимназии в возрасте 16–18 лет юноша мог обучаться в школе риторов, где овладевал ораторским искусством. Публичные выступления были необходимы тем, кто стремился посвятить себя общественной (политической) карьере. Обучение ораторскому искусству стоило очень дорого. Оно включало изучение греческого языка, риторики, правоведения, философии, а также перевод и декламацию.

Одним из ярких представителей древнеримской философской мысли считается Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35–96 н. э.) – оратор и педагог. В Риме он создал школу риторов, которая имела огромную популярность.

Будучи в преклонном возрасте, Квинтилиан, опираясь на свой опыт, написал свой знаменитый труд «Воспитание оратора», который состоял из 12 книг. Из них наиболее известны две: «О домашнем воспитании мальчика» и «О риторическом обучении». Квинтилиан считал, что обучение должно быть общедоступным, и придавал огромное значение роли учителя, считая, что глупые ученики – на совести учителей, причем педагог, по мнению философа, должен быть образованным, сдержанным, должен любить и изучать детей. Он считал, что воспитание ребенка нужно начинать с раннего возраста, учитывая его природные способности. Главными методами обучения Квинтилиан считал теоретические наставления, подражание и упражнения.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте задачи истории образования и педагогической мысли как учебной дисциплины.
2. Охарактеризуйте межпредметные связи истории образования и педагогической мысли с другими науками.
3. Раскройте сущность процесса возникновения целенаправленного воспитания в древнейшем человеческом обществе.
4. Объясните, почему появление инициаций послужило причиной возникновения школ.
5. Расскажите о специфических особенностях организации школьного дела в странах Древнего Востока.
6. Расскажите об организации воспитания и школы в разные периоды развития образования в Древней Греции.
7. Объясните, почему школа Древнего Рима была построена на традициях древнегреческого образования.
8. Раскройте генезис зарождения идеала всестороннего развития личности в учениях античных философов.

Список литературы

1. Алексеев, В. М. В старом Китае: Дневники путешествия 1907 г. – М. : Издательство восточной литературы, 1958. – 312 с.
2. Ахтариева, Р. Ф. История образования и педагогической мысли : учебное пособие / Р. Ф. Ахтариева, Р. Ф. Миннуллина. – Елабуга : Издательство Елабужского государственного педагогического университета, 2008. – URL: <http://5fan.ru/wievwjob.php?id=71533>.
3. Бахтигулова, Л. Б. История педагогики и философии образования : материалы учебного пособия. Ч. 1 / Л. Б. Бахтигулова, М. Г. Сергеева // Профессиональное образование и общество. – 2019. – № 3 (31). – С. 234–292.
4. Бахтигулова, Л. Б. История педагогики и философии образования : материалы учебного пособия. Ч. 2 / Л. Б. Бахтигулова, М. Г. Сергеева // Профессиональное образование и общество. – 2019. – № 4 (32). – С. 153–250.
5. Хрестоматия по истории образования детей младшего школьного возраста : учебное пособие / [О. А. Веденеева и др.]. – СПб. : Научное издание, 2020. – 505 с. – URL: <https://publishing.intelgr.com/archive/hrestomatiya-po-istorii-obrazovaniya-detey.pdf>.
6. Винничук, Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. – М. : Высшая школа, 1988. – 495 с.
7. Джуринский, А. Н. Зарубежная педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Гардарики, 2008. – 383 с.
8. Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Форум-Инфра-М, 1998. – 267 с.

9. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования : учебник для бакалавров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 676 с.

10. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 510 с.

11. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.

12. История педагогики и образования : учебник для вузов / А. И. Пискунов [и др.] ; под общ. ред. А. И. Пискунова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 452 с.

13. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2005. – 512 с.

14. Корнетов, Г. Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция. – М. : Международная педагогическая академия, 1993. – 90 с.

15. Лукьянов, А. Е. Лао-цзы и Конфуций: Философия Дао. – М. : Восточная литература РАН, 2000. – 384 с.

16. Марру, А.-И. История воспитания в античности (Греция). – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. – 425 с.

17. Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сборник научных трудов. – М. : НИИОП, 1988. – 197 с.

18. Просветова, Т. С. Современная методология историко-педагогического, социально-педагогического исследования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 126–129.

19. Смирнов, В. И. История образования и педагогической мысли. Ч. I : История зарубежного образования и педагогики : учебное пособие / В. И. Смирнов, Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. – 454 с.

20. Хрестоматия по истории Древнего Востока : в 2 ч. Ч. I / под ред. М. А. Коростовцева, И. С. Кацнельсона, В. И. Кузнецина. – М. : Высшая школа, 1980. – 327 с.

РАЗДЕЛ II

ОБРАЗОВАНИЕ И ШКОЛА В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ, ВОЗРОЖДЕНИЯ И ПЕРИОД РЕФОРМАЦИИ

§ 2.1. Развитие образования в Западной Европе

Тот протест против оплота феодализма – католической церкви, который нарастал в Западной Европе вследствие развития ремесла, торговли и роста городов, нашел себе идеологическое подкрепление в высоко стоявшей арабской культуре, с одной стороны, и в разнообразных сектантских учениях, с другой.

В философии Средних веков появляются уже некоторые элементы материализма. В XII в. выдвигается учение о так называемой двойственной истине, гласившее, что известное положение может быть верно с точки зрения философии и ложно с точки зрения религии, и наоборот. Это учение было протестом против господства религии над наукой и разумом.

Развитие всех этих учений подрывало ранее непререкаемый авторитет церкви. Последняя не могла уже игнорировать новые течения философской мысли, вынуждена была считаться с ними. Средством найти среднюю позицию, примиряющую разум и веру, философию и религию, была схоластика, цель которой – поддержать веру разумом, укрепить авторитет церкви.

Схоластика в конце первой половины Средневековья была первым шагом в развитии умственных интересов. В сочинениях схоластов развиваются формально-логическое мышление, умение разрабатывать классификации и давать определения.

Схоластика как метод исследования и преподавания культивировала умственные способности, приучала к вниманию и ме-

тодичности, таким образом, значительно изменив когнитивные установки и принципы по сравнению с эпохой Раннего Средневековья.

Отметить эти положительные для того времени (XII–XIII вв.) стороны схоластики не значит признавать ее целесообразность вообще. Уже через два столетия (в XIV–XV вв.) рамки схоластики оказались узкими для развивающейся мысли. Недостатки схоластики особенно остро давали о себе знать в преподавании. Если у ученых-схоластов последовательный ряд вопросов был своего рода исследованием, то в школах эти же вопросы и уже готовые ответы на них приводили к крайней безжизненности: вместо критической работы ума – заучивание наизусть.

Развитие городов, тесно связанное с ростом ремесла и торговли, борьба городов за свою независимость – все это обусловило появление в XII–XIII вв. целого ряда Средневековых университетов и дальнейший рост их в следующие века. Одна за другой стали возникать высшие школы.

Первые Средневековые университеты возникли в XII в.: в Италии (в Салерно – знаменитая медицинская школа, преобразованная впоследствии в университет, в Болонье – юридическая школа, преобразованная в университет), во Франции (Парижский университет), в Англии (Оксфордский университет). В XIII–XIV вв. в Италии возникает 18 университетов, во Франции – 16, в Испании и Португалии – 15 (в том числе знаменитый университет в Саламанке), в Англии – Кембриджский (1209) и еще три университета в XV в.

Первые университеты в Северной Италии открывались не церковью, а по инициативе ученых и заинтересованных в развитии науки городских слоев. Эти университеты представляли собой самоуправляющиеся организации, сохранявшие относительную независимость от магистратов и церкви.

Во главе университета стоял ректор, избираемый как профессорами, так и студентами, причем случалось, что на эту должность иногда избирался студент. Часть студентов жила в коллегии – университетском общежитии. Начинающие студенты нередко проживали в бурсе – студенческой квартире, содержимой под надзором университета одним из магистров (младших преподавателей университета). Все принадлежащие к университету лица пользовались правом особого университетского суда. Студенты, принадлежавшие к той или иной национальности, объединялись в особые организации – «нации» (отголоском которых в позднейшие времена, вплоть до XX в., являлись студенческие «землячества»). В случае конфликта с церковью или городскими властями, нарушавшими университетскую автономию, студенты и преподаватели покидали город, переселялись в другой центр.

Обусловленное большими сдвигами экономической, политической и культурной жизни, развитие автономных университетов грозило монополии католической церкви в школьном деле. Поэтому церковь, наряду с попытками подчинить себе автономные университеты, выступила в роли организатора церковных университетов. Этим путем она стремилась снова овладеть выходявшей из-под ее влияния наукой и подготовить необходимые ей кадры духовенства, юристов для церковного суда (юрисдикция которого была в то время очень обширна) и врачей для больниц и богаделен.

Средневековые университеты делились на четыре факультета. Во главе каждого факультета стоял выборный декан. Артистический факультет, где преподавались «семь свободных искусств», являлся подготовительным общеобразовательным факультетом и предшествовал остальным. Изучив грамматику, риторику и основы диалектики, студент получал степень бака-

лавра искусств; по изучении затем полного курса философии и предметов, входящих в *quadrivium* (арифметика, геометрия, астрономия и теория музыки), давалась степень магистра искусств, а студент допускался на один из специальных факультетов: богословский, медицинский и юридический.

Срок обучения и возраст учащихся не были установлены. Обычно обучение продолжалось 5–7 лет.

Методами обучения были лекции и диспуты. Лекции сводились к чтению апробированных церковью первоисточников, фраза за фразой, с многочисленными схоластическими комментариями лектора. Окончив один из высших факультетов, студент мог получить степень бакалавра медицины, богословия или права. Позже он мог получить докторскую степень.

Средневековые университеты сыграли огромную культурную роль. Отвечая назревшим потребностям жизни, они пользовались большим авторитетом. Переходя из университетов одной страны в университеты других, профессора и студенты содействовали интернациональному общению и устранению феодальной замкнутости. Появившись в результате развития экономической и политической жизни Средневековой Европы, университеты, в свою очередь, способствовали развитию городов и до известной степени подготовили культурное движение эпохи Возрождения.

С развитием ремесленного производства и торговли, с ростом городов прежние церковные школы, приуроченные главным образом для подготовки духовенства, не могли удовлетворять потребностям городского населения в грамотности и элементарных знаниях. Наряду с существовавшими церковными школами (приходскими, монастырскими и соборными) в городах по инициативе объединений ремесленников возникают цеховые школы, а по инициативе купеческих объединений – гильдейские школы.

Несколько позже те и другие сливаются в городские (магистратские) школы, содержащиеся городскими самоуправлениями.

В этих школах обращалось большее внимание на письмо и счет, так как эти навыки были необходимы в деловой коммуникации. В крупных городских центрах эти школы вводили преподавание грамматики, риторики, геометрии.

Цеховые и гильдейские школы были платными. Цехи, гильдии, а также городское самоуправление несли расходы по постройке школьных зданий и содержанию школы, главная же часть платы учителям поступала от родителей учеников.

Развитие школы к концу первой половины Средних веков характеризуется борьбой против монополии церкви в деле открытия и содержания школ и некоторым увеличением практической направленности школы, появлением школ высшего типа – университетов.

§ 2.2. Образование и школа в Византии

Организация и содержание воспитания и образования в Византии значительно отличались от западноевропейского.

Византия, возникшая как самостоятельное государство в результате разделения в 395 г. Римской империи, явилась в течение ряда последующих веков хранительницей остатков античной культуры. На Западе в первые века средневековья греческий язык стал совершенно незнакомым. В Византийской империи, наоборот, читались в подлинниках Гомер, Гесиод, Софокл, Эсхил, Еврипид и другие поэты, сохранялись и изучались произведения Платона и Аристотеля, читались исторические сочинения Геродота, Фукидида, биографии Плутарха.

Византийское образование и воспитание опиралось одновременно на античные и христианские традиции. Это выражалось в том, что в идеале византиец должен был иметь греко-

римское классическое образование и придерживаться христианского мировоззрения. Образование в Византии было общедоступным, а образованный человек – весьма почитаем. Образование было обязательным условием для чиновников и служителей церкви.

Обучение проходило в три этапа: начальная школа, средняя и школа ритора. В начальной школе обучение начиналось с 6–8 лет и продолжалось в течение 3–4 лет. Образование было сосредоточено на чтении, письме и арифметике. Ученики писали упражнения на деревянных табличках с помощью стилуса, копировали и заучивали тексты. Основным учебником был Псалтирь. Начальные школы, как правило, открывались при монастырях и церквях, где чаще всего обучались дети небогатых родителей.

Среднее образование начиналось в 12–14 лет и продолжалось не менее четырех лет. Как правило, средние школы создавались в городах. Обучение стоило дорого, что могли себе позволить обеспеченные горожане. К тому же школе было легче найти учителей именно в городах.

Образование включало в себя тривиум: грамматику, философию, риторику, – и квадриум: музыку, арифметику, астрономию и геометрию. Основными учебниками были «Илиада» Гомера, «Аякс», «Электра» и «Царь Эдип» Софокла, «Гекуба», «Орест» и «Финикиянки» Еврипида, комедии Аристофана, псалмы Давида и стихи Григория из Назианзоса.

В школах ритора ученики овладевали искусством риторики, изучали типовые тексты с подробными комментариями и образцы ораторского искусства классических или постклассических греческих писателей и отцов Церкви, в частности Григория Назианзинского. Изучив основы, ученики приступили к сочинению и ораторским выступлениям на различные темы.

При Константине Багрянородном в X в. активно развиваются школьная система и образование. Он был ученым и страстным собирателем книг и рукописей, активно строил школы, расширил программу образования, занимался созданием библиотек и составлением энциклопедий.

Император Константин IX (правил в 1042–1055) основал две высшие школы: юридическую при Иоанне Ксифилиносе и философскую при Михаиле Пселле. При династии Комнинов (1081–1185) произошла реорганизация высшего образования. Была учреждена патриархальная Академия, в которой преподавали риторику, философию, теологию и Священное Писание. Учителя назначались Патриархом.

Средневековый схоласт Иоанн Дамаскин (675–753) в трактате «Источник знания» предложил идею универсального, энциклопедического образования. Патриарх Фотий (820–897) утверждал, что молодежь должна приобщаться к общечеловеческим ценностям в соответствии с христианскими традициями.

Богатые и известные византийцы нередко организовывали в своих домах кружки-салоны (домашние академии). Как правило, их центром были известные философы. Популярностью в то время пользовались школы Михаила Пселла, Андроника II и др.

Многие представители светской аристократии в Византии отличались высокой образованностью. Среди византийского высшего духовенства в этот период также было немало ученых.

Тесная преемственная связь Византии с античной культурой оказала большое влияние на Западную Европу во время крестовых походов и особенно в эпоху Возрождения, когда после взятия Константинополя турками в 1453 г. византийские ученые направились в страны Западной Европы.

Именно в Византии впервые возникли монастырские школы; отсюда уже они были перенесены на Запад. Монастыри, ставшие

с течением времени сильным орудием византийской церкви, открывали школы для подготовки духовенства, организовали переписку книг; постепенно при монастырях создались значительные библиотеки.

§ 2.3. Влияние арабской культуры на образование

В начале VIII в. Испанию завоевали арабы. Они принесли на юго-запад Европы философию и науку, впитавшую в себя многие достижения эллинистической культуры. Знаменитый арабский философ Аверроэс (1126–1198) написал подробные комментарии к Аристотелю, которые пользовались широкой популярностью в Европе в течение всего периода господства схоластики (вплоть до XVI в.).

Развитие педагогической мысли в обширном регионе (Иран, часть Средней Азии, Сирия, Египет и Северная Африка), завоеванном в VII–VIII вв. арабами, отмечено печатью ислама. Духовные ценности, заключенные в Коране, определяли религиозные и нравственные принципы воспитания и образования.

Высоко чтит арабский мир ученого и философа аль-Фараби (870–950), который глубоко и оригинально смотрел на ряд существенных педагогических проблем. Он утверждал, что лишь безумцы могут полагать, что высшее благо находится вне существующего мира. Цель воспитания, по Фараби, – подвести человека к этому благу через поощрение стремления совершать добрые дела. Осознать, что именно является добрым или злым, помогают знания.

Названный современниками «владыкой наук», советник правителей разных стран Ближнего и Среднего Востока Ибн Сина (Авиценна) (980–1037) немало лет посвятил преподавательской деятельности и оставил множество работ, среди которых выделяется «Книга исцеления», куда вошли имеющие пря-

мое отношение к педагогической теории трактаты «Книга о душе», «Книга знаний», «Книга указаний и наставлений» [3].

Арабы открыли много школ. Зародились начальные мусульманские школы – мектебы, средние школы – медресе, которые были широко распространены на Востоке, в том числе у магометан дореволюционной России. В низших школах обучали чтению, письму и Корану. В высших школах изучали более глубоко Коран, литературу, астрономию, математику, философию, медицину. Грамотность была широко распространена. Кроме школ имелось большое количество библиотек.

Высшие школы привлекали большое количество слушателей из разных стран Европы. По их образцу в XII–XIII вв. возникли первые европейские университеты. Арабы явились приемниками культуры Древнего Востока и Древней Греции. Через них эта культура в X–XII вв. стала проникать в Европу и способствовала бурному расцвету культурной жизни Западной Европы в эпоху Возрождения.

§ 2.4. Педагогическая мысль и школа эпохи Возрождения

Развитие ремесла и торговли в XIV–XVI вв. принимало все ускоряющиеся темпы. В наиболее развитой в экономическом отношении Северной Италии (Венеции, Флоренции, Генуе, Падуе) уже в XIV в. возникают мануфактуры.

Это развитие производства и начало разложения феодализма вызвали расцвет наук, литературы и искусства, в свою очередь повлиявший на педагогическую мысль.

Педагогика эпохи Возрождения выдвинула требование развития активности и самостоятельности ребенка, придавала большое значение умственному развитию.

В эпоху Возрождения в центре нового мировоззрения оказался человек, который возлагал надежды на себя. Ростки педа-

гогического гуманизма всходили в условиях пробуждения национального самосознания во многих государствах. Мир после Великих географических открытий XV–XVI вв. стал для европейца более доступным. Изобретение книгопечатания в середине XV в. способствовало распространению новой культуры и образованности [4].

Влияние церкви на общество в эпоху Возрождения значительно уменьшилось. Борьба против аскетизма, культ человека, устремление к классической культуре, которую церковь отвергала как культуру языческую, были своеобразными формами противостояния церкви. Религия, понятно, не исчезает из школы совершенно. Даже наиболее видные педагоги-гуманисты уделяют религии значительное место в школе, но все же это уже не то исключительное господство религии, какое мы видели в первой половине Средних веков.

В педагогике это ослабление влияния церкви выразилось в развитии государственной школы, в изучении древнегреческих и римских писателей, в изменении характера образования. На первый план выдвигается изучение античной литературы и природы вместо религии как центра всей школьной работы.

Наиболее известным из итальянских педагогов-гуманистов был Витторино да Фельтре (1378–1446), получивший славу первого школьного учителя новейшего типа. Сын бедных родителей, Витторино да Фельтре, закончив Падуанский университет, был назначен профессором философии. В 1424 г. он получил приглашение стать воспитателем детей падуанского герцога Гонзаго. Так возникла знаменитая дворцовая школа, которой да Фельтре отдал всю свою жизнь.

Для школы был предоставлен дворец, носивший название *Casa giocosa* – Дома счастья. Под этим названием школа и вошла в историю [10]. В Школе Витторино большое внимание

обращалось на физическое развитие воспитанников; для этого практиковались игры, верховая езда, борьба, фехтование, стрельба из лука, плавание. Большое внимание уделялось закаливанию.

Витторино в своей школьной практике воплотил главные принципы гуманистической педагогики, на основе которых его задачами были: создание жизнерадостной обстановки, хорошая постановка физического воспитания, индивидуальный подход к детям, принцип самостоятельности, расширение круга учебных предметов, введение новых методов обучения, увлечение классическими языками и литературой.

Не ограничиваясь чисто гуманитарным образованием, он выдвигает требование изучения не только слов, но и вещей, приближаясь к идее реального образования. Ряд гуманистов настаивает на лучшей постановке обучения математике, естествознанию; в дополнение к преподаванию «семи свободных искусств» в университетах они требуют изучения новых наук: ботаники, анатомии, физики и др.

Крупнейший немецкий гуманист эпохи Возрождения Эразм Роттердамский (1467–1536) в сатирическом сочинении «Похвала глупости» высмеивал нравы и пороки того времени: невежество, тщеславие, лицемерие. Он склонялся к свободе вероисповедания, отстаивал природное равенство людей.

В основном педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей» и других трудах по воспитанию («О благовоспитании детей», «Беседы», «Метод обучения», «Способ писать письма») гуманист заявил о необходимости сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов, выдвинул принцип активности воспитанника (врожденные способности могут быть реализованы лишь через напряженный труд).

Для истории педагогики характерен его диалог «Цицерониец». Едкой сатирой бичует он формалиста Нозопонуса, который при изучении латыни ограничивается только сочинениями Цицерона, отвергая всех других авторов из-за боязни испортить язык. В противовес этому формализму Эразм рекомендует изучать языки (латинский и греческий), начиная, правда, с грамматики, но, не задерживаясь долго на ней, переходить к чтению хороших писателей, к практике речи и упражнениям в подражании классикам. При этом материал для чтения должен быть занимательным и интересным.

Эразм Роттердамский предлагал воспитывать ребенка с первых лет его жизни. Программа обучения должна быть такой, чтобы не слишком обременять учащихся, поскольку в противном случае у них пропадает желание учиться. Он был против физического наказания и предлагал опираться на здравый смысл учеников. Ему принадлежит мысль о необходимости давать образование и женщинам, причем программа женского и мужского образования должна быть одинаковой; женщинам целесообразно давать по преимуществу классическое языковое образование, и в очень малом объеме – естественно-научные знания [3].

Французский гуманизм эпохи Возрождения представлен многими выдающимися мыслителями, среди которых особенно выделяются Ф. Рабле и М. Монтень.

Франсуа Рабле (1483–1553), получив монастырское образование, стал священником, затем обучился медицине и стал врачом и профессором анатомии. Рабле является одним из крупнейших французских гуманистов. В своем знаменитом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» он дает красочную сатиру на феодальный строй и провозглашает культ нового, освобождающегося от феодального гнета человечества.

Франсуа Рабле развивает идею индивидуального воспитания: воспитание ведется вне школы путем индивидуальных занятий воспитателя с учеником, – в обучении предлагает использовать наглядность, полную связь содержания обучения и воспитания с жизнью.

Мишель Монтень (1553–1592) – автор знаменитого труда «Опыты». Рассматривая ребенка, его природную индивидуальность как наивысшую ценность, Монтень требует, чтобы школа считалась, в первую очередь, с физическими возможностями и здоровьем детей, чтобы занятия были, прежде всего, умеренны во времени, чередовались с играми и физическими упражнениями. Он также настаивает на том, чтобы учение по возможности было для детей привлекательным. Монтень предлагает сначала знакомить детей с конкретными предметами, а затем – со словом, обозначающим его. Обобщению, правилу должны предшествовать наблюдение, знакомство с фактами. Одна из главных задач школы, считает французский гуманист, – развитие детской самостоятельности.

§ 2.5. Реформация и ее влияние на образование

В начале XVI в. в Европе началось широкое движение Реформации, закончившееся расколом в католической церкви, от которой навсегда отошла значительная часть христиан, называемая протестантами.

Социально-экономической предпосылкой Реформации стало резко обозначившееся противоречие между католической церковью и светской властью.

В социокультурном плане Реформации предстояло решить проблему взаимоотношения человека с Богом. Под влиянием реформаторских идей «нервом» новой культуры становится личность независимая, но предопределенная Богом, ответственная

перед ним и своей совестью. Особо подчеркивалась роль разума как путевода в понимании мирской жизни, жизни природы, но главное – в понимании Священного писания.

Реформация, по существу, провозгласила приоритет индивидуальности человека, признала его свободомыслие, создала для него возможность самостоятельно мыслить и интерпретировать Священное писание.

Проводимые реформы отразились, в первую очередь, на образовательной ситуации, вызвав к жизни новые педагогические идеи и новые типы учебных заведений.

Главной целью учебных заведений становится религиозное воспитание. Школы всецело были подчинены церкви, в некоторых странах – церкви и государству. Основная идея эпохи Реформации: вечное благо человека зависит от его умения истолковывать Священное писание – воплотить в идею всеобщего обучения.

В становлении педагогических воззрений Реформации особую роль сыграл Мартин Лютер (1483–1546), который, став во главе образовательного движения в Германии, в своем знаменитом обращении к членам всех городских управлений Германии (1524) поставил вопрос о необходимости открытия народных школ.

Мартин Лютер выступал за то, чтобы обучение стало всеобщим – доступным для бедных и богатых, для мальчиков и девочек. Идея всеобщего обучения при этом граничит с идеей обязательного обучения. Описывая систему школьного обучения, Лютер рекомендует учитывать особенности детского возраста и соответственно выстраивать занятия, чередуя их с играми и трудом. По его мнению, предметами обучения должны быть Закон Божий, языки (греческий, латинский), история, диалектика, природоведение, математика, музыка, гимнастика. В 1525 г. Лютер

издал первую немецкую азбуку, состоящую из алфавита, десяти заповедей, некоторых молитв, цифр, правил написания чисел и др.

Вопросы для самоконтроля

1. Расскажите об организации воспитания и школы в период Раннего Средневековья.
2. Охарактеризуйте схоластические концепции средневековых богословов, а также то, как эти идеи повлияли на развитие школы и педагогики.
3. Каковы особенности образования в период Позднего Средневековья?
4. Расскажите о трактовке педагогами-гуманистами идеала всестороннего развития личности.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : пособие для учащихся педагогических колледжей и студентов вузов : в 2 т. Т. 1 / сост., вступ. ст. и общ. ред. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. – М. : Аспект-пресс, 1994. – 400 с.
2. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : пособие для учащихся педагогических колледжей и студентов вузов : в 2 т. Т. 2 / сост., вступ. ст. и общ. ред. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. – М. : Аспект-пресс, 1994. – 352 с.
3. Джуринский, А. Н. История педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М. : Владос, 2000. – 432 с.
4. Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Форум-Инфра-М, 1998. – 267 с.
5. Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль : сборник научных трудов. – М. : Академия педагогических наук СССР, 1989. – 137 с.

6. Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль : сборник научных трудов. – М. : Академия педагогических наук СССР, 1990. – 143 с.

7. Джуринский, А. Н. Зарубежная школа: история и современность : учебное пособие. – М. : Б. и., 1992. – 176 с.

8. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.

9. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учебное пособие / под ред. З. И. Васильевой. – М. : Academia, 2001. – 416 с.

10. Мазалова, М. А. История педагогики и образования : конспект лекций // М. А. Мазалова, Т. В. Уракова. – М. : Высшее образование, 2006. – 184 с.

11. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

12. Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. / под общ. ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2006.

РАЗДЕЛ III

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ ДО XIX В.

§ 3.1. Влияние христианства на развитие образования и педагогической мысли. Характерные черты образования в период перехода к феодализму

Русская народная педагогика зародилась у славян еще в их доисторический период и нашла свое выражение в фольклоре.

После крещения Русь получила письменность – славянскую азбуку, составленную в IX в. Кириллом и Мефодием на основе византийского алфавита. Из Византии же были привнесены в Киевское государство и некоторые элементы более высокой византийской культуры.

Однако даже в те отдаленные времена культура Киевского государства отнюдь не была слепым заимствованием из Византии, а являлась продуктом самостоятельного творчества русского народа. Восприняв христианство из Византии, русские князья озаботились тем, чтобы поставить Русь в независимое положение от Византии в религиозном отношении, что в тот период имело большое политическое значение; основными проблемами виделись подготовка русского духовенства и перевод книг на славянский язык.

По образцу византийских записей исторического характера (так называемых хроник) в Киевском государстве стали составляться летописи, в которых также сильно заметно стремление составителей создать свои, самостоятельные по содержанию исторические произведения (это сказывается даже на заглавии: так, в Ипатьевской летописи – «Повесть временных лет, откуда есть пошла русская земля»).

Византийская культура в известной степени сказалась на церковной архитектуре, живописи и музыке Киевского государства, но и здесь это влияние сочеталось со своим, древнерусским творчеством.

Сборники поучений, летописи и патерики представляют большой интерес не только с точки зрения истории культуры вообще или истории русской литературы, но и как первые памятники древнерусского воспитания, по которым историки педагогики исследуют вопрос о характере воспитания в Киевском государстве и о первых школах на Руси.

Духовенство и князья усиленно подчеркивали религиозность как одну из главнейших задач воспитания. Поучения, заимствованные у греческих церковных писателей (Иоанна Златоуста, Василия Великого и др.), требуют развития любви к богу, страха божьего, строгого выполнения религиозных обрядов, почитания духовенства.

В переведенных с греческого языка поучениях религиозно-нравственного и педагогического содержания часты требования суровой дисциплины по отношению к детям, нередко советы применять телесные наказания (что было обычным явлением и в педагогической практике Западной Европы того времени). В бытовой же народной педагогике и памятниках воспитания русского происхождения преимущественно выступает гуманное отношение к детям.

Важнейшим источником для понимания особенностей воспитания в Киевском государстве является «Поучение Владимира Мономаха», относящееся к 1096 г. В этом тексте идеалы воспитания выражены более полно, чем в других источниках того времени. «Поучение» проникнуто большим гуманизмом, мягким отношением к людям, стремлением к деятельности, трудолюбию, советами быть храбрым, любить и защищать от врагов свою

Родину, советами учиться, уважением к культуре. Владимир Мономах советует детям учиться, указывая в качестве примера своего отца – князя Киевского Всеволода Ярославича, который знал пять иностранных языков.

Первое упоминание об организации обучения детей помечено в летописи 988 г.: князь Владимир «нача ставити по градом церкви и попы и люди на крещение приводити по всем градом и селом. Послав нача поимати у нарочитое чади дети и даяти нача на учение книжное; матере же чад сих плакаху по них, еще бо не бяху ся утвердили верою, но акы по мертвеци плахуся» [15].

Под 1028 г. летопись отмечает, что Ярослав в Новгороде «собра от старост и поповых детей 300 учит книгам». Под 1037 г. в летописи записано, что «Ярослав книгам прилежа, и почитая е часто в нощи и в дне; и собра писце многы, и прекладаше от грек на словенское письмо, п списаша книги многы и ониска ими же учащися... И ины церкви ставляше по градом и по местом, поставляя попы и дая им от имения своего урок, веля им учити люди, понеже тем есть поручено богом» [15].

Потребность в школах в первую очередь была вызвана необходимостью подготовки духовенства из русских детей, подготовки смены пришлому из Византии и Болгарии духовенству. Владимир и его преемники стремились сделать Русь независимой в церковном отношении от Византии, что в тот период имело большое политическое значение: церковная самостоятельность Киевского государства укрепляла и национальную государственную его независимость от Византии, так как в руках византийского императора сосредоточивалась и светская, и церковная власть.

В XI–XII вв. возникло несколько школ в Полоцком княжестве. Это княжество находилось в постоянных оживленных от-

ношениях со своими западными соседями (по р. Западной Двине) и лежало в то же время вблизи великого водного пути «из варяг в греки» – именно поэтому культурное влияние Византии и Запада на Полоцкую землю сказалось довольно рано и сильно. Наличие ряда городов – Полоцка, Витебска, Менска (нынешний Минск) – способствовало культурному расцвету княжества.

Содержанием обучения в элементарных школах были: молитвы, чтение, письмо, счет и церковное пение. Мальчиков начинали обучать, когда им исполнялось семь лет. Затем, вероятно, изучались «семь свободных искусств» или, по крайней мере, некоторые из них – грамматика, риторика, диалектика.

Кроме обучения в школах некоторое распространение получило индивидуальное обучение духовенством отдельных детей. На это указывает целый ряд житий и довольно высокий по тому времени уровень образованности некоторых князей. Так, Феодосий Печерский был отдан родителями в детстве «на учение божественных книг единому от учителей»¹.

Князья (Ярослав Мудрый, Роман Смоленский, Ярослав Осмомысл и др.) в свою очередь заботились об открытии училищ. Среди духовенства Киевской Руси также встречались высокообразованные люди (митрополит Илларион, митрополит Климент Смолятич, которого летопись называет книжником и философом, Кирилл Туровский, игумен Даниил и др.).

Таким образом, следует признать, что просвещение в Киевской Руси XII–XIII вв. достигло высокого по тем временам уровня, о чем свидетельствует такой письменный памятник, как «Слово о полку Игореве».

¹ Цит. по: Арцыбашева Т. Н. Культурное наследие Киевской Руси как основание культурогенеза Руси Удельной // Мир культуры: культуроведение, культурография, культурология : сборник научных трудов : Вып. 5. Курск : Курский государственный университет, 2016. С. 46.

§ 3.2. Педагогическая мысль Московского государства

В Московском государстве XIV–XVI вв., как и раньше в Киевской Руси, значительное распространение имели сборники поучений, в которых помещались статьи и отрывки педагогического содержания.

Одно из поучений Иоанна Златоуста, переведенное под заглавием «О вскормлении детей» («О воспитании детей»), рассказывает, что дети становятся плохими от недостатков воспитания. От воспитания зависит вся будущность детей, его целью является добродетель. С детьми надо обращаться кротко, но при необходимости следует прибегать к телесным наказаниям.

Два текста отчетливо иллюстрируют потребность в школах духовенства и населения Московского государства в XVI в.

Первый из них – это письмо новгородского архиепископа Геннадия московскому митрополиту Симону, написанное около 1500 г. Геннадий просит митрополита походатайствовать перед великим князем Иваном III, «чтобы велел училища учинити»¹. Мотивируя свою просьбу, архиепископ Геннадий указывает на крайний недостаток грамотных людей, которых можно было бы сделать священниками.

О необходимости открытия школ говорят постановления Стоглавого Собора 1551 г. Собор признал необходимым открытие училищ в домах лучших священников и дьяконов и обязал последних обучать детей грамоте. В его постановлениях так же, как и в письме Геннадия, указывается, что есть много желающих занять места дьяконов и священников, не обладающих при этом должной грамотностью.

¹ Послание Геннадия // Книги для всех. URL: <http://lib4all.ru/base/B3284/B3284Part24-41.php>.

Большое просветительское значение оказал приглашенный в Москву в начале XVI в. для перевода и исправления богослужебных книг ученый греческий монах Максим Грек. В течение сорока лет пребывания в Московском государстве (1516–1556) он своими многочисленными сочинениями нравоучительного характера, переводами и личными беседами способствовал развитию интереса к грамматике, риторике, диалектике. Он хорошо знал сочинения Платона, Аристотеля и других древних философов и писателей.

В XVI в. количество школ в Московском государстве значительно увеличивается. Этому способствовали свержение татаро-монгольского ига, рост торговли и городов, усилившиеся связи с Западной Европой.

§ 3.3. Просветительские реформы середины XVII – начала XVIII в.

Первая греко-латинская школа в Москве была открыта боярином Ртищевым. Ректором ее стал вызванный из Киева ученый монах, воспитанник Киево-Могилянской академии Епифаний Славинецкий, прибывший в Москву в 1649 г. Хорошо знавший греческий, славянский, латинский и польский языки, прекрасно знакомый с древними авторами, Епифаний Славинецкий был одним из образованнейших людей своего времени.

Епифаний Славинецкий занимался исправлением богослужебных книг, перевел ряд капитальных светских книг на славянский язык (по географии, истории, медицине и др.), руководил греко-латинскими школами, часто выступал с проповедями, составил греко-славяно-латинский словарь и словарь непонятных слов, написал педагогическое сочинение «Гражданство обычаев детских» – свод правил поведения детей, использовав

в качестве образца сочинение Я. И. Коменского «Правила поведения для юношества».

Симеон Полоцкий (1629–1680), белорус по происхождению, также был воспитанником Киево-Могилянской академии. Он начал свою педагогическую деятельность в Полоцком братском училище. Переселившись в 1664 г. в Москву, он организовал Законоспасскую школу, где преподавал латинский язык, грамматику, пиитику, риторику, диалектику. Он был также воспитателем царевича Федора Алексеевича, которого обучал тем же наукам. Ему же было поручено общее наблюдение за обучением грамоте царевича Петра, первым учителем которого был Никита Зотов.

В своих проповедях и сочинениях Симеон Полоцкий много внимания уделяет вопросам воспитания. Он был автором «Книги кратких вопросов и ответов катехизических», написанной для воспитания царевича. Много педагогических мыслей содержится в двух обширных сборниках поучений Симеона Полоцкого – «Обед душевный» (1681) и «Вечеря душевная» (1683). В этих произведениях он указывает на воспитание как на главнейшее средство, формирующее человека. Там же им отмечается, что в воспитании особенно важную роль играют обучение, дисциплина, хороший пример родителей, воспитателей и окружающих.

Следуя Аристотелю, Симеон Полоцкий делит жизнь человека на три «седмицы». В течение первых семи лет главное внимание при обучении детей надо обратить на правильную, чистую речь; во второй период (от 7 до 14 лет) детей надо обучать грамоте и давать побольше наглядных представлений об окружающей жизни. В третий период юноши должны учиться «страху божию и мудрости», «разумению же и искусству, како честно гражданствовать в мире» [18].

В конце XVII – начале XVIII в. Россия пересматривает курс развития, в том числе в сфере школьного образования, равняясь на западный опыт. По сути, тогда произошел поворот к школе и педагогике Нового времени. Примерами этого могут служить воспитание и обучение Петра I (1672–1725).

Число школ в России за время царствования Петра сильно выросло. Впервые появились начальные школы, где на обучение арифметике и геометрии обращалось большое внимание. Впервые были учреждены технические и другие специальные школы, готовившие нужных государству специалистов. Следует отметить, однако, что школы петровского времени не были только школами узкоприкладными: общеобразовательные знания в этих школах занимали большое место. Это обстоятельство и отсутствие в курсе прикладных наук узкой специализации позволяли деятелям петровского времени легко и быстро переключаться с одного рода деятельности на другой.

Фактически Московская школа математических и навигацких наук была открыта Петром I в 1699 г. Указ об ее открытии последовал лишь два года спустя, в 1701 г. Во главе ее был поставлен приглашенный из Англии профессор Г. Фарварсон. Математические науки преподавал первый русский математик, автор учебника «Арифметика» Л. Ф. Магницкий. Учеников предписано было набирать по добровольному желанию, «иных же паче и с принуждением». Количество учащихся было определено в 500 человек (фактически их было меньше), возраст – от 12 до 20 лет и выше.

В школе обучали последовательно арифметике, геометрии с основами тригонометрии, астрономии, математической географии и специальным наукам. Для подготовки к математическому курсу существовало два подготовительных класса, где обучали чтению, письму и элементарной арифметике. Определенного

срока обучения не было, так как по обычаям того времени каждый ученик продвигался своим индивидуальным темпом. Выходили из этой школы моряки, инженеры, артиллеристы, землемеры, преподаватели математики и другие специалисты.

По типу навигацкой школы в 1712 г. в Москве были организованы еще две школы – инженерная и артиллерийская. Количество учащихся было определено в 100–150 человек. В инженерную школу принимались дети дворян (в первые годы допускались и разночинцы). Позже была открыта инженерная школа и в Петербурге.

В 1707 г. в Москве при одном из госпиталей была открыта хирургическая школа с пятилетним курсом для подготовки военных врачей. На Урале (в Екатеринбурге и других городах) было открыто несколько училищ при горных заводах, где наряду с общеобразовательными предметами изучались технические предметы для подготовки мастеров и техников горного дела. В открытии этих школ принял участие один из сподвижников Петра I, известный историк В. И. Татищев, на тот момент – начальник горных заводов Урала. Одну из таких школ окончил знаменитый русский изобретатель И. И. Ползунов.

Острая потребность в людях, знающих европейские языки, заставила Петра I открыть в Москве разноязычную школу, или гимназию, во главе которой был поставлен пленный пастор Глюк. В ней изучались латинский, греческий, итальянский, французский и немецкий языки и целый ряд общеобразовательных предметов: арифметика, география, история, политика, философия и др.

В 1714 г. Петр I предписал открыть цифирные школы, в которых обучали грамоте, арифметике и геометрии. В качестве учеников в цифирные школы приказано было принимать во всех губерниях детей дворян и из других сословий. С организацией

архиерейских школ были освобождены от обучения дети духовенства, относительно которых состоялись особые предписания. Не велено было также принимать в эти школы детей крестьян, и, таким образом, к концу царствования Петра I цифирные школы стали обслуживать преимущественно детей служилых людей и посадских.

К 1716 г. цифирные школы существовали в 16 городах, к 1722 г. – уже в 42. Число учащихся в этих школах в различные годы колебалось от одной до двух тысяч. После смерти Петра цифирные школы пришли в упадок и в 1744 г. были присоединены к гарнизонным школам, готовившим из солдатских детей главным образом военных писарей.

Петр Великий заботился не только об открытии учебных заведений, но и о развитии русской науки. В последние годы своей жизни он разработал проект организации первого научно-исследовательского учреждения в России – Академии наук.

В первый состав академиков, естественно, входили иностранцы, причем императором были приглашены в качестве академиков очень крупные ученые, например знаменитые математики братья Бернулли. Однако, приглашая иностранных ученых, Петр I стремился подготовить отечественные кадры; поэтому устав Академии наук предусмотрел организацию при Академии университета и гимназии. Заключенные с академиками-иностранцами договоры обязывали их кроме научной работы заниматься преподаванием в академическом университете.

При составлении проекта организации академии были использованы лучший опыт заграничных академий наук (особенно Парижской) и советы знаменитого философа Лейбница. В уставе Академии Петр подчеркнул в соответствии со всем духом просветительских реформ, что теоретические научные задачи Академии должны быть тесно связаны с той практической поль-

зой, какую она должна принести стране. С самого начала основное внимание было обращено на развитие математических наук – черта петровской просветительской политики, которая ярко сказалась и на организации сети школ. К таким же оригинальным чертам следует отнести и упомянутое уже сочетание научной и учебной работы.

Указ об учреждении Российской академии наук был издан 28 января 1724 г.; фактически открыта была Академия уже после смерти Петра I, в 1725 г. До 1765 г. она выполняла также функции и Академии художеств.

После смерти Петра I его просветительные начинания в значительной степени пришли в упадок. Преемники Петра I не уделяли должного внимания Академии наук; она стала заполняться иностранцами-академиками, не имеющими авторитета в науке, а в университете и академической гимназии было недостаточно учащихся.

Середина и конец XVIII в. были временем усиления дворянства, роста сословных дворянских привилегий. Поэтому и мероприятия в области образования второй четверти XVIII в. были направлены преимущественно на интересы дворян.

Дворяне воспитывали своих детей дома, приглашая для них иностранцев-гувернеров. Главной целью этого домашнего воспитания было подготовить детей к светской жизни, блестящей карьере. Особенно ценились хорошее знание французского языка и светские манеры. В то же время эта система подверглась критике русских просветителей (Радищева, Новикова и др.).

Ту же цель подготовки дворянских детей к выгодной карьере и умению блистать в обществе ставили себе учреждаемые иностранцами частные пансионы.

Вторая половина XVIII в. в России была периодом появления целого ряда русских педагогов-теоретиков (Бецкий, Янко-

вич), просветителей и оригинальных педагогических мыслителей-демократов (Радищев, Новиков, Сковорода). Это было время учреждения первого университета, открытия первого женского среднего учебного заведения (Смольного института), возникновения первых русских гимназий, составления ряда проектов организации народного образования, издания первого общего школьного устава (1786), которым устанавливалась система школ по всей России. На основе этого устава была создана сеть народных училищ, число которых к концу века достигло нескольких сотен.

На развитие просвещения в России в начале второй половины XVIII в. огромное влияние оказал великий русский ученый и писатель, крестьянин по происхождению, Михаил Васильевич Ломоносов (1711–1765). Проучившись в Славяно-греко-латинской академии шесть лет (характерно для этой эпохи, что для поступления туда он должен был выдать себя за дворянского сына), он был направлен в гимназию при Академии наук в Петербурге, а для завершения образования – за границу, где изучал философию, математику, химию и металлургию.

Ломоносов явился инициатором создания Московского государственного университета, открытого в 1755 г. По его настоянию в устав был внесен пункт, устанавливавший, что в Университет принимаются студенты без различия сословий.

Университет делился на три факультета: философский, юридический и медицинский. Лекции читались на русском, латинском и французском языках. На первое время университет был укомплектован 100 студентами, главным образом из семинаристов (духовные семинарии давали хорошее знание древних языков и довольно широкий по тому времени круг общеобразовательных знаний). Число кафедр в начале существования университета равнялось десяти. Замещались они отчасти иностран-

ными учеными, отчасти русскими, получившими образование в Киево-Могилянской академии.

§ 3.4. Женское образование в России

В лице крупнейшего русского педагога Ивана Ивановича Бецкого (1704–1795) мы имеем яркого представителя передовой русской педагогической мысли XVIII в.

По разработанным Бецким уставам в период 1763–1766 гг. были открыты Воспитательный дом в Москве (для покинутых родителями детей и сирот), училища при Академии художеств и при Академии наук, преобразован кадетский корпус, открыты в Москве коммерческое училище, а также Институт благородных девиц – первое женское среднее учебное заведение, открытое в 1764 г. при монастыре близ деревни Смольной (в окрестностях Петербурга).

Воспитанницы должны были оставаться в Институте с 6 до 18 лет. Институт имел четыре класса с трехлетней продолжительностью обучения в каждом. В нем изучались: русский язык, арифметика, история, география, иностранные языки, Закон Божий, рисование, музыка, пение, танцы, рукоделия. В последнем классе повторялось многое из предыдущего и изучались правила «доброго воспитания, благонравия, светского обхождения и учтивости». Воспитанницы этого класса проходили нечто вроде педагогической практики: обязаны были обучать воспитанниц младшего класса в целях приобретения навыков воспитания и обучения в будущем своих детей.

В 1765 г. при этом же монастыре было открыто учебное заведение для малолетних девиц других сословий. В его учебный план входили те же предметы, что и в Институте благородных девиц, за исключением иностранных языков и географии, большое место занимали рукоделия.

Открытием Смольного института было положено начало среднему женскому образованию; в 1765 г. по образцу Смольного института благородных девиц было предписано создать институты во всех губерниях, однако местное дворянство далеко не везде сознавало необходимость среднего образования для своих дочерей; до конца столетия институты были открыты лишь в нескольких губернских городах.

Учреждение Смольного института мы можем отметить как значимый факт еще и потому, что Россия была одной из первых стран, где было положено начало среднему женскому образованию такой большой продолжительности (12 лет обучения). Из западноевропейских стран лишь Франция имела аналогичный институт. При этом как оригинальную прогрессивную черту следует отметить то обстоятельство, что при Смольном существовало отделение и для девушек недворянского происхождения.

Вопросы для самоконтроля

1. Объясните, почему развитие русского образования в рассматриваемый период столь сильно зависело от развития христианских взглядов на обучение и воспитание.

2. Расскажите о воспитании и образовании в Киевской Руси.

3. Охарактеризуйте сложившуюся систему образования в Русском государстве.

4. Почему в Средневековой Руси не возникли центры образования, подобные западноевропейским университетам?

5. Проанализируйте реформы Петра I в области образования.

6. Раскройте особенности становления женского образования в России.

Список литературы

1. Аверинцев, С. С. Крещение Руси и путь русской культуры // Тысячелетие введение христианства на Руси, 988–1988. – М. : ЮНЕСКО : Институт славяноведения и балканистики РАН, 1993. – С. 112–120.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства, XIV–XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митуров. – М. : Педагогика, 1985. – 367 с.
3. Бабишин, С. Д. Поучение детям Владимира Мономаха и его историко-педагогическое значение // Советская педагогика. – 1974. – № 9. – С. 119–124.
4. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. – М. : Институт эффективных технологий, 2012. – 434 с.
5. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учебник для магистров. – 2-е изд., доп. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 440 с.
6. Джуринский, А. Н. История педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М. : Владос, 2000. – 432 с.
7. Джуринский, А. Н. Зарубежная школа: история и современность : учебное пособие. – М. : Б. и., 1992. – 176 с.
8. Збандуто, С. Ф. Киевская академия XVI–XVIII вв. // Советская педагогика. – 1946. – № 7. – С. 59–75.
9. Козлова, Н. И. Из истории женского образования в Санкт-Петербурге. – СПб. : Петрополис, 1996. – 104 с.
10. Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учебное пособие для студентов педагогических специальностей. – М. : Университет Российской академии образования, 2002. – 267 с.

11. Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учебное пособие. – 3-е изд. – М. : Академия социального управления, 2011. – 260 с.
12. Корнилов, А. А. Курс истории России XIX века. – М. : Высшая школа, 1993. – 446 с.
13. Косик, В. И. Просветительская деятельность православных братств на территории России // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 86–89.
14. Ломоносов, М. В. О воспитании и образовании. – М. : Педагогика, 1991. – 343 с.
15. Медынский, Е. Н. История педагогики : учебник для педагогических институтов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 580 с.
16. Сычев-Михайлов, В. К. Из истории русской школы и педагогики XVIII века. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 255 с.
17. История России с древнейших времен до начала XX века : пособие для абитуриентов / под ред. И. Я. Фроянова. – 2-е изд., испр. – М. : Макет, 1998. – 300 с.
18. Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. / под общ. ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2006.

РАЗДЕЛ IV

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И В СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ (СЕРЕДИНА XVII – КОНЕЦ XVIII В.)

§ 4.1. Школа и педагогика в Новое время

Школа во Франции

В XVI–XVII вв. королевской властью издается целый ряд эдиктов об открытии во Франции начальных школ. Ставится требование об открытии школы в каждом приходе и даже об обязательном посещении школы мальчиками и девочками.

Вопрос о начальных школах в этот период ожесточенной борьбы католической церкви с гугенотами был тесно связан со стремлением каждой из борющихся сторон использовать школу как орудие религиозной борьбы. Поэтому начальная школа, была ли она католической или гугенотской, главное внимание уделяла не общеобразовательным знаниям и навыкам, а религиозному обучению. Фактически, несмотря на вмешательство королевской власти в дело открытия школ, последние находились в руках духовенства. Некоторые религиозные секты и организации в XVII–XVIII вв. продвинули вперед организацию и методику обучения в начальных школах Франции. Так, возникшая в первой половине XVII в. секта янсенистов, находившаяся под большим влиянием рационалистической философии Декарта, открыла ряд начальных школ, интересных своими принципами.

Янсенисты исходили из убеждения в греховности человеческой природы, считали детей зараженными первородным гре-

хом и отсюда делали своеобразные педагогические выводы об отношении к детям: они, жалея детей, относились к ним с особенной нежностью и в то же время, чтобы позволить проявиться этой «греховной природе», установили за детьми сугубый надзор. Для этого классы были очень немногочисленны: на одного учителя – пять-шесть детей, что при обучении давало положительные результаты. Янсенисты в методике преподавания применяли много ценных дидактических принципов и приемов. Они придавали большое значение наглядности, последовательности, упражнениям, сознательному усвоению учебного материала. Обучение велось на родном языке.

Школы янсенистов просуществовали недолго – около четверти века – и были закрыты в 60-х гг. XVII в. по проискам иезуитов, преследовавших секту янсенистов. Хотя школ янсенистов было немного и существовали они недолго, в истории начальной школы Франции они оставили заметный след: это была первая попытка организации французских начальных школ на новых началах. Таким образом, был дан толчок к появлению новых католических начальных школ, не похожих на устаревшие приходские школы.

В конце XVII в. возникла «Братия христианских школ», развившая энергичную деятельность по открытию католических начальных школ: преподавание в этих школах стало вестись на латинском и французском языках, была введена урочная система (вместо занятий с отдельными учениками), у учащихся старались развить самостоятельность. «Братия христианских школ» открыли в 1684 г. первые во Франции семинарии для подготовки учителей. Обучение детей велось бесплатно, что также было новым в практике начальных школ.

Средние школы Франции находились в XVI в. в руках иезуитов. В 1594 г. иезуиты были временно изгнаны из Франции

и возобновили свою деятельность только в 1618 г. В течение этой четверти века оживленную деятельность по открытию средних школ развила религиозно-школьная организация «Оратория Иисуса», члены которой были последователями рационалистической философии Декарта. «Оратория» открыла к началу XVII в. более 50 средних школ. Обучение в них (в противовес иезуитским коллегиям, где все еще господствовали «семь свободных искусств» и латинский язык) имело реальное направление (математика, физика, география, история); преподавание в младших классах шло на французском языке. Преподавателями были люди прогрессивных взглядов. Значительная часть учителей-ораторианцев в период французской революции конца XVIII в. оказалась в рядах буржуазных партий. Таким образом, средние школы «Оратории» были вызваны потребностью крепнущей буржуазии в средних школах нового типа.

Школа в Англии

После Реформации в Англии католические монастырские школы были закрыты. Начальное обучение сосредоточилось в руках англиканской церкви и различных сект. Имелось также значительное количество частных (домашних) школ.

После Славной революции 1688 г. возникает ряд библейских обществ, открывающих начальные школы. Так, в 1698 г. основано «Общество распространения христианских знаний». Несколько позже основаны «Общество распространения Евангелия» и «Общество распространения религиозных знаний среди бедных».

Эти религиозно-благотворительные организации издавали и распространяли религиозную литературу, вели миссионерскую работу в колониях, открывали значительное количество начальных школ.

Средние школы Англии сначала существовали как грамматические публичные школы, в которых почти исключительное внимание обращалось на обучение латинскому языку (грамматика и римская литература). В XVII–XVIII вв. наряду с этими школами начинают возникать академии, где кроме древних языков преподавались также реальные предметы. Государство в открытии и содержании этих школ участия не принимало. Обычно средние школы в рассматриваемый период содержались на пожертвования частных лиц.

Учебный план в таких средних школах строился по-своему. Общими чертами всех этих школ были господство классицизма (греческий и латинский языки, классическая античная литература), большое внимание физическому воспитанию (играм и спорту), консерватизм школьной жизни.

Школа в Германии

В Германии в XVII–XVIII вв. целый ряд немецких княжеств издает школьные уставы. Инициатива открытия начальных школ от церкви переходит к государству, которое, впрочем, оставляет надзор за школами в руках духовенства. Такие школьные уставы, обязывающие родителей отдавать детей в школы и иногда довольно подробно определяющие организацию школы и содержание обучения в ней, издаются в Саксонии, Веймаре, Вюртемберге. Преподавание в начальных школах ведется на немецком языке. Хозяйственные заботы о школе и приглашение учителей возлагаются школьными уставами на школьные общины. Обучение было платным. Главную часть заработка учителя составляла плата за обучение, которую вносили за каждого ученика родители, при этом большую часть этой платы они выдавали учителю натуральными продуктами с собственного подворья.

Прусский школьный устав, изданный в 1763 г. Фридрихом II, вменяет родителям в обязанность посылать в школы детей в возрасте от 5 до 13 лет, угрожая за неисполнение этого предписания штрафом.

В начальных школах обучали Закону Божьему, чтению, письму, счету, пению. Некоторые школьные уставы добавляли еще первоначальные сведения по географии, истории Германии и сельскому хозяйству.

Школьные уставы, появившиеся в ряде германских княжеств после Тридцатилетней войны во второй половине XVII и в начале XVIII в., составляются под большим влиянием Я. А. Коменского: так вводится классно-урочная система, предписывается применять наглядное обучение, преподавание устанавливается на родном языке и т. п.

Видный педагог-мыслитель, основоположник педагогической науки – Ян Амос Коменский (1592–1670). Самый известный его теоретический труд по педагогике – «Дидактика», т. е. общая теория обучения; мы знаем это произведение под названием «Великая дидактика».

Коменский обобщил опыт школ, создал стройную педагогическую систему, которую обосновал законами природы. Он наметил школьную систему, построив ее на принципах единства школы и всеобщего обязательного обучения. Протестуя против схоластической школы, он расширил содержание школьного обучения новыми (реальными) предметами, обосновал, теоретически оформил ряд дидактических принципов (наглядность, систематичность и прочность обучения и др.). Он оказал большое влияние на организацию учебной работы (учебный год, урок, текущий и годовой учет знаний, продолжительность учебного дня, постоянное расписание уроков, школьный режим и пр.). Коменский создал образцовые для

своего времени учебники и дал много ценных методических правил.

§ 4.2. Идея развивающего и воспитывающего обучения

Идея воспитывающего обучения принадлежит известному немецкому педагогу, философу, психологу и математику Иоганну Фридриху Гербарту (1776–1841).

Нравственное воспитание, по замечанию Гербарта, осуществляется главным образом путем обучения. Целью нравственного воспитания является воспитание характера. «Обучение без нравственного воспитания является только средством без цели, нравственное воспитание (или образование характера) без обучения – цель, лишенная средств»¹.

Нравственное воспитание, как и обучение, основано на многостороннем интересе и на нравственных представлениях. Это воспитание должно стремиться сделать господствующими у воспитанника пять нравственных идей (внутренней свободы, совершенства, благорасположения, права и справедливости).

Кроме обучения как главного средства нравственного воспитания Гербарт указывает еще следующие средства:

1. Удерживать воспитанника, для чего служат управление детьми и культура послушания со стороны детей. Ребенку следует все время чувствовать, хотя бы в слабой степени, что он не вправе переступать известные границы. Это средство применяется преимущественно в младшем возрасте, поскольку ребенок сам еще не может управлять своими поступками.

¹ Цит. по: Пронина Е. Н., Лукашевич В. В. Психология и педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Московский государственный университет печати, 2009. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook660/01/part-010.htm>.

2. Определять воспитанника: дети должны вывести пределы своих желаний и нравственные понятия не только из указаний воспитателя, но и из собственного опыта. Это уже следующая стадия, когда дети делаются более сознательными.

3. Устанавливать правила поведения.

4. Поддерживать в душе воспитанника спокойствие и ясность, не допуская развития страстей.

5. «Волновать душу» ребенка одобрением и порицанием.

6. Увещевать воспитанника, указывая на его промахи, и исправлять их.

Религиозному воспитанию Гербарт придает очень большое значение. Гербарт требует, чтобы религиозный интерес в детях развивался рано и глубоко для того, чтобы «в поздние годы душа мирно и безмятежно пребывала в своей религии»¹. Из дальнейших высказываний Гербарта видно, что религия необходима, с его точки зрения, как сдерживающее начало. Религия, по Гербарту, развивается «из чувства зависимости» от высшего существа, она требует «чувства смирения».

В тех случаях, когда наука противоречит религии и кто-либо из учеников это замечает, Гербарт советует учителю резко обрывать такого ученика, осмеливающегося нападать на предметы культа и религии, которым подобает уважение.

Положительными чертами педагогики Гербарта являются тесная связь педагогики с психологией, высокая оценка школы и обучения, принцип воспитывающего обучения, систематичность обучения, требование развития многостороннего интереса. Он разработал методику систематического изложения учеб-

¹ Цит. по: Метафизик от психологии. Педагогическая теория Иоганна Гербарта // Информационно-образовательная группа www.Zenon74.ru. URL: <https://zenon74.ru/school/metafizik-ot-psikhologii-pedagogicheskaya-teoriya-ioganna-gerbarta>.

ного материала учителем, дал ряд указаний относительно рассказа и беседы; много внимания уделил проблеме упражнений. У него изложено значительное количество указаний относительно развития мышления детей, использования памяти и внимания в процессе обучения.

Заслуживают внимания некоторые его указания относительно дисциплины, например давать приказания или делать запрещения настолько обдуманно, чтобы их не пришлось отменять.

Дисциплина в его системе носит авторитарный характер – как «ломка воли» ребенка; допускаются наказания (оставление без обеда, карцер, телесные наказания). Большое место в содержании образования занимает классическое образование.

Идея развивающего обучения принадлежит другому крупному немецкому педагогу – Фридриху Адольфу Вильгельму Дистервегу (1790–1866). Главная задача обучения, по Дистервегу, – развитие умственных способностей детей. Формальное образование связано с материальным. Обучение способствует всестороннему развитию человека и его нравственному воспитанию. Предметы преподавания: отечественная история, география, родной язык, естественные науки. Задачами школы он считал воспитание гуманных людей, сознательных граждан, любви к человечеству и своему народу одновременно: «Воспитывать – значит побуждать». Важнейший принцип воспитания – природосообразность:

- следование за процессом естественного развития человека;
- учет возрастных особенностей школьника;
- установление тесной связи между воспитанием и жизнью общества.

Воспитание должно носить характер культуросообразности и общечеловеческого воспитания, не будучи сословным и шовинистическим: «Человек – мое имя, немец – прозвище» [7].

Внешняя культура, по Дистервегу, – это нормы морали, быта, потребления. Внутренняя культура – духовная жизнь человека. Общественная культура – социальные отношения и национальная культура. Дистервег опирался на правила и принципы обучения: «обучать природосообразно, обучать соответственно особенностям детского восприятия, от примеров надо идти к правилам, от предметов – к обозначающим их словам, от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, наглядность обучения, сознательное усвоение изучаемого материала, закрепление материала» [7].

§ 4.3. Педагогические идеи английских и французских просветителей

Педагогическая теория Джона Локка

Джон Локк (1632–1704) выступает в конце XVII в. с педагогической системой, выражающей стремления нового класса – буржуазии. В формулировке целей воспитания он исходит уже не из религии, а из интересов «делового» человека. Он отверг учение о врожденных идеях, которого придерживались прежняя философия и церковь, и положил начало новой теории познания, в основе которой лежит опыт. Он отверг прежнее, средневековое содержание образования («семь свободных искусств») и явился основоположником системы реального образования. Впервые (со времени античной педагогики) мы встречаем у Локка развернутую систему физического воспитания. Он дал новую, сенсуалистическую теорию нравственного воспитания. Локк в 1652 г. поступил в Оксфордский университет, по окончании которого в 1658 г. там же стал преподавать греческий язык и риторику.

Мировоззрение Локка сложилось под влиянием борьбы буржуазии против феодальной королевской власти в 40-х гг.

XVII в., под влиянием буржуазной семьи и близости к английскому либеральному дворянству. Из философов на него сильное влияние оказали Бэкон и Декарт. Исследуя вопросы теории познания, Локк продолжает развитие английского материализма, начало которому положил Бэкон.

Признав внутренний опыт самостоятельным источником знания, Локк, таким образом, не остается на позициях последовательного материализма, а выступает с позиций, близких дуализму. Локк утверждает, что наше знание является не знанием вещей, но лишь знанием наших представлений о вещах. Истина, по Локку, заключается не в отражении в нашем сознании объективной действительности, но в согласии представлений и понятий друг с другом.

Сведя, таким образом, теорию познания к вопросам психологическим, Локк сосредоточил в дальнейшем свое внимание на вопросах психологии. Локк является основоположником эмпирической психологии, в которой он исходит из опыта, изучаемого, однако, только путем самонаблюдения. На этой психологии он и строит свою педагогическую теорию.

Этические взгляды Локка сводятся к идеям счастья и пользы. Так, при выборе того, что доставляет нам счастье и пользу, мы руководимся разумом. Разум взвешивает, оценивает, что именно является большим благом, сдерживает наши страсти. Поэтому одной из важнейших задач воспитания является развитие умеренности и сдержанности. Поскольку телесные желания – одни из сильнейших, основная задача воспитания – закалить тело.

Разум является нашим руководителем при выборе благ, однако необходимы и привычки, поэтому их воспитание является одной из важнейших педагогических задач. Не отрицая передачи способностей по наследству, Локк отрицает врожденные идеи,

врожденный опыт. Из этого отрицания логически вытекает высокая оценка значения воспитания.

Отрицание врожденных идей и высокая оценка воспитания, впервые провозглашенные Локком, были развиты затем французскими философами XVIII в., были характерны для всей философии и педагогики эпохи Просвещения. Последователи Локка в этом вопросе утверждали, что воспитанием можно создать даже гения.

Эти философские установки были одним из средств борьбы буржуазии против церкви и феодальной аристократии. Они отрицали учение церкви, согласно которому религиозные идеи являются врожденными человеку, боролись с утверждением феодальной аристократии, будто опыт управления государством передается по наследству в ее среде, т. е. является врожденным.

Цель воспитания джентльмена. Исходя из своей философской системы и обобщая опыт воспитания передовых кругов буржуазии своего времени, Локк в своем сочинении «Мысли о воспитании» (1693) разработал педагогическую систему, положив в ее основание педагогику «здорового смысла», практические потребности джентльмена. Воспитанию, в соответствии со своей теорией отрицания врожденных идей, он придает огромное значение; цель воспитания, по Локку, – подготовить джентльмена, умеющего разумно и прибыльно вести свои дела. В основе педагогической системы Локка и целей воспитания, выдвигаемых этой системой, лежит принцип пользы и личного благополучия человека. В других местах своих сочинений Локк определяет такие задачи воспитания, как создание здорового духа в здоровом теле, развитие дисциплины тела и дисциплины духа. Очень большое место в его педагогике занимает «светскость», развитие умения держаться в обществе, воспитание хороших манер.

Локк – решительный сторонник индивидуального воспитания. Он видит, правда, некоторые положительные стороны школьного воспитания, отмечая, например, что школа развивает в детях принцип соревновательности в науках, однако, по его мнению, «даже недостатки домашнего воспитания несравненно полезнее приобретаемых в школе знаний и умений»¹. Локк считает, что даже «трудно разгадать», какими соображениями руководствуются отцы, помещая детей в школы, «в среду и общество пестрой толпы дурно воспитанных, порочных мальчиков всякого состояния, которыми обычно наполнены эти учебные заведения. Вследствие всего этого, обладая некоторым достатком, несравненно лучше поступят родители, если для своих детей возьмут в дом воспитателя, который сумеет обучить мальчика более изящным манерам, вселить в него более зрелые помыслы, благороднейшие мысли, стремление и познание добра, чести и благопристойности, а также доставить ему большой запас знаний всякого рода и раньше возбудить в нем проявления духовной зрелости степенного человека, нежели это возможно в какой бы то ни было любой многочисленной школе»².

Воспитателю Локк придает очень большое значение и указывает, что воспитатель должен быть человеком образованным и умным. Кроме того, необходимо, чтобы он был благовоспитан, учтив, знал свет и правила изящного обхождения в хорошем обществе.

¹ Цит. по: Смирная А. А., Смирнова А. В. Становление образования детей в семье: исторический контекст // Инновационные тенденции развития российской науки : материалы XII Международной научно-практической конференции молодых ученых. Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2019. С. 186.

² Цит. по: Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. 2-е изд., пересм. и доп. Харьков : Пролетарий, 1930. С. 122.

Это умение держаться в обществе, «светскость», благовоспитанность часто подчеркивается Локком как необходимое качество в жизни и одна из важнейших задач воспитания. Такт, вежливость, честность – главнейшие практические добродетели.

Локк первым из педагогов дал подробно разработанную теорию физического воспитания, обосновав ее тем же принципом пользы, который определяет у него и другие стороны воспитания.

Воспитание (в частности, нравственное воспитание, развитие деловитости, умения держаться в обществе) Локк ставит на первое место, обучение – на второе: «Обучение должно иметь место, но стоять на втором плане только как пособник более важным качествам»¹.

Предметами обучения являются: чтение, письмо, рисование, родной язык, французский язык, латинский язык (для будущих купцов и фермеров, замечает Локк, он не нужен), многие важные сведения из географии, арифметики, геометрии, астрономии, хронологии, этики, а также из истории и законоведения (особенно из гражданского права), натурфилософия (изучение общих законов природы), верховая езда, фехтование, танцы.

Локк считает полезным обучение юношей хороших фамилий какому-нибудь ремеслу – плотничьему, столярному, токарному или же садоводству и сельскому хозяйству. Целью занятия ручным трудом Локк считает предотвращение праздности, деловое использование свободного времени воспитанника. Он ценит эти занятия и потому, что они укрепляют здоровье, особенно если практикуются на открытом воздухе.

¹ Цит. по: Обучение. Предметы обучения // Pedagogyflow. URL: <http://www.pedagogyflow.ru/flowens-306-1.html>.

По словам Локка, с самого начала обучения надо пробудить интерес ребенка. Ни в коем случае нельзя первые шаги обучения превращать для ребенка в скучную обязанность, так как этим можно внушить ему отвращение к обучению на всю жизнь. Локк подробно описывает игры с буквами для обучения чтению. После этих игр надо дать ребенку интересные для него книжки с картинками. Письму следует обучать, когда ребенок уже научился читать. Затем идет обучение рисованию. Последнему Локк придает большое значение как средству точно и легко передавать действительность. Память, говорит Локк, нуждается в упражнении, но необходимо упражнять ее на жизненном материале. Проблеме упражнения Локк вообще придает большое значение. О детской любознательности он говорит, что любопытство у детей есть не что иное, как влечение к знанию.

Много внимания он уделяет развитию мышления (посвящая этому вопросу работу «О воспитании разума»). В противовес тем, кто только пассивно воспринимает чужую мудрость, Локк требует, чтобы развивались самостоятельное мышление, умение доказывать и обобщать, систематически и последовательно мыслить. Лучшим средством для развития этого умения он признает математику, которая создает привычку к длинной цепи выводов и приучает к точности и последовательности в рассуждениях.

Локк рекомендует начинать с простого и ясного, сообщать сразу лишь небольшое количество сведений: составьте в душе «хотя бы одну новую простую идею»¹, — советует Локк.

Педагогическая система Локка является следующим этапом развития педагогической мысли после Коменского.

¹ Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Сочинения : в 3 т. Т. 1. М. : Мысль, 1985. С. 169.

Локк обобщил и углубил те черты практики воспитания, которые сделались характерными для распространенной в Англии системы воспитания: большое внимание к физическому воспитанию (игры, спорт), к воспитанию характера и воли, к выработке энергичного и «делового» человека.

Педагогическая теория Жан-Жака Руссо

В середине XVIII в. феодально-абсолютистский строй замедлял распространение мануфактур, внедрение машин, применение передовых агрономических методов в сельском хозяйстве.

Население Франции делилось в это время на три сословия. Первое и второе, которые владели землей, – духовенство и дворянство. Третье сословие – крестьяне и ремесленники, не имевшие привилегий.

Идеология французской буржуазии нашла свое наиболее яркое выражение в трудах философов-просветителей (Вольтер, Руссо, философы-материалисты Гельвеций и Дидро и др.). Они уповали на то, что уничтожить невежество, искоренить суеверия и предрассудки удастся путем распространения просвещения. Просвещение, перевоспитание людей повлечет за собой улучшение законодательства, коренное изменение характера общественных отношений.

Жан-Жак Руссо (1712–1778) придерживался теории естественного права. В своем произведении «Общественный договор» (1762) Руссо провозглашал демократическую идею верховной власти народа. Основную причину социального зла он видел в частной собственности, но был только против крупной собственности, приобретенной нетрудовым путем, а собственность, добытую личным трудом, объявлял священной и неприкосновенной.

В своем романе-трактате «Эмил, или О воспитании» (1762) Руссо подверг критике воспитание, осуществляемое в феодальном обществе, и составил план формирования нового человека.

Для его мировоззрения характерен дуализм: признание изначального существования духа и материи. В области гносеологии Руссо – сенсуалист, что сказалось и на его педагогической системе. Как деист, признавал наличие высшей силы, которая создала весь мир [7].

В одном из своих произведений Руссо рисует желательный демократический строй и считает, что при таком строе необходимо школьное воспитание. Целью этого воспитания надо сделать воспитание гражданина и демократа, патриота свободного отечества.

Руссо указывает конкретно: он хотел, чтобы, учась читать, ребенок читал бы что-то о своей стране; чтобы к 10 годам он знал всю ее продукцию; к 12 годам – провинции, дороги, города; к 15 годам – историю; к 16 – законы, – чтобы не было бы ни одного прекрасного события, ни одного знаменитого деятеля родины, которого он не держал бы в памяти и в сердце.

Эта мечта Руссо о национальном республиканском воспитании, о подготовке демократа-патриота стала через четверть века якобинской педагогической программой.

В историческом развитии педагогической мысли система Руссо сыграла большую роль. Руссо впервые подробно разработал вопрос о воспитании органов внешних чувств, выступил горячим сторонником реального образования, выдвинул требование активизации методов обучения, трудового воспитания, связи обучения с жизнью.

Руссо страстно ненавидел феодализм, боролся против дворянства и духовенства, против сословных ограничений, провозгласил идею равенства, высоко ценил человеческую личность.

§ 4.4. Философские и педагогические взгляды французских материалистов XVIII в.

Среди французских просветителей XVIII в. следует особо выделить философов-материалистов, которые огромное внимание уделяли воспитанию.

Наиболее видными французскими материалистами XVIII в. были Ж. Ламетри, П. А. Гольбах, К. А. Гельвеций и Д. Дидро. Подробнее, чем у остальных философов-материалистов, педагогические взгляды развиты у Гельвеция и Дидро.

Клод Адриан Гельвеций – философ-материалист, выпускник иезуитского колледжа. В 1758 г. вышла его главная работа – «Об уме». Книга была предана проклятию Папой Римским, осуждена правительством Франции и предана по его приговору сожжению; вызвала многочисленные отзывы и ожесточенные дискуссии в философских сочинениях того времени; она выдержала в короткое время 50 изданий и была переведена на основные языки Европы, в том числе и на русский в конце XVIII в.

После смерти Гельвеция, в 1773 г. вышла вторая его книга – «О человеке, его умственных способностях и его воспитании», также дающая богатый материал для суждения о его педагогических взглядах. Наибольшее внимание Гельвеций уделяет вопросу роли воспитания.

Гельвеций отрицал врожденные идеи и считал воспитание всемогущим. Изменяя воспитание, можно добиться изменения социального строя: «Воспитание делает нас тем, чем мы являемся»¹.

¹ Гельвеций К. О человеке, его умственных возможностях и воспитании // Библиотека «Гумер». URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/13.php.

Утверждение о всемогущей роли воспитания вытекало из взгляда французских философов-материалистов на движущие силы истории. Они исходили из убеждения, что мнение правит миром и что, следовательно, для того чтобы изменить общественный строй, надо воспитанием изменить мнения людей, побороть их предрассудки как якобы первоисточник неправильного общественного строя.

Воспитание трактуется Гельвецием как воздействие окружающей человека природной и общественной среды: «Я нахожу, – говорит Гельвеций, – что человек является воспитанником всех окружающих его предметов, всех тех положений, в которые его ставит случай, наконец, всех происходящих с ним случайностей» [8].

Исходя из сенсуализма, Гельвеций считает, что источником всей психической деятельности человека являются ощущения: различие ощущений, большая или меньшая их интенсивность находятся в большой зависимости от интереса. Человек может обучиться всему, стоит только зажечь в нем соответствующий интерес.

Из этих рассуждений Гельвеций приходит к демократическому выводу: «Большая и меньшая тонкость чувств несколько не влияет на правильность суждений ума, раз люди всегда воспринимают одинаковые отношения между предметами, какие бы ощущения от этих предметов они ни получали»¹. Своим учением о равенстве умственных способностей Гельвеций выступал против монополии аристократии на умственное образование, признавая право всех людей на обучение в средней и высшей школе.

Гельвеций придает большое значение новой, основанной на опыте науке, остро критикуя схоластическое обучение и монополию духовенства в области школы.

¹ Гельвеций К. Об уме // Сочинения : в 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1973. С. 330.

Выступая против методов обучения в феодальной школе, Гельвеций придавал большое значение активности, самостоятельности ребенка, подчеркивал определяющую роль личного опыта ребенка.

Большое внимание уделяет Гельвеций нравственному воспитанию, которое он считал наиболее важной и в то же время наиболее заброшенной частью воспитания.

Он вскрывает разрыв между лицемерными нравственными сентенциями детям и аморальными поступками воспитателей, бичует мораль, основанную на религии, называет современную ему мораль «сплетением грубых заблуждений и противоречий».

Отвергая религиозную концепцию морали, Гельвеций выводит нравственность из правильно понятого личного интереса и подчеркивает большую связь между просвещением и нравственностью. Моральные воззрения формируются нами из опыта так же, как и знания. Личный интерес, лежащий в основе такой выведенной из опыта морали, по Гельвецию, отнюдь не противоречит общественному, но, наоборот, полностью согласуется с ним: «Общественное благо – верховный закон!»¹

Отрицая мораль как абсолютное, неизменяемое понятие, подробно доказывая, что в любую эпоху у любого народа мораль имеет относительный характер и определяется общественными интересами, Гельвеций требует, чтобы воспитание развивало в детях моральное чувство, развивало в них сознание обязанностей по отношению к обществу. Воспитание должно создать общественных деятелей.

Гельвеций отдает решительное предпочтение общественному (школьному) воспитанию перед семейным. Школы должны

¹ Гельвеций К. О человеке, его умственных возможностях и воспитании // Библиотека «Гумер». URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/13.php.

быть изъяты из рук духовенства; организовать их должно государство. Такое общественное воспитание, говорил Гельвеций, способно создать патриотов; только общественное воспитание может сочетать личное счастье с благом нации.

Дени Дидро, один из виднейших французских материалистов XVIII в., признавал материальность мира, считал движение неотделимым от материи, мир познаваемым, решительно выступал против религии.

Дидро считал источником знания ощущения. Свои мысли о воспитании он изложил в произведении «Систематическое опровержение книги Гельвеция “О человеке”». Дидро отвергал утверждение Гельвеция о всемогуществе воспитания и отсутствии у людей индивидуальных природных различий. Он стремился ограничить те крайние выводы, к которым пришел Гельвеций. Так, Дидро писал по поводу манеры письма Гельвеция: «Он [Гельвеций] говорит: “Воспитание значит все”. Скажите: “Воспитание значит много”. Он говорит: “Организация не значит ничего”. Скажите: “Организация значит меньше, чем это обычно думают...”. Он говорит: “Воспитание – единственный источник различия между людьми”. Скажите: “Это один из главных источников”» [3].

Дидро подчеркивает огромное влияние просвещения на нравственность. Он показывает освободительную роль просвещения: «Невежество есть удел раба и дикаря. Просвещение дает человеку достоинство, и раб немедленно почувствует, что он не рожден для рабства»¹.

¹ Цит. по: Богданов В. А., Хорунжий А. Г. Методы теории игр в мотивации обучения для экономики знаний // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXII Международной научно-методической конференции, 20 апреля 2016 г. : в 2 т. Т. 1. СПб. : Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» имени В.И. Ульянова (Ленина), 2016. С. 66.

Дидро требовал, чтобы все дети, от сыновей министра до детей крестьянина включительно, умели читать, писать и считать. Школы должны быть изъяты из ведения духовенства и сделаны государственными. Обучение в начальных школах должно быть бесплатным и обязательным. В школах необходимо организовать общественное питание. Просвещение, говорит Дидро, должно быть доступно каждому. Нельзя обрекать на невежество низшие слои. Дети бедняков больше ценят просвещение, чем богатые, и учатся более прилежно. Говоря о среднем образовании, Дидро особое внимание уделял преподаванию математики, физики, химии, естествознания, астрономии и требовал сокращения преподавания древних языков. Он не отрицал значения классических языков и литературы, но восставал против того исключительно классического образования, которое было распространено в его время в средних школах Европы.

Свои взгляды на значение и содержание начального и высшего образования Дидро изложил в работе «План университета, или школы публичного преподавания всех наук для Российского правительства», который был составлен им в 1775 г. по просьбе Екатерины II.

Под именем «университета» он разумел в этом плане всю систему народного образования, систему школ, двери которых открыты для всех детей нации.

Основополагающим для школы Дидро считал знания. Обучающиеся должны изучать естественные и гуманитарные науки, а учитель должен глубоко знать преподаваемый предмет, быть честным и скромным.

Вопросы для самоконтроля

1. Проанализируйте труды и деятельность Я. А. Коменского с позиции их влияния на развитие мировой школы и педагогики.

2. Охарактеризуйте основные положения «теории воспитания джентльмена» Дж. Локка.

3. Раскройте основные принципы свободного воспитания, проанализируйте педагогическую теорию Ж.-Ж. Руссо.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. – М. : Институт эффективных технологий, 2012. – 434 с.

2. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учебник для магистров. – 2-е изд., доп. – М. : Юрайт, 2014. – 440 с.

3. Джуринский, А. Н. История педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М. : Владос, 2000. – 432 с.

4. Джуринский, А. Н. Зарубежная школа: история и современность : учебное пособие. – М. : Б. и., 1992. – 176 с.

5. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.

6. История педагогики и образования : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. З. И. Васильевой. – 6-е изд., перераб. – М. : Академия, 2011. – 432 с.

7. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах и таблицах : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2017. – 245 с.

8. Медынский, Е. Н. История педагогики : учебник для педагогических институтов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 580 с.

9. Локк, Д. Мысли о воспитании // Библиотека «Гумер». – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/10.php.

РАЗДЕЛ V

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В XIX В.

§ 5.1. Создание государственной системы начального, среднего и высшего образования

Во времена царствования Александра I школа планировала провести реформы в духе Просвещения. В 1802 г. было создано министерство народного просвещения. Первым его министром стал П. В. Завадовский.

Реорганизация национальной системы образования началась с принятия Предварительных правил народного просвещения (1803) и Устава учебных заведений, подведомственных университетам (1804). Новая система предусматривала четыре ступени образования: университеты (высшая ступень), гимназии (средняя ступень), уездные училища (промежуточная ступень), приходские школы (низшая ступень). Между ступенями должна была существовать преемственность [3].

Школьная реформа 1804 г. была прогрессивным явлением в истории просвещения России: Россия обогатилась тремя университетами и несколькими десятками гимназий, была создана сеть уездных училищ, молодежь знакомилась в гимназиях и университетах с прогрессивной на тот момент рационалистической философией и т. д.

Вторая половина царствования Александра I характеризуется ростом политической реакции. Монархами феодальных стран (России, Австрии и Пруссии) был заключен в 1815 г. «Священный Союз», главной целью которого была совместная борьба правительств этих стран с веяниями Великой французской революции, с ростом революционного движения.

В области народного образования этот рост реакции привел к развитию сословности школы, усилению религии и монархизма в учебно-воспитательной работе, усилению политического надзора за учителями и учащимися, гонению на университеты, отказу от ориентировки на французскую просветительскую философию, введению классических принципов в гимназиях вместо реального их направления. Классическое направление в гимназиях предполагало обязательное изучение религии, которое отсутствовало в реальных гимназиях.

По уставу 1804 г. сначала в виде опыта только в Петербургском учебном округе (в 1811 г.), а в 1819 г. по всей России были изменены учебные планы гимназий. Из курса гимназий были исключены право, политическая экономия, эстетика, философия, технология и коммерческие науки. Это исключение мотивировалось необходимостью ликвидировать энциклопедизм, но истинный мотив был иной: борьба против того направления курса гимназий, которое в 1804 г. было построено на началах прогрессивной рационалистической философии, и против реального, связанного с практической жизнью содержания образования. Взамен этих исключенных из учебного плана гимназий были введены: 1) «чтение из Священного Писания»; 2) греческий язык. Закон Божий в дальнейшем усиливался в учебных планах гимназий. Все гимназии России сделаны классическими.

В 1819 г. было отменено бесплатное обучение во всех школах, установленное уставом 1804 г. В 1817 г. министерство народного просвещения было преобразовано в «министерство духовных дел и народного просвещения», основанием истинного просвещения было объявлено благочестие. Министром был назначен князь А. Н. Голицын.

В 1813 г. было открыто отделение Британского библейского общества, преобразованное в 1814 г. в Российское библейское

общество, президентом которого также стал Голицын. Отделения были учреждены во всех губерниях. Обществом было открыто много начальных школ, в которых основное внимание уделялось религиозному обучению.

Недавно открытые университеты, особенно Казанский, подверглись разгрому. Попечитель Казанского учебного округа Магницкий признал почти всех профессоров Казанского университета «неблагонадежными», студентов «распущенными», а дух преподавания – «небрежным и опасным»¹.

Пользуясь своею властью над университетом, Магницкий уволил некоторых профессоров, исключил значительное число студентов. Он ввел для университета инструкцию, по которой философия должна была преподаваться по посланиям апостола Павла, основанием политики должны были служить ветхозаветные Моисей, Соломон и Давид. В случае непослушания студенты присуждались к карцеру, на одной стене которого было красочное изображение ада, а на другой – распятие.

Все более заметную роль в школьном деле играла частная инициатива. Возникли частные учебные заведения, которые успешно конкурировали с государственными: Ришельевский лицей в Одессе (в 1865 г. был преобразован в университет), Ярославское Демидовское училище высших наук, Лазаревский институт восточных языков в Москве и др.

Заметную роль в становлении частных начальных учебных заведений сыграли декабристы: Ф. П. Глинка, Ф. Н. Толстой, С. П. Трубецкой и др., – которые объединились в Вольное общество учреждения училищ по методу взаимного обучения, разработанному английскими педагогами А. Беллом (1753–1832) и Дж. Ланкастером (1778–1838).

¹ Цит. по: Фигуровский Н. А., Соловьев Ю. И. Николай Николаевич Зинин : биографический очерк. М. : Академия наук СССР, 1957. С. 22.

Многие дворяне предпочитали обучать своих детей в частных пансионах. Обычно пансионное воспитание осуществляли иностранцы. Роль частного пансионного воспитания была несколько ослаблена благодаря учреждению лицеев – государственных закрытых учебных заведений для дворянства. Особую роль в их создании, в частности в организации Царскосельского лицея, сыграл Государственный секретарь Российской империи М. М. Сперанский (1772–1839). Лицейсты получали образование, приравненное к университетскому. Из стен лицея вышли А. С. Пушкин, крупный дипломат А. М. Горчаков, декабристы И. И. Пущин и В. К. Кюхельбекер [14].

Тридцатилетнее царствование Николая I (1825–1855) было периодом политической реакции. В школьной политике за эти тридцать лет можно проследить определенную закономерность: репрессии усиливаются после подавления революционных движений. Первая волна репрессий – после суда над декабристами; вторая – после подавления Июльской революции во Франции и польского восстания 1830 г.; третья, самая сильная – после подавления ряда европейских революций 1848 г. (во Франции, Германии, Венгрии).

Манифест 1826 г., объявлявший приговор над декабристами, объяснял восстание декабристов неправильной постановкой воспитания и образования, развивавшей «своеволие мыслей» и «мечтательные крайности». В том же году было предписано выработать новые уставы учебных заведений, новые учебные планы и учебники, «дабы... воспретить всякие произвольные преподавания учений по произвольным книгам и тетрадам»¹.

¹ Цит. по: Савка О. Г. Государственный надзор качества профессионального образования: исторический аспект // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки : сборник научных статей. Ч. 1 / науч. ред. А. С. Старун. М. : Перо, 2018. С. 18.

В основу выработки нового устава были положены подавление частной инициативы в деле образования, строгое проведение сословности, православия, полицейский надзор за школой.

В 1828 г. был издан устав учебных заведений, которым изменялась школьная система. Вместо единой системы преемственно связанных между собой типов школ вводились две системы по сословному принципу: первая – элементарное образование для «низших сословий», другая – система среднего и высшего образования преимущественно для дворян.

§ 5.2. Развитие революционно-демократических педагогических идей

Оппонентами николаевской системы воспитания в 40-х гг. XIX в. выступили А. И. Герцен и В. Г. Белинский, положившие начало развитию особого педагогического течения – педагогики русской революционной демократии XIX в., которая в дальнейшем была развернута в трудах Чернышевского и Добролюбова.

Отличительные черты русской прогрессивной педагогической мысли – гуманизм, демократизм, народность, высокая оценка просвещения и общего образования – характеризуют и педагогические высказывания Александра Ивановича Герцена (1812–1870). К вопросам воспитания и образования он часто возвращается в «Былом и думах», в романе «Кто виноват?», в ряде своих статей в «Колоколе», в письмах.

Герцен бичует крепостническое воспитание, догматизм и схоластику современного ему образования, указывает, что царское правительство развратило гимназистов и студентов, отучило их от всех человеческих чувств, кроме покорности. Придавая огромное значение воспитанию, Герцен тем не менее

не считал его всемогущим, но при этом правильно указывал его границы.

Герцен с любовью и глубоким уважением говорил о русском народе и звал ему на служение. Наука, просвещение и школа не должны отрываться от народа. Задача же воспитания видится в подготовке людей, которые содействовали бы освобождению народа.

Герцен выдвигает собственную образовательную систему. По вопросу о характере этого общего образования он дал идею всестороннего общего образования, которое строится на основе изучения математики и естествознания, с одной стороны, и литературы (в том числе классической), иностранных языков и истории, с другой. В тот период, когда естествознание было почти изгнано из гимназий, как предмет, подводящий к материалистическому мировоззрению, Герцен решительно указал на его огромное образовательное значение.

Как демократ, Герцен требовал, чтобы организация народного образования была построена на демократических началах, чтобы в школьной системе были проведены принципы всеобщего обязательного, бесплатного начального обучения, единой школы, равенства женщин и мужчин в отношении образования.

Отдавшись литературной деятельности, будучи великим критиком, Виссарион Григорьевич Белинский (1811–1848) много внимания уделял вопросам воспитания, явившись вместе с Герценом основоположником педагогики русской революционной демократии XIX в. В целом ряде рецензий представил цельную систему педагогических взглядов. Наиболее подробно свои педагогические взгляды он высказал в рецензии на детские книги Бурьянова (в 1838 г.) и особенно в отзывах о сказках Гофмана и Иринья Модестовича Гомозейки (псевдоним писателя В. Ф. Одоевского).

Говоря об общественном воспитании, Белинский с горечью констатирует, что в России в его время не было просвещения, а между тем русский народ жадно стремится к образованию.

Белинский выдвинул идеал всестороннего воспитания человека. Он считал, что уже первоначальное воспитание «должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком» [3].

Особенное внимание в своих дидактических высказываниях Белинский уделил принципу воспитывающего обучения, что логически вытекало из его требования на первом месте в процессе воспитания поставить нравственное воспитание. Задача обучения, писал Белинский, заключается вовсе не в том, чтобы набить головы детей многочисленными беспорядочными сведениями, но чтобы они умели «одушевить... весь мир и всю природу, заставить говорить языком любви и жизни и немой камень, и полевою былинку, и журчащий ручей, и тихо веющий ветер, и порхающую по цветам бабочку»¹.

Изучение родного языка и литературы Белинский считает важнейшим элементом умственного воспитания. В рецензиях на учебники и особенно в своей книге «Основания русской грамматики» Белинский рассматривает речь в тесной связи с мышлением: «Так как слово тесно связано с мыслью, то и грамматика находится в тесных отношениях с логикой и должна быть основана на ней»². Такая точка зрения на язык и грамматику была для того времени совершенно новой.

¹ Белинский В. Г. О детской литературе и детском чтении. М. : Юрайт, 2019. С. 76.

² Белинский В. Г. Основания русской грамматики для первоначального обучения. Ч. I: Грамматика аналитическая. М. : Типография Николая Степанова, 1837. С. 4.

Протестуя против схоластической риторики, которая все еще преподавалась в школах, Белинский требовал развития устной и письменной речи путем жизненных упражнений. При изучении литературы он призывал к хорошему знанию и пониманию произведений великих русских писателей; требовал, чтобы учащимся было дано понимание развития литературы как исторического процесса. С особенной силой выдвигал Белинский идею народности в творчестве Пушкина, Гоголя, Крылова. Идею народности в литературе Белинский тесно связал с реализмом – правдивым художественным изображением русской действительности, и с революционно-демократической борьбой против крепостничества и самодержавия.

Как революционный просветитель, Николай Гаврилович Чернышевский (1828–1889) придавал просвещению, воспитанию большое значение. В работе «А. С. Пушкин» Чернышевский указывает: «Образование – самое великое благо для человека. Без образования люди и грубы, и бедны, и несчастны. Просвещение дает народу благосостояние и могущество. Оно дает также духовное наслаждение, с которым ничто не может сравниться» [14].

Николай Александрович Добролюбов (1836–1861) был единомышленником и ближайшим соратником Чернышевского по революционной работе.

Окончив Главный педагогический институт, будучи педагогом по образованию, Добролюбов в своей революционной деятельности уделял много внимания вопросам воспитания, посвятив им ряд больших статей. Его главная статья – «О значении авторитета в воспитании» – требует, чтобы в воспитании господствовала разумность, чтобы воспитатели прониклись уважением к человеческой природе ребенка и старались развивать, а не подавлять «внутреннего человека» [11].

Добролюбов описывает последствия воспитания, основанного на повиновении: «Отсутствие самостоятельности в суждениях и взглядах, вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы воли, чтобы противиться посторонним влияниям, вообще обезличие, а вследствие этого легкомыслие и подлость, недостаток твердого и ясного сознания своего долга и невозможность внести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков, – вот дары, которыми безусловное повиновение при воспитании наделяет человека, отпуская его на жизненную борьбу!» [11].

Чернышевский и Добролюбов являются сторонниками общего образования, на базе которого уже затем строится профессиональная подготовка. Они считали, что для общего образования большое значение имеют литература, история и новые иностранные языки, с одной стороны, математика, физика и естествознание, с другой.

Педагогические взгляды Чернышевского и Добролюбова оказали влияние на русских прогрессивных педагогов второй половины XIX в.

§ 5.3. Развитие педагогики как науки и искусства. Система К. Д. Ушинского

Крупнейшим представителем русской педагогики XIX в. был Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870). Основные педагогические труды: «Человек как предмет воспитания», «Родное слово» и др.

Ушинский утверждал, что «свобода составляет такое существенное условие для человеческой деятельности, что без удовлетворения этого условия сама деятельность невозможна»¹. Он

¹ Цит. по: Асмолов А. Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1 (23). С. 14.

признавал существование у каждого человека врожденного стремления к свободе, считая, однако, что оно может обнаружиться только в опытах самостоятельной деятельности и развиваться только вследствие этих опытов. «Если бы, – писал Ушинский, – человек с детства никогда не знал, что такое стеснение воли, то он никогда бы не узнал и чувства свободы. С другой стороны, если человека с детства принуждать к выполнению чужой воли и ему никогда не будет удаваться скидывать или обходить ее (что, к счастью, невозможно), то в нем не разовьется и стремление к самостоятельной деятельности» [17].

Признавая важную роль воспитания в деле правильного развития в человеке стремления к свободе, являющегося необходимым условием нравственной жизни, Ушинский считал, что подавление в человеке этого стремления, а также оторванность его от всякой душевной деятельности приводят к извращению человеческой природы: «Воспитатель, – указывал К. Д. Ушинский, – должен зорко отличать упрямство, каприз и потребность свободной деятельности, бояться более всего, чтобы, подавляя первые, не подавить последней, без которой душа человека не может развить в себе никакого человечества; словом, он должен воспитать сильное стремление к свободе и не дать развиться склонности к своеволию или произволу» [17].

Недостаточный учет в педагогических построениях действительной природы ребенка – главный недостаток воспитания. Обосновывая педагогику, обращенную к человеку, Ушинский вывел ее закономерности из закономерностей целостного развития ребенка как биологического и социального существа: «...чтобы воспитать человека во всех отношениях, его надо узнать во всех отношениях» [17].

Ушинский много размышлял над вопросом соотношения в педагогике искусства и науки. В своем труде «Человек как

предмет воспитания» он писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и почетным, а иногда даже делом легким... Некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденных способностей и навыка, необходимы еще и специальные знания, хотя многочисленные педагогические заблуждения наши могли бы всех убедить в этом» [17]. Таким образом, воспитание обязательно опирается на науку. При этом оно остается высочайшим искусством, поскольку всегда стремится к недостижимому – идеалу совершенного человека.

Другой труд К. Д. Ушинского («Педагогическая антропология») представляет собой поиск путей полноценного физического, рационального, эмоционального, волевого и социального развития человека посредством опоры на педагогически интерпретированные данные всего комплекса человекознания [17].

В обучении Ушинский видел основное средство умственного, нравственного и физического развития личности. Обучение решает двоякую задачу – образовательную и воспитывающую.

По своему содержанию обучение – это процесс обогащения знаний (материальное образование) и одновременное развитие способностей (формальное образование). Процесс обучения рассматривался как передача знаний и навыков учителем и усвоение их учениками.

Отделяя учение от игры и считая его непременной обязанностью школьника, Ушинский полагал, что педагогический эффект достижим лишь при учете детских потребностей и интересов.

Процесс обучения должен строиться на основополагающих дидактических принципах: 1) сознательности и активности

(«ясность» и «самостоятельность»); 2) наглядности; 3) последовательности; 4) доступности; 5) прочности; 6) систематичности.

Принцип систематичности и последовательности, по Ушинскому, вытекает из цели обучения, из систематичности и научной логики изучаемых предметов и из закономерностей развития мышления ребенка. К. Д. Ушинский писал: «Только система... дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящике пусто» [17]. Только упорядоченная, стройная система взаимосвязанных знаний может принести практическую пользу человеку, может служить хорошим фундаментом для дальнейшего углубления знаний в какой-либо более узкой области в будущем.

Ушинский поддерживал общемировую традицию классно-урочной системы, считал ее наиболее целесообразной при организации школьных учебных занятий. Основополагающий тезис Ушинского: двуединство обучения и воспитания.

Раскрывая подробнее идеал воспитания, Ушинский особенно обращал внимание на патриотизм как результат осознания интересов, истории и культуры своего отечества. Детям младшего школьного возраста сведения об истории и трудовой жизни русского народа предлагалось давать прежде всего через образцы фольклора, например пословицы.

Важную роль он отводил организации нравственного, этического поведения. Этические знания и нравственные чувства, считал он, нужно формировать и закреплять правильными поступками. К тому же все черты и качества личности вообще могут проявиться только в действиях и поступках. Отсюда важ-

нейшее звено процесса воспитания – организация деятельности, практики, упражнения в правильных поступках. Практический опыт и упражнение в правильном поведении являются и источником формирования первых этических представлений, и действенным средством укрепления их и перевода в личные убеждения. В то же время упражнения и практическая деятельность приводят к формированию привычек и навыков правильного поведения, соответствующего сформировавшимся убеждениям.

Ушинский утверждал, что каждый внимательный воспитатель имеет множество случаев убедиться в том, что влияние жизни, школы и семьи может изменить многие врожденные задатки. Он признавал за воспитанием решающую и определяющую роль.

§ 5.4. Школа и педагогика в России во второй половине XIX в.

Развитие промышленности России в первой половине XIX в. и растущие противоречия между развитием производительных сил и тормозившими их крепостническими отношениями уже в течение многих лет подготавливали общественное движение 1860-х гг. Поражение России в Крымской войне 1853–1855 гг., смерть Николая I, оживление демократического движения в Европе лишь ускорили его развитие.

Педагогические вопросы в бурном общественном движении 1860-х гг., естественно, заняли большое место. Вопросы воспитания начинают обсуждаться в общих журналах и даже в специальной, казалось бы, далекой от педагогических тем периодической печати, например в «Морском сборнике», выступавшем официальным органом военно-морского ведомства. Периодическая печать обращает внимание на слабое развитие грамотности среди широких народных масс. Появляется ряд новых педаго-

гических журналов («Журнал для воспитания», «Русский педагогический вестник», «Ясная Поляна», «Учитель» и др.).

Проявляется большой интерес к прогрессивной западноевропейской педагогике: появляются многочисленные переводы сочинений западноевропейских педагогов и обстоятельные обзоры педагогических учений (Песталоцци, Руссо, Локк и др.).

В это время выдвигается плеяда классиков русской педагогики: Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Д. И. Писарев, Л. Н. Толстой, – и ряд талантливых педагогов: В. Я. Стоюнин, Н. А. Корф, В. И. Водовозов, В. П. Острогорский и др.

Критика крепостнического воспитания, протест против словности и ранней профессионализации, борьба за общее образование, постановка на первый план воспитательных задач школы, которая должна готовить человека, уважение к личности ребенка – таковы принципы, выдвинутые общественно-педагогическим движением 1860-х гг.

Николай Иванович Пирогов (1810–1881) считал главной идеей общечеловеческого воспитания воспитание полезного стране гражданина.

Путь к общечеловеческому, говорит Пирогов, лежит через национальное воспитание. Надо быть человеком, «нисколько не переставая быть гражданином своего отечества и еще рельефнее выражая через воспитание прекрасные стороны своей национальности» [14].

Требование общечеловеческого воспитания и тесно связанная с этим проблема нравственного воспитания полнее всего изложены Пироговым в его статье «Вопросы жизни». В ней он писал, что воспитание должно указать цель жизни человеку, наше назначение в жизни, наши стремления и искания.

Человек с притязанием на ум, чувство и нравственную волю ищет разрешения роковых вопросов жизни в самопознании.

Познать себя – значит сознать в себе наличие наружного и внутреннего человека, между которыми (или, что то же, между влечениями инстинктов и проявлениями разумной воли) идет непрерывная борьба. Воспитание должно сделать нас людьми: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и укрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать; он выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется. Дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане» [16].

Пирогов – сторонник женского образования. Существующее воспитание, говорит он, делает женщину куклой. Раннее развитие мышления и воли для женщины так же нужно, как и для мужчины. В тот период, когда кроме пансионов благородных девиц в России не было других женских средних учебных заведений, Пирогов выдвинул мысль о праве женщины на образование. В этом – большая заслуга Пирогова, он сильно повлиял на учреждение в 1860 г. женских средних училищ.

Протестуя против бюрократизма и формализма школы, Пирогов требует, чтобы педагоги и родители выдвинули проблему нравственного воспитания на первый план.

Что же понимает Пирогов под нравственным воспитанием?

- 1) постепенное образование в ребенке ясного понимания окружающего мира и общественной среды, в которой ему со временем придется действовать;
- 2) результатом такого понимания должно быть «возведение добрых инстинктов детской натуры в со-

знательное стремление к идеалам правды и добра»¹; 3) в результате осуществления первых двух задач должны постепенно образоваться нравственные современные убеждения, твердая и свободная воля.

В науке, говорил Пирогов, кроется нравственно-воспитательный элемент, наука выступает мощным средством для того, чтобы действовать на нравственную сторону ребенка. Преподаватель должен быть обязательно и воспитателем. Школа – это не только учреждение, где сообщаются те или другие знания, прививаются известные навыки, но обязательно и воспитательное учреждение. Основой нравственного воспитания Пирогов считал выработку твердых нравственных убеждений, которые могут быть достигнуты лишь внутренней работой воспитанника над самим собой: «Только тот может иметь их [убеждения], кто приучен с ранних лет проницательно смотреть в себя, искренно любить правду, стоять за нее горой»². Самоуглубление, внутренний анализ собственных убеждений и поступков, нравственная свобода мысли – таковы, по Пирогову, пути нравственного воспитания.

Пирогов верит в добрые наклонности детей. Воспитатель должен воспользоваться этими наклонностями, не подавляя их, но наоборот, всячески пробуждая самостоятельность детей на пути к добру.

¹ Цит. по: Элланский Ю. Г., Зарубинская Л. Г. Педагогические труды Н. И. Пирогова и их международное значение в формировании современного молодого поколения // Актуальные вопросы реализации Майских указов (2012 г.) Президента Российской Федерации : материалы V межрегиональной научно-практической конференции организаторов здравоохранения Юга России с международным участием, посвященной 80-летию Ростовской области. Ростов н/Д : Ростовский государственный медицинский университет, 2017. С. 256.

² Цит. по: Засыпкина Е. В., Кадиева М. А., Байтаева С. А. Педагогическое наследие Н. И. Пирогова // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2017. Т. 7. № 1. С. 19.

Прогрессивными чертами в школьной системе, предложенной Пироговым, были:

1) преемственность между различными ступенями школы, в частности беспрепятственный переход в среднюю школу; 2) общеобразовательный характер реальной школы (обычно в Западной Европе и в России того времени реальная школа давала преимущественно прикладные знания).

Следует отметить, что высказывания Пирогова по вопросу о школьной системе оказали большое влияние на разработку нового школьного устава 1864 г.

Николай Александрович Корф (1834–1883) – известный земский деятель, педагог и методист. Он подробно и конкретно разработал организацию, содержание и методику обучения в земской школе, когда в одной классной комнате одним учителем занятия ведутся с учениками первого, второго и третьего отделений: пока учитель устно занимается с одним отделением, двум остальным даются самостоятельные письменные работы; затем учитель переходит к занятиям с другим отделением и т. д. Такая организация требовала точного планирования учебной работы, конкретного, четкого определения учебных классных заданий для самостоятельной работы учащихся.

Корф выступил резко против введения в 1869 г. правительственных инспекторов народных училищ и бюрократической опеки над школой; министерство, по мнению Корфа, действовало так под опасением социального потрясения, затеваемого или поощряемого земством.

Николай Федорович Бунаков (1837–1904) – педагог-демократ, последователь К. Д. Ушинского, теоретик и практик начального обучения. В 1884 г. Бунаков поселился в своем небольшом имении в с. Петине Воронежской губернии, построил и открыл там начальную школу, в которой сам и преподавал.

При школе он открыл народную библиотеку, устраивал народные чтения с туманными картинами (используя диапозитивы), организовывал вечера, посвященные русским писателям, открыл вечернюю общеобразовательную школу для взрослых.

Н. Ф. Бунаков был организатором первого в России крестьянского театра (1888). Из окончившей Петинскую школу крестьянской молодежи Бунаков создал драматический кружок, который под его руководством разучивал и систематически ставил спектакли для крестьян, причем в репертуар кружка входили классические произведения Островского, Толстого, Пушкина, Гоголя, Мольера и др.

Владимир Яковлевич Стоюнин (1826–1888) – теоретик и практик в области педагогики и методики преподавания словесности. Он стремился внедрить в педагогику средней школы идеи Ушинского, особенно принцип народности, сочетая его с идеей общечеловеческого воспитания, воспринятой под влиянием Пирогова: «В каждом народном воспитании, при всем его общечеловеческом направлении, непременно должна быть своя частица народности, которая и составляет всеоживляющий дух»¹. Он требует создания русской национальной педагогики, учитывающей историческое прошлое русского народа, его быт, его психологию.

Особенно много ценного Стоюнин внес в методику преподавания литературы. Вместо формалистического, полусхоластического ее преподавания он выдвинул новое направление в методике: воспитательное значение русской литературы, художественная ценность литературы. Его книги «О преподавании русской литературы» и «Руководство для практического

¹ Цит. по: Апажихова Н. В. Социально-педагогические подходы к организации досугового пространства подрастающего поколения // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 1–2 (23–24). С. 306.

и исторического изучения русской литературы» не потеряли своего большого значения как методические руководства и в настоящее время.

Замечательными педагогами 1870–80-х гг. и виднейшими методистами были Василий Иванович Водовозов (1825–1886) и Виктор Петрович Острогорский (1840–1902).

Водовозов особенно подчеркивал значение русской литературы для воспитания гражданственности, патриотизма и духа общности. Острогорский же в своих методических работах выдвигал главным образом преподавание русской литературы как средства эстетического воспитания.

Они призывали учителей не терять бодрости, хранили и популяризировали светлые педагогические идеалы великих русских педагогов 1860-х гг., разрабатывали вопросы учебно-воспитательной работы в средней школе в духе гуманизма, народности и уважения к личности воспитанника.

Среди тех педагогов, кто во второй половине XIX в. занимался вопросами образования и воспитания подрастающего поколения, особая роль принадлежит Льву Николаевичу Толстому (1828–1910).

Педагогическая деятельность Толстого относится к периоду 1869–1874 гг., когда Толстой еще не был сторонником теории «непротивления злу», был полон исканий, принимал участие в общественной жизни Крапивенского уезда в качестве мирового посредника и т. п.

Поселившись после выхода из университета в Ясной Поляне, Толстой, стремясь сблизиться с крестьянством, открыл здесь свою первую школу в 1849 г. Об этой школе, однако, имеются лишь отдельные упоминания. Второй раз Толстой открыл школу в Ясной Поляне в 1869 г., сам занимался с крестьянскими детьми и способствовал открытию в Крапивенском уезде ряда

школ (всего – 14), которые вели свою работу под наблюдением Толстого.

Исходя из критики современной ему школы, Толстой в своих педагогических исканиях 1860-х гг. (в статье «Воспитание и образование») признал, что воспитание является насилием и потому недопустимо; законно, необходимо лишь образование – передача знающим незнающему необходимых в жизни сведений и общеобразовательных знаний и навыков.

Такое обособление воспитания от образования и отрицание воспитания позже, в 1890-х гг., сам же Толстой признал неправильным.

В своих статьях, помещенных в журнале «Ясная Поляна», Толстой подробно описал постановку учебно-воспитательной работы в Яснополянской школе. В этой школе преподавались чтение, письмо, чистописание, грамматика, священная история, рассказы из русской истории, арифметика, элементарные сведения по природоведению, Закон Божий, рисование, черчение и пение.

На каждую неделю составлялись планы и расписание, но в процессе школьных занятий они изменялись в зависимости от проявленного к тому или иному предмету интереса учащихся.

Анализируя результаты преподавания и восприятия учащихся, он пришел к выводу, что география и история как особые учебные предметы в начальной школе ученикам еще недоступны, а элементы этих знаний (и сведений по природоведению) надо давать детям в художественной форме в виде рассказов по русскому языку.

Толстой стремился поставить всю работу Яснополянской школы так, чтобы она глубоко заинтересовала ребят, чтобы они тянулись в школу. Для этого было установлено, что ученик имеет право прийти в школу в данный день или не прийти, а придя –

слушать учителя или нет. Учитель, в свою очередь, имеет право не впустить опоздавшего ученика на занятия. Наказаний в школе не полагалось. Занятия шли утром и после обеда и настолько заинтересовывали учеников, что продолжались по 7–8 часов в день, и дети при этом не только не обнаруживали никаких признаков утомления, но с неохотой расходились по домам, хотя могли покинуть школу, когда им хочется: «Классы положены с 8 до 12 часов и с 3 до 6, но всегда идут до двух, потому что нельзя выгнать из школы – просят еще», – писал он своей тетке А. А. Толстой в 1861 г. [16].

Занятия в школе строились в форме свободных бесед, мастерского рассказа учителя, самостоятельного чтения, письменных и графических работ, экскурсий: «Никакого урока, ничего, сделанного вчера, он [ученик] не обязан помнить нынче... Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера... Никогда никому не делают выговоров за опаздывание, и никогда не опаздывают...»¹. Ученики рассаживались как хотели. Звонков и обязательных перемен не было.

На примере Яснополянской школы Толстой стремился опытным путем построить всю воспитательно-образовательную работу: «Единственные основания для педагогики могут быть найдены лишь в изучении жизненного и вообще свободного образования и в постоянных опытах», – писал Толстой [16].

Творческий подход к делу воспитания, увлечение его педагогическим процессом и непрерывные искания педагога, личность ребенка, любовь и уважение к нему, стремление развить творчество детей – эти главные черты педагогики Толстого как педагогики самобытной, оригинальной, отличной от остальных

¹ Толстой Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1989. С. 135.

педагогических систем, лежали в основе Яснополянской школы и являлись ее положительной стороной.

Толстого возмущает тщательное отстранение министерством народного просвещения крестьянского населения от организации учебно-воспитательной работы школы, приглашения учителей, управления школой. Эти мысли Толстой развил в 1870-х гг. в статье «О народном образовании» (1874).

В конце 1860-х гг. Толстой занялся составлением «Азбуки», которая вышла в 1872 г. и была повторно издана в 1874 г. (с учетом критических замечаний). В 1875 г. были выпущены существенно переработанная «Новая азбука» и четыре книги для чтения, выдержавшие в дальнейшем десятки изданий и разошедшиеся миллионами экземпляров. Так же, как «Родное слово» Ушинского, «Азбука» и книги для чтения Толстого были наиболее распространенными учебниками для начальной школы в течение почти полувека.

В основу своей дидактики Толстой положил свой главный педагогический принцип – уважение к личности ребенка и стремление развивать творчество детей. Отсюда руководящее дидактическое положение Толстого: «Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики»¹. В указаниях учителям Толстой говорит (исходя из того же принципа): учитель должен создавать благоприятные условия для усвоения способа, чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях; надо устранять все, что стесняет учеников и отвлекает их внимание (непривычные предметы, незнакомые люди в классе); чтобы ум ребенка не был утомлен; чтобы урок не был ни слишком легок, ни очень труден².

¹ Толстой Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. С. 154.

² Толстой Л. Н. Общие замечания для учителя // Педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1989. С. 291–292.

При обучении чтению Толстой главнейшее значение придает художественной стороне как наиболее доступной ребенку. Он против объяснения трудных, непонятных слов. Такие объяснения, по мнению Толстого, нарушают общее впечатление, поэтическую сторону текста. Объяснение непонятных слов бесполезно, по мнению Толстого, потому что у ученика, если он не понял той или другой фразы, нет еще понятий. Образование же понятий – это «такой сложный, таинственный и нежный процесс души»¹, что всякое вмешательство в виде объяснения непонятных слов является грубым и нарушающим естественный ход развития ребенка.

Своеобразно подошел Толстой к преподаванию элементарной математики, умело вводя в доступном детям изложении с самого начала преподавания арифметики элементы алгебры и геометрии (планиметрии). Толстой, умевший с увлечением, целиком отдаваться каждому заинтересовавшему его педагогическому или методическому вопросу, составил курс арифметики, о котором известные математики и методисты (академик В. Я. Буняковский, С. И. Шохор-Троцкий, Д. Л. Волковский и др.) отзывались очень высоко, отмечая оригинальность методики Толстого.

В педагогической деятельности Толстого много самобытного, оригинального, того, что не отошло в прошлое, а принадлежит будущему: это, прежде, всего увлечение делом воспитания, творческие педагогические искания и, главное, глубокое уважение к личности ребенка, любовь к детям и стремление развить творчество ребенка. Этими чертами Толстой оказал большое влияние на дисциплину конца XIX в.

¹ Толстой Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. С. 160.

Вопросы для самоконтроля

1. Объясните, почему система образования в России во второй половине XIX в. нуждалась в реформировании.
2. Расскажите об основных педагогических течениях в русской педагогике рассматриваемого периода.
3. Охарактеризуйте педагогический вклад К. Д. Ушинского.
4. Раскройте основные педагогические идеи Л. Н. Толстого.

Список литературы

1. Блинов, В. М. История воспитания и начального образования в России : учебно-методическое пособие. – Владимир : Владимирский государственный университет, 2015. – 112 с.
2. Вульфсон, Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века = Educational strategy in the West: toward the XXI century. – М. : Университет Российской академии образования, 1999. – 204 с.
3. Джуринский, А. Н. История педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М. : Владос, 2000. – 432 с.
4. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования : учебник. – М. : Владос, 2010. – 400 с.
5. Жураковский, Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России / под ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1978. – 160 с.
6. Чмелева, Е. В. История педагогики: педагогика дошкольного детства в России конца XIX – начала XX века : учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 194 с.
7. Острогорский, А. Н. Н. И. Пирогов и его педагогические заветы: Очерки по истории русской педагогической мысли. – Спб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1914. – VIII, 179 с.

8. Пирогов, Н. И. Сочинения Н. И. Пирогова. Т. 1. – 2-е изд. – Спб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1900. – 554 с.

9. Поздняков, А. Н. История педагогики и образования за рубежом и в России : учебное пособие. – Саратов : Наука, 2009. – 143 с.

10. Попов, В. А. История педагогики и образования : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2012. – 208 с.

11. Пряникова, В. Г. История образования и педагогической мысли : учебник-справочник / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – М. : Новая школа, 1995. – 96 с.

12. Рачинский, С. А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / авт.-сост. Л. Ю. Стрелкова. – М. : Школьная пресса, 2004. – 192 с.

13. Российское образование: история и современность / под ред. С. Ф. Егорова. – М. : ИТПиМИО, 1994. – 254 с.

14. Титов, В. А. История педагогики : конспект лекций. – М. : А-Приор, 2003. – 224 с.

15. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) / сост. и авт. ввод. очерков С. Ф. Егоров. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1986. – 431 с.

16. Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. / под общ. ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2006.

17. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1974.

РАЗДЕЛ VI

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА

В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И США

В XIX – НАЧАЛЕ XX В.

§ 6.1. Реформаторская педагогика

Конец XIX в., по мнению А. И. Пискунова, стремившийся к коренному изменению характера деятельности школы, часто подводится под общее понятие «реформаторская педагогика» или «движение нового воспитания».

Среди этих течений наиболее известными были движения сторонников «свободного воспитания», «трудовой школы», «школы действия», «социальной педагогики», «прагматической педагогики», «прогрессивного воспитания» и т. д. [3].

Основная идея, объединявшая педагогов-реформаторов, «состояла в том, чтобы сделать школу местом подготовки самостоятельных, инициативных и деловых людей, умеющих творчески использовать полученные в школе знания в практической деятельности» [7].

Философия позитивизма коренным образом повлияла на педагогическую теорию этого времени.

Основоположник позитивизма – французский философ Огюст Конт (1798–1857).

Под его влиянием развивается концепция воспитания, получившая название прогрессивистской, ее зарождение и применение происходят в США. Прогрессивисты полагали, «что характер педагогического процесса определяется главным образом спонтанным проявлением склонностей детей, и поэтому для расширения возможностей индивидуализации обучения

необходимы эффективные средства определения задатков, способностей и интеллектуального уровня каждого ребенка с тем, чтобы помочь ему выбрать свой будущий жизненный путь»¹.

Впоследствии на основе этого в педагогической системе появится принцип педоцентризма.

Педоцентристы доказывали, что «планомерное, систематическое обучение и воспитание детей по заранее разработанным программам противоречат природе развития ребенка и поэтому организацию педагогического процесса следует строить исходя из непосредственно возникающих интересов детей в процессе их деятельности»².

Их идея предполагала уход от декларируемых учебников, учебных программ и учебных планов и опору на профессионализм и творчество учителя в отношении обучающегося.

Шведская писательница Эллен Кей (1849–1926), немецкие педагоги Фриц Гансберг (1871–1950) и Людвиг Гурлитт (1855–1931), итальянский врач-психиатр и педагог Мария Монтессори (1870–1952) считали, «что система образования, в любом ее проявлении, является разрушительной в отношении природы ребенка. Главный его воспитатель – это мать. Система образования должна организовывать обучение и воспитание исходя из индивидуальности каждого ученика, обеспечивая при этом преемственную связь с домашним воспитанием, организуя широкую самостоятельность школьников и способствуя развитию у детей всех присущих им дарований» [6].

Ф. Гансберг и Л. Гурлитт видели траекторию развития ребенка через его творческое саморазвитие, спорт, игры, рукоделие, воспитание воли и независимости.

¹ Основные представители реформаторской педагогики // MaxBooks.Ru. URL: <https://maxbooks.ru/pedogog1/pg57.htm>.

² Там же.

Немецкие ученые Эрнст Мейман (1862–1915) и Вильгельм Август Лай (1862–1926) предлагают «экспериментальную педагогику». Появляются такие понятия, как «педагогический эксперимент», «научно-экспериментальная лаборатория». Они предлагали опытным путем совершенствовать педагогический процесс: с помощью исследовательских методов (тестирование, наблюдение и др.) можно было получать сведения о возрастных особенностях детей, что в свою очередь пополняло содержание по педагогике, психологии, физиологии. Экспериментальная педагогика стала ключевым импульсом для развития педологии.

Кроме того, четко прослеживаются взаимосвязи экспериментальной педагогики с одним из ведущих психологических направлений США – бихевиоризмом, согласно которому поведение человека есть совокупность реакций организма на разнообразные раздражения, поступающие из окружающей среды [7].

Бихевиоризм – систематический подход к изучению поведения людей и животных. Он предполагает, что все поведение состоит из рефлексов, реакций на определенные стимулы в среде, а также последствий индивидуальной истории, таких как подкрепление и наказание, совместно с настоящим мотивационным состоянием индивида и контролирующими стимулами. Хотя бихевиористы, как правило, принимают важную роль, которую играет наследственность в предопределении поведения, они прежде всего фокусируются на факторах среды.

Как описывает В. И. Смирнов, «в Италии широко известный практик дошкольного воспитания М. Монтессори в процессе медицинского эксперимента выявила особо чувствительные к внешним воздействиям возрастные этапы в развитии ребенка, так называемые сензитивные периоды, чрезвычайно

важные для каждого человека. Опираясь на идеи Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори разработала программу и методику сенсорного воспитания детей дошкольного возраста путем развития отдельных чувств и органов восприятия – зрения, слуха, осязания и т. д. Специальная методика наблюдения за детьми по определенной программе помогла ей сформулировать принцип организации особой воспитывающей и активно формирующей среды, в которой развиваются и с которой взаимодействуют дошкольники» [7].

Крупнейший американский философ, педагог и социолог Джон Дьюи (1859–1952) считал важнейшим источником для педагогики как науки методы, проверенные жизнью. В реформаторской педагогике Д. Дьюи выступил как наиболее яркий представитель философско-педагогического направления прагматизма, основанного на трактовке истинности как практической значимости: «истинно то, что полезно». Основные работы Дьюи: «Школа и общество», «Школа и ребенок», «Школы будущего», «Введение в философию воспитания» [7].

Дьюи рассматривал воспитание как процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания.

В своей педагогике руководящим принципом он признает пользу, требует, чтобы воспитание исходило из интересов и практического опыта ребенка. Этот ребенок объявляется тем «солнцем», вокруг которого должен вращаться педагогический процесс, подобно тому, как планеты вращаются вокруг Солнца. Ведущей фигурой в педагогическом процессе Дьюи, таким образом, считает не учителя, а ребенка. Накопление ребенком индивидуального опыта ведет к формированию его личности. Исходя из этого, Д. Дьюи выдвинул идею создания «инструментальной» педагогики, строящейся на спонтанных интересах и лич-

ном опыте ребенка. Согласно этой концепции обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребенка становится инструментом его познания, собственного его открытия, способом постижения истины. Приобретенный опыт ребенка через «делание» становится содержанием и результатом его образования. Конечный результат обучения, по Д. Дьюи, – способность к самообучению [7].

Воспитание рассматривается Дьюи как приспособление к жизни. Характеризуя организацию школьной работы, он говорит, что в школе имеется ряд мастерских, где дети занимаются обработкой дерева, металла, прядением, ткачеством, шитьем и пр.; имеется также ряд всевозможных лабораторий, школьная кухня и столовая, пришкольный участок. Школа, говорит Дьюи, является, кроме того, продолжением жизни ребенка дома. В центре школы находятся музей и библиотека. Дети начинают свою «созидательную деятельность» с интересующей их работы в этих мастерских, лабораториях, на кухне, на участке и т. п. В процессе работы обнаруживается недостаток знаний по тому или другому вопросу, и это заставляет детей обращаться в библиотеку и школьный музей.

Таким образом, дети, по Дьюи, учатся действуя. Практика, по его схеме обучения, всегда предшествует теории.

Швейцарский педагог Роберт Зейдель (1850–1933) и немецкий педагог Георг Кершенштейнер (1854–1932) на основе идей прагматизма обосновали движение трудовой школы. В работе «Понятие трудовой школы» Кершенштейнер доказывал, что в эпоху разделения труда, сопутствующего развитию культуры, каждый человек должен иметь профессиональную специализацию, поэтому в задачи школы должно было входить обеспечение учащихся профессиональной подготовкой с приданием

ей нравственного значения и воспитание гражданина-патриота. Для реализации этих идей организация школьного производства должна была осуществляться по типу трудовой общины.

В 1908 г. Кершенштейнер в докладе на тему «Школа будущего – трудовая школа» изложил основные принципы организации такой школы. Трудовая школа должна стать таким образовательным учреждением, которое готовило бы детей, главным образом из народа, к будущей трудовой деятельности, причем основная ее цель – не сообщение знаний, а выработка у учащихся элементарных трудовых навыков и воспитание дисциплины поведения.

«Трудовая школа», обладающая гибкой социальной направленностью и учитывающая многие актуальные потребности индустриального общества, а также отдельных слоев населения, стала проникать в практику массового образования, иногда вытесняя «школу учебы», но чаще вступая с ней в симбиоз. Однако присущее многим сторонникам «школы труда» стремление противопоставить «субъективным свободолюбивым инстинктам» социальные инстинкты вызывало протест у наиболее радикально настроенных педоцентристов. Последние проповедовали возведенный в абсолют «культ ребенка», которого они собирались превратить в подлинный центр «педагогической вселенной». Именно это радикальное крыло педоцентристов разработало модель свободной школы (свободного воспитания) [5, с. 159–160].

Известной также стала теория «гражданского воспитания» Кершенштейнера.

Целью воспитания Кершенштейнер ставит подготовку молодежи, преданной монархии, преданной ей «не за страх, а за совесть». Говоря о воспитании характера как об одной из главных задач «гражданского воспитания», Кершенштейнер стре-

мится воспитать молодежь в духе «подчинения личности всеми признанному авторитету» [1].

В 1903 г. появляется теория «школы жизни» и труд В. А. Лая «Экспериментальная дидактика». В своей работе он излагал основные требования к трудовой школе, утверждая важность и необходимость ручного труда, влияющего на духовное, умственное и физическое развитие обучающихся.

Лай осуществляет попытку реализовать оригинальный «органический учебный план»: вместо обычного, веками установившегося деления образовательного материала по учебным предметам, Лай делит весь этот материал и процесс его преподавания на две части: 1) наблюдательно-вещественное преподавание; 2) изобразительно-формальное преподавание.

В области воспитательной работы Лай – сторонник религиозного воспитания – считает, что преподавание каждого предмета должно быть насыщено религией. В частности, он требует, чтобы преподавание естествознания давало большее религиозное воспитание, нежели преподавание Закона Божия (при этих условиях он считает преподавание Закона Божия в школе ненужным).

Так же, как и Дьюи, В. А. Лай пытался создать новую педагогику – педагогику действия. Исходным пунктом и способом реализации педагогики действия выступала «полная жизнь ребенка с ее гармоническим разнообразием реакций. В основе обучения должна лежать последовательность таких действий, как восприятие, умственная переработка воспринятого, внешнее выражение сложившихся представлений с помощью описания, рисунка, опытов, драматизации и других средств» [4].

Наряду с некоторыми достижениями в области изучения экспериментальная педагогика применяла много методов исследования детей (анкеты, тесты и др.), вследствие чего получала определенные выводы.

Экспериментальной педагогикой многое сделано по изучению ощущений детей (зрение, слух, осязание), что имеет большое значение для воспитания органов чувств, применения принципа наглядности и для эстетического воспитания. Значительные результаты достигнуты экспериментальной педагогикой по изучению эстетического развития детей в связи с изучением их зрительных и слуховых ощущений и воображения.

Гораздо меньше сделано в области экспериментального изучения дидактических вопросов – наиболее подробно было изучено развитие числовых представлений у детей младшего возраста. Делались попытки экспериментального изучения методики обучения чтению и орфографии, не давшие (на тот момент) необходимых результатов.

§ 6.2. Особенности школьной системы отдельных стран

Школа в Англии

Первая мировая война вскрыла слабые стороны школьной системы Англии, поэтому в течение всего периода между Первой и Второй мировыми войнами проблема народного образования в Англии подвергалась оживленному обсуждению как в Совещательном комитете министерства народного просвещения, так и в целом ряде педагогических общественных организаций (Ассоциации учителей средних школ, Национальной ассоциации школьных работников и др.). Различными организациями был выработан ряд проектов реформирования народного образования в Англии в духе демократических принципов; кое-что уже сделано в этом отношении, хотя вековые традиции все еще продолжают тяготеть над английской системой народного образования, затрудняя переход в среднюю школу детей, окон-

чивших начальную школу, не допуская контроля со стороны государства над так называемыми публичными и частными школами, поддерживая разнообразие учебных планов и программ.

Закон 1918 г. отменил плату за обучение в начальных школах, обязал местные отделы народного образования открывать детские сады для детей от двух до пяти лет и оказывать материальную помощь уже существующим детским садам. Этим же законом была установлена обязательность обучения детей до 14 лет.

Законом 1936 г. была установлена обязательность обучения с 5 до 15 лет, причем это продление обязательного обучения на один год должно было впервые осуществиться с 1 сентября 1939 г., но начавшаяся 3 сентября 1939 г. война с Германией приостановила осуществление этого закона.

С 1926 г. Совещательный комитет министерства народного просвещения разработал три доклада, предложения которых стали осуществляться на практике: 1) об образовании подростков; 2) о начальной школе; 3) о детских садах и детских школах. В итоге сложилась следующая система образования.

1. Детская школа (с 5 до 7 лет).
2. Младшая школа (с 7 до 11 лет).
3. Средние школы, которые делились на следующие виды:
 - 1) признанные государством (сюда относятся все государственные школы и школы, содержимые добровольными организациями, в том числе религиозными); 2) публичные; 3) частные. Признанные школы состоят под контролем государства, пользуются правами и получают правительственную субсидию. Учебные планы и программы в них различны, но государство определяет некоторые предметы (английский язык и литература, математика, история, география и др.) как обязательные. Объем знаний при

отсутствии обязательных программ определяется экзаменационными требованиями университетов и других высших учебных заведений, на которые ориентирует своих выпускников та или иная средняя школа.

Средние школы имеют приготовительные классы, куда дети поступают после семейного воспитания: признанные школы обязаны иметь не менее 25 % учеников, перешедших сюда из школ начальных. В результате борьбы за женское полноценное среднее образование признанные средние школы с 1932 г. открыли свои двери и для девочек.

В 16 лет (после шести лет обучения) учащиеся средней школы держат экзамен, и часть их выбывает на практическую работу, а другая, меньшая, остается в средней школе со специальным уклоном на два года. По прошествии двух лет, в возрасте 18 лет окончившие держат второй экзамен. Как первый, так и второй экзамен некоторыми университетами считается достаточным для вступления в число студентов (без приемных испытаний); другие же университеты производят прием окончивших среднюю школу лишь по приемному экзамену.

Вторую, очень немногочисленную группу средних школ составляют так называемые публичные школы – старинные школы-интернаты, пользующиеся большим авторитетом (Итонская, Винчестерская и др.). Они содержатся на завещанные капиталы и отказываются от государственных субсидий, не допускают контроля со стороны правительственных органов народного образования. Обучались здесь мальчики – с 13–14 лет до 18 лет включительно.

Плата за содержание и обучение в этих публичных школах очень высока, хотя выделяются и стипендии.

Третью группу составляют частные средние школы. Эти школы субсидий от государства не получают; большинство их

находится также вне контроля государства. Не существует учета их числа и количества учащихся в них.

В английской педагогической печати, а также на конгрессах тред-юнионов и других общественных организаций (Кооперативного союза) выдвигаются требования передачи публичных школ государству, упразднения всех частных школ, отмены платы за обучение и т. д.

В 1924–1944 гг. усиленно обсуждались вопросы организации и разрабатывался законопроект, которым предполагалось внести некоторые изменения в английскую школьную систему.

Вторая мировая война еще острее поставила вопрос о реорганизации английской школьной системы, особенно – средней школы.

Школа в США

После Первой мировой войны в США продолжался начавшийся уже раньше процесс перехода от старой школьной системы (8+4) к новой (6+3+3), т. е. была установлена продолжительность начальной школы в шесть лет (с 6 до 12 лет), младшей средней школы – три года, старшей средней школы – три года.

Вторым заметным явлением была консолидация мелких одноклассных сельских школ, имеющих одного учителя, в более крупные школы с несколькими учителями. С 1918 по 1923 г. число консолидированных школ увеличилось втрое. Это давало возможность учителям уделять каждому отдельному учащемуся больше времени, сосредоточиться на занятиях с двумя и даже одним классом (вместо прежних нескольких классов), лучше готовиться к урокам и т. д.

Школьный бюджет, возросший в первое десятилетие после войны, с наступлением Великой депрессии сильно умень-

шился. Число учащихся элементарных школ в первое десятилетие после войны повысилось почти на два миллиона, в дальнейшем же, в годы кризиса, стало падать. Обратное явление наблюдалось в средних школах: значительная часть молодежи, которая после элементарной школы шла раньше на производство, в годы кризиса, не находя себе работы, использовала время на школьные занятия, и число учащихся в средних школах в 1930–1934 гг. увеличилось почти на 30 %. Оклады учителей в годы кризиса были сокращены на 25–40 %. Особенно тяжело отразились годы кризиса на школах для афроамериканцев, сеть которых сильно сократилась.

Отразились годы кризиса и на учебных планах и программах школ: сократился объем общеобразовательных знаний (в особенности по математике и естествознанию) и, наоборот, увеличился удельный вес прикладных предметов – коммерческих, сельскохозяйственных и других специальных предметов.

В организации и методике учебной работы в первое десятилетие после войны наблюдались реформаторские попытки, носившие в значительной степени прожектерский характер.

Ряд педагогов выступил с пропагандой «метода проектов», вытекавшего из прагматической педагогики Дьюи. При «методе проектов» в основу школьных занятий на определенный срок (от недели до месяца и более) кладется выполнение какого-либо «дела» – практического задания, а теоретические знания привлекаются лишь постольку, поскольку считаются нужными для выполнения этого задания. Темы брались обычно хозяйственного характера: «Вырастим 50 кур такой-то породы» и т. п.

Сторонники «метода проектов» исходили из принципа «пользы», лежащего в основе прагматической педагогики, и стремления связать школу с жизнью, развить активность учащихся, умение планировать и т. п.

Е. Паркхерст и Э. Дьюи (дочерью Дж. Дьюи) усиленно пропагандировался Дальтон-план. При этой организации твердое расписание в школе отсутствовало, дети могли на любой час отправиться для занятий в любой кабинет или лабораторию и выполнить самостоятельно, пользуясь лишь консультацией со стороны преподавателя, месячное задание по тому или другому предмету.

Гораздо большее распространение в практике школ США в период между Первой и Второй мировыми войнами получила тестовая методика измерения успеваемости учащихся.

Тесты в виде готовых вопросов и упражнений освобождали учителей от большой работы. Требовался лишь количественный подсчет правильных и неправильных письменных ответов. Тесты механизировали учет. Перегруженные работой с несколькими классами одновременно, учителя американских сельских школ охотно применяли тестовую систему. Это избавляло их от необходимости вырабатывать задания самим, от длительных бесед с учениками и т. д. После раздачи тестовых бланков и заполнения их учениками учительнице оставалось дома просмотреть их, пользуясь готовым трафаретом, и проставить «точный» показатель успеваемости. Общение учителя с учениками уменьшалось, речь ученика и его умение правильно формулировать мысли не развивались.

В средней школе были внесены существенные изменения в курсы математики, физики и химии в смысле применения знаний по этим наукам в военном деле. В учебный план средней школы был введен пропедевтический курс авиации. В занятиях по английскому языку большое внимание было обращено на умение выражаться точно и кратко, на чтение патриотической литературы и на изучение текущих событий.

Во время Второй мировой войны очень острой стала проблема учительских кадров: многие бывшие учителя перешли на

работу, связанную с обслуживанием нужд войны, как значительно лучше оплачиваемую; часть учителей ушла в армию. Школы стали испытывать острый недостаток в учителях. Федеральное ведомство просвещения рекомендовало штатам повысить оклады, предлагало даже в обязательном порядке направлять бывших учителей, занятых на другой работе, в школы. Однако конкретных мероприятий в этом отношении принято не было.

Вскоре после начала войны при Федеральном ведомстве народного образования США была организована комиссия по воспитанию в условиях военного времени, в состав которой вошли представители официальных органов по народному образованию и американской педагогической общественности в количестве 53 человек. Комиссия эта созвала ряд совещаний и разработала некоторые мероприятия в связи с военным положением.

Школа в Германии

Веймарская конституция 1919 г. не внесла существенных изменений в школьную систему Германии. Веймарская конституция декларировала, что основная четырехлетняя школа является обязательной для всех детей в возрасте 6–10 лет. Подготовительные к средней школе классы должны быть в связи с этим ликвидированы. Однако в 1927 г. статья Веймарской конституции, предусматривавшая закрытие частных подготовительных школ, была отменена, следовательно, отпал принцип обязательности основной школы.

Соглашениями с Папой Римским католической церкви были предоставлены большие права по надзору за школой. Такие же права в отношении протестантских школ были предоставлены протестантским церквям. Несмотря на конкордат, препода-

вание религии было поставлено под особый контроль. Таким образом, конфессиональный характер школ, который в 1919 г. Веймарской конституцией был несколько смягчен (но не отменен вовсе), был позже полностью сохранен.

Растущий шовинизм германской школы выразился в создании особого типа средней школы: кроме существовавших раньше типов этой школы – классической гимназии, реальной гимназии и высшего реального училища – была создана еще «немецкая средняя школа» с ярко выраженным националистическим характером. Центральными предметами в ней сделались немецкий язык и литература, география и история Германии, преподавание которых велось в духе воинствующего пангерманизма.

Гитлер провозгласил задачу фашистского воспитания молодежи: «Мы вырастим молодежь, перед которой содрогнется мир; молодежь резкую, требовательную и жестокую. Я хочу, чтобы она походила на молодых диких зверей» [9].

Молодежь с самого раннего детства готовили к тотальной войне. Подготовка солдата, выдрессированного для выполнения планов фюрера, сделалась главной задачей немецкой школы и фашистских юношеских организаций. Фальсифицированная в духе фашизма религия должна была внушать молодежи, что германский народ есть не что иное, как избранник Бога, а Гитлер – посланник Божий.

В школах Германии образовательная подготовка была сильно снижена, учебные предметы преподавались в духе расовой теории, немецкого шовинизма и милитаризма. История была искажена с целью показать мнимое историческое право арийской расы на господство над другими народами; география превращена в «геополитику», которая объявляла искони немецкой территорией земли, никогда немецкими не бывшие, провозглашала

«культурную миссию» немцев не только в Европе, но и в других частях света.

Число средних школ в Германии с 1935 по 1939 г. сократилось почти вдвое. Студентов высших учебных заведений до захвата власти фашистами в Германии было 116 тыс. В 1935 г. число их упало до 77 тыс., а позже – до 60 тыс. Виднейшие ученые или вынуждены были эмигрировать в другие страны, или были заключены в концентрационные лагеря.

В 1934 г. был издан закон о так называемом сельскохозяйственном годе: молодежь, окончившая повышенную народную школу, направлялась на один год в обязательном порядке в лагерь, где в течение года ей внедрялась расовая теория, ставились дополнительные занятия по истории (в духе пропаганды фашизма), а большая часть времени уделялась военной подготовке.

Вследствие сокращения сети школ и преследования прогрессивных учителей количество учителей сократилось, нагрузка выросла.

Борьба против «интеллектуализма», т. е. против культуры и общеобразовательных знаний, культ грубой силы, антисемитизма и ксенофобии, пропаганда расовой теории, шовинизм, милитаризм – таковы были плоды педагогики и школы Германии того времени.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему труды и деятельность Дж. Дьюи сыграли важную роль в развитии идей развивающего и воспитывающего обучения?
2. Расскажите о деятельности ведущих представителей реформаторской педагогики.
3. Раскройте причины возникновения реформаторского движения в педагогике.

4. Охарактеризуйте основные течения реформаторской педагогики.

5. Каковы особенности школьной системы и педагогики в Англии?

6. Дайте характеристику школьной системы США.

7. Расскажите о развитии школьного образования в Германии.

Список литературы

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979.

2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

3. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.

4. Коджаспирова, Г. М. История педагогики в схемах и таблицах : учебное пособие. – М. : Проспект, 2017. – 171 с.

5. Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учебное пособие. – 3-е изд. – М. : Академия социального управления, 2011. – 260 с.

6. Мазалова, М. А. История педагогики и образования : конспект лекций // М. А. Мазалова, Т. В. Уракова. – М. : Высшее образование, 2006. – 184 с.

7. Смирнов, В. И. История образования и педагогической мысли. Ч. I : История зарубежного образования и педагогики : учебное пособие / В. И. Смирнов, Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. – 454 с.

8. Титов, В. А. История педагогики : конспект лекций. – М. : А-Приор, 2003. – 224 с.

9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

РАЗДЕЛ VII

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА

§ 7.1. Основные принципы единой трудовой школы

Государственный переворот, который совершили большевики в октябре 1917 г., выдвинул на первый план проблему перестройки всей системы народного образования. Была поставлена важнейшая для того времени задача привлечения на сторону новой власти учителя и специалистов высокого класса – без этого построить новую педагогику и школу было невозможно. Для достижения этой цели советским государством в первую очередь были изданы документы, в которых законодательно утверждались новые цели, задачи и программа школьного образования; главные из них: «Обращение народного комиссара по просвещению» (1917), «Основные принципы единой трудовой школы» (1918), «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (1918).

А. В. Луначарский, обсуждая идею социального воспитания, настаивал на том, что в социалистической школе индивидуальное и общественное должны гармонически сочетаться. Именно коллективизм должен был способствовать превращению детей в членов социалистического общества «при максимально радостных и прочных товарищеских отношениях»¹. Создание единой трудовой школы, по идее Наркомпроса, – главное условие демократизации системы народного образования.

Единая трудовая школа должна была отличаться от традиционной в первую очередь обращенностью к жизни, к миру труда, природы и общества.

¹ Общее образование после Февральской революции и Октябрьского переворота 1917 г. // Maxbooks.Ru. URL: <https://maxbooks.ru/pedogog1/pg91.htm>.

Осенью 1918 г. началась реализация данной идеи: вместо старой системы школ, которая существовала в дореволюционной России, начали создавать единую трудовую школу. Она состояла из подготовительного уровня – детский сад для детей от шести до восьми лет, и двух ступеней: I ступень – дети от 8 до 13 лет (пятилетний срок обучения), II ступень – подростки и юноши 14–17 лет (четырёхлетний срок обучения).

Новаторские идеи, направленные на гуманизацию и демократизацию образования, создавали не только новое содержание, но и предполагали новые формы и методы учебно-воспитательной деятельности. Обучение в единой трудовой школе велось круглогодично. Летом дети должны были трудиться, реализуя полученные в школе знания, умения и навыки на практике, участвуя в производстве в городе и деревне. В остальное время они учились в школах, знакомились с производством на заводах и фабриках. Таким образом, единая трудовая школа становилась центром организации детской жизни.

Программа создания новой школы, которую предложил Наркомпрос, вопреки внешней прогрессивной направленности не нашла широкой поддержки среди учительства. Ее справедливо критиковали за утилитарный подход к запланированному образованию, за «перекос» школы в пользу трудовой деятельности. По мнению выдающегося педагога И. М. Гревса, физический труд сам по себе не должен быть основной идеей, краеугольным камнем системы образования. В 1919 г. Наркомпрос предпринял попытку восстановления профессионального образования, низшего и среднего, на основе I ступени единой трудовой школы. Была утверждена новая система школ: I ступень – пятилетний срок обучения, база для общеобразовательной школы II ступени и для профессиональных школ с четырёхлетним сроком обучения. Выпускники школы II ступени должны

были дальше обучаться в течение четырех-пяти лет в институтах, а выпускники профшколы – проходить трехгодичное обучение в техникумах.

С 1927 г. начали разрабатываться обязательные учебные планы и программы для школ II ступени. Все дисциплины делились на два цикла – общественные и естественно-научные. Девятилетнее образование должно было отвечать двум задачам:

- формировать у обучающихся основы материалистического мировоззрения;
- подготавливать работников для отраслей производства, требующих общего среднего образования.

Для реализации данных задач необходимо было в школах II ступени уделить особое место политехническому обучению и трудовому воспитанию. Другие образовательные заведения (школы фабрично-заводского ученичества, профшколы, техникумы, вузы), производства, опытные сельскохозяйственные станции, заводы и фабрики, колхозы должны были помочь в организации этого процесса: они оборудовали школьные мастерские, давали выпускникам рабочие места, предоставляли своих работников-специалистов для помощи в освоении школьниками трудовых профессий. В течение 1926–1934 гг. выделялось два вида школ I ступени: фабрично-заводские семилетки (ФЗС) – в городах и рабочих поселках, а также школы крестьянской (с 1939 г. – колхозной) молодежи (ШКМ) – на территории деревень и сел.

§ 7.2. Обновление содержания, организационных форм и методов обучения

Основание новой образовательной системы было бы невозможно без изменения общих подходов к содержанию и формам

общего образования и, как следствие, без создания новых учебных планов, программ, методической и учебной литературы для учащихся и учителей.

В 1921 г. появляются программы семилетней единой трудовой школы, изданные Наркомпросом РСФСР. Новаторство Программ заключалось в стремлении приблизить образовательный процесс к реалиям современности, инициировать активность со стороны учащихся и учителей. Слабым местом этих документов было отсутствие единого подхода к подбору непосредственно образовательного материала.

В 1923 г., с введением в школьную практику комплексных программ начался новый этап в организации образовательного процесса. Три основные темы – природа, труд и общество – объединяли весь учебный материал в программах Государственного ученого совета. Естественно, главный упор делался на трудовую деятельность человека. О предметной системе обучения говорить не приходилось, она была практически ликвидирована.

Наиболее последовательно комплексный подход внедрялся в учебных программах школ I ступени. За основу был взят принцип «от близкого к далекому», а все учебные предметы изучались на материале какой-нибудь комплексной темы: «Наш город», «Наша деревня», «Праздник Первого мая» и т. д. Такой подход в реализации новых программ не позволял учащимся получать систематические знания, препятствовал формированию учебных навыков. Истинные профессионалы-учителя не восприняли комплексный подход в разработке учебных планов и программ.

В регионах основное внимание Наркомпроса и органов народного образования отводилось большевистской идее политехнического образования, а также связи обучения детей с производительным трудом.

В 1927 г. труд становится отдельным предметом обучения. На уроках труда дети знакомились с основными производствами, с разными материалами и инструментами.

Учебные программы основывались на принципе концентризма: уже к IV и VII классу учащиеся овладевали законченным кругом знаний, всеобщее семилетнее образование на том этапе внедрить было невозможно. До самого начала Великой Отечественной войны продолжалась деятельность по совершенствованию учебных программ.

С течением времени главной формой организации учебной работы в начальной и средней школе явился традиционный урок, ведущая роль была отведена учителю, который проводил уроки с постоянным составом учащихся и в соответствии со строго определенным расписанием занятий [8].

Большие изменения были внесены и в практику оценки знаний учащихся: учитель должен был в течение учебного процесса внимательно следить за каждым учеником, изучать его, в результате этого наблюдения в конце каждой четверти составлялась характеристика его успеваемости по данному предмету. В конце года проводились проверочные испытания для всех обучающихся. Постепенно было выведено, что самой целесообразной является дифференцированная оценка знаний учащихся, и была введена соответствующая система отметок – «отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо», «очень плохо». Большое внимание отводилось разработке и изданию учебников по всем предметам обучения.

§ 7.3. Развитие педагогической науки в 20–30-е гг. XX в.

По мере роста и укрепления Советского государства изменялись объективные потребности общества в образовании. Под

влиянием требований жизни изменялась школа, усложнялись и задачи, которые вставали перед советской педагогикой. Стало необходимым повысить уровень всеобщего обязательного образования, возникла потребность в лучшей подготовке учащихся, как продолжающих свое образование в средних специальных и высших учебных заведениях, так и идущих по окончании школы на работу в народное хозяйство. Все большее значение приобретала задача совершенствования форм и методов обучения и воспитания. В ходе решения этих задач и закладывались основы советской педагогики.

Выдающуюся роль в становлении советской педагогики в первые послереволюционные годы сыграли Н. К. Крупская и первый нарком просвещения А. В. Луначарский, разработавшие основные принципы единой трудовой школы, а также ряд таких выдающихся советских педагогов, как С. Т. Шацкий, П. П. Блонский и др.

В 1920–30-е гг. большую роль в развитии советской педагогики и решении практических задач воспитания сыграл крупнейший советский педагог А. С. Макаренко.

Антон Семенович Макаренко (1888–1939) – основоположник теории коллективного воспитания.

Макаренко в своей деятельности опирался на классическое педагогическое наследие, творчески переосмысливая его. Он активно участвовал в педагогических изысканиях 1920–30-х гг., выдвинув и разработав целый ряд новых проблем воспитания. Такие его сочинения, как «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей», стали классикой педагогической литературы.

В основе методики системы воспитания Макаренко лежит идея воспитательного коллектива. По сути, она предполагает обязательное формирование единого трудового коллектива педагогов

и воспитанников, жизнедеятельность этого коллектива становится питательной средой для развития личности и индивидуальности.

Макаренко определил несколько стадий развития коллектива. Первой стадии присуще отсутствие осознанных общественных отношений. На второй стадии происходит осознание общественных отношений некоторой частью коллектива. Третья стадия предполагает максимальное обобщение коллективистских отношений. Весь коллектив предъявляет требования к отдельной личности. На четвертой стадии каждый член коллектива предъявляет сам к себе высокие требования общественного поведения и выступает активным выразителем в коллективе; широко распространена общественная инициатива. Процесс воспитания трансформируется в самовоспитание.

Центральным положением теории Макаренко является тезис параллельного действия: «Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему», – такова формула гуманизма, которую проповедовал Макаренко. В послевоенные годы идею коллективного воспитания продолжил разрабатывать В. А. Сухомлинский. Она касалась не только детского коллектива, но и взрослого (педагогического). Сами названия педагогических трудов Сухомлинского («Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Разговор с молодым директором школы», «Мудрая власть коллектива», «Родительская педагогика») говорят о гуманистической направленности его педагогического творчества.

В 1960-е гг. теория коллектива развивалась при существенном влиянии учения о малых контактных группах. Основоположниками этой теории были американские ученые Я. Л. Морено и Т. Шибутани. В России эта теория в основном разрабатывалась психологами (Н. А. Березовин, Л. П. Буюва, Я. Л. Коломинский и др.).

Педагогика решала поставленные перед ней задачи, изучая реально складывающийся в школе учебно-воспитательный процесс, обобщая с позиций марксистско-ленинской методологии лучший опыт и педагогические находки учителей, используя в своем развитии результаты смежных наук.

Ряд выдающихся ученых, стоявших у истоков отечественной педагогической науки, вынуждены были в начале 1920-х гг. уехать из России: В. В. Зеньковский, Н. А. Бердяев, С. И. Гессен, И. А. Ильин, С. Л. Франк, Н. О. Лосский и многие другие.

Активная борьба с инакомыслием привела к такой ситуации, что с середины 1930-х гг. педагогические идеи 1920-х гг. были оценены как вредные и прожектерские. В это же время закрылись границы, опустился «железный занавес», который фактически отделил отечественную педагогику от остального педагогического мира [8].

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) – выдающийся ученый-педагог XX столетия. Он был и теоретиком, и практиком, развивал идею социального воспитания, создания экспериментальных учебно-воспитательных учреждений: «Сеттльмент» (совместно с А. У. Зеленко) и «Бодрая жизнь». В этих заведениях проходили апробацию идеи самоуправления учащихся, воспитания как организации жизнедеятельности детей, лидерства в коллективе школьников и др. Шацкого интересовал вопрос вхождения ребенка в сферу культурных достижений человеческой цивилизации. Его научные взгляды формировались под влиянием идей ученых – представителей отечественной и зарубежной педагогики, в особенности Л. Н. Толстого, А. Ф. Фортунатова, Дж. Дьюи. Многие вопросы образования и обучения Шацкий освещает в связи с особенностями условий сельской жизни и наблюдениями над детьми в сельских школах. Ряд его статей посвящен процессу обучения. Статьи «Повышение каче-

ства урока», «О том, как мы учим» свидетельствуют о глубине анализа, который он дает недостаткам в обучении, а также методам и приемам, система которых приводит к эффективным результатам в отношении овладения знаниями, умениями, навыками и в отношении умственного развития учащихся: «Когда мы говорим об учебных заданиях, предлагаемых для выполнения учащимся, – пишет он в статье «Повышение качества урока» по вопросу о соотношении легкого и трудного в обучении, – это не что иное, как затруднения, которые ребята могут преодолевать. Если никаких трудностей не будет для детей, то к чему же сведется самостоятельная работа и развитие их мышления? Ведь каждая задача, каждый вопрос являются каким-нибудь затруднением, которое надо преодолеть. И с этой точки зрения речь должна идти не о ликвидации затруднений, а, может быть, о культуре затруднений» [19].

Шацкий определил главные цели обучения и воспитания: соответствие социальному заказу, но с учетом индивидуальных особенностей личности; формирование у детей умения объединять усилия для достижения единой цели (например, через самоуправление); подготовка преподавателя, который умеет учить, благоприятно воздействует на ребенка, владеет различными методами исследования; учет макро- и микросоциального окружения ребенка.

Он говорил, что лучшее средство в деле воспитания – дать проявиться в душе ребенка какому-либо хорошему чувству, которое оставляет в его душе более или менее глубокий след. Возникающие у ребенка чувства и эмоции способствуют выработке своего отношения к усваиваемым этическим знаниям и формам поведения.

В конце 1930-х гг. дидактика занялась проблемой структуры и динамики процесса обучения в целом. Новые задачи шко-

лы потребовали повышения активности учащихся в их познавательной и практической деятельности. Проблема активности и самостоятельности учащихся нашла освещение в ряде теоретических работ дидактов, психологов и методистов. Вопросы теории и практики самостоятельных работ учащихся стали предметом целого ряда исследований.

§ 7.4. Введение единой системы народного образования в СССР

Существенные изменения в системе школьного образования наблюдались в 1930-х гг. Руководство страны и ВКП(б) опубликовали постановление «О начальной и средней школе» (1931), в котором критиковалась слабая подготовка учащихся и предполагался перевод школы на предметные программы.

Постепенно повысилось и качество обучения. Этому способствовало создание устойчивой школьной системы с преемственными ступенями. К концу 1930-х гг. в городах было организовано всеобщее семилетнее обучение.

В стране к этому времени сложилась стройная система народного образования. В целом, учреждения народного образования, составляющие эту систему, были подразделены на дошкольные учреждения, школы, средние специальные учебные заведения, высшие учебные заведения и профессионально-технические учебные заведения.

Общественное воспитание в стране начиналось с дошкольного возраста. До революции в стране практически не было никаких дошкольных учреждений. Имевшиеся до 1914 г. детские сады и площадки были очень немногочисленны.

В задачу этих дошкольных учреждений входило обеспечение детей дошкольного возраста хорошими условиями для физического и общего развития и воспитания, а также создание усло-

вий для привлечения женского труда в народное хозяйство, для реализации права женщин на труд и образование.

Школа в годы Великой Отечественной войны была в чрезвычайно сложном положении. Огромное количество детей было лишено возможности получать образование.

В годы войны Совет народных комиссаров СССР принимал важные решения, касающиеся проблем школьного образования: об обучении детей с семилетнего возраста (1943), об учреждении общеобразовательных школ рабочей молодежи (1943), об открытии вечерних школ в сельской местности (1944), о введении пятибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся (1944), об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы (1944), о награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся учащихся средней школы (1944) и др. [9].

«Главной целью школьной политики в 1945–1950 гг. стало всеобщее начальное и семилетнее обучение. Осуществить эту цель было чрезвычайно трудно. Школьные здания были разрушены, не хватало письменных принадлежностей, учебников. Но к началу 1950-х гг. эти трудности были преодолены, и школа советского государства перешла на всеобщее семилетнее обучение» [8].

Школьная система в стране при соблюдении единства и преемственности была довольно разнообразна, так как предусматривала несколько вариантов однотипных школ, отражающих специфику учебных занятий разных групп и категорий детей в разных местностях и различного состояния здоровья. Всего в 1966/67 учебном году имелось 210 тыс. общеобразовательных школ всех видов, в которых училось более 48 млн учащихся.

Следующим этапом был переход на всеобщее восьмилетнее обучение. «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о

дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) провозгласил начало реформы. Она шла путем трансформации семилетних школ в восьмилетние. В 1970 г. в целом реформа была завершена – вводилось обязательное восьмилетнее обучение.

Как отдельный тип школы, обеспечивающей начальное звено всеобщего восьмилетнего обучения, существуют начальные школы в составе 1–4 классов. Они распространены в основном в сельских местностях. В некоторых из этих школ ввиду малочисленности учащихся не представляется возможным создать полные классы, и поэтому в подобных школах учитель вынужден вести занятия одновременно с двумя, тремя или даже четырьмя классами. Такие школы получили название малокомплектных.

Дальше необходимо было переходить к всеобщему десятилетнему обучению. К концу 1950-х гг. сформировалась система учебных заведений среднего образования: 1) трехлетние общеобразовательные школы; 2) трехлетние вечерние школы; 3) техникумы и другие учебные заведения. Переход ко всеобщему среднему образованию предполагалось закончить к середине 1970-х гг.

Высшее образование в стране давали в институтах, университетах и некоторых других учебных заведениях (консерваториях, высших училищах, академиях). Срок обучения в них составлял от четырех до пяти с половиной лет. Все высшие учебные заведения, кроме университетов, подразделялись по отраслям народного хозяйства, для которых они готовили кадры высшей квалификации. Всего в 1966/67 учебном году имелось 767 вузов, в которых обучалось 4,1 млн студентов.

§ 7.5. Становление в СССР обязательного общего образования

С середины 1960-х гг. главной целью государственной политики был переход к обязательному общему образованию.

Следующий шаг по пути развития системы образования в СССР – установление в 1970-х гг. всеобщего среднего образования. Все граждане советского государства получили право на бесплатное полное среднее образование в условиях десятилетней школы. Это право было гарантировано Конституцией 1977 г.

Росло количество полных десятилетних средних школ, параллельно с этим процессом сокращалось количество восьми-летних школ, они трансформировались в десятилетки. В сельской местности, в небольших поселках и селах актуальными оставались малокомплектные школы. Они обеспечивали обучение детей без отрыва от семьи.

Новый этап в школьной системе был обусловлен процессом акселерации 1970-х гг., в связи с чем четырехлетнее начальное обучение сократили до трехлетнего с сохранением объема получаемых детьми знаний. Эта цель была достигнута путем усложнения теоретического уровня начального обучения.

Трудовое обучение и политехническое образование также получили свое развитие, выросла материальная база школ. Образовывались межшкольные учебно-производственные комбинаты (УПК), в которых школьники получали трудовую подготовку предпрофессионального характера.

Изменения структуры системы образования в середине 1970-х гг. потребовало и нового содержания. Увеличилось число естественно-научных дисциплин по отношению к гуманитарным, значительно вырос теоретический уровень изучаемого школьниками материала. Создавались в большом количестве новые

учебники и учебные программы. К началу 1980-х гг. школьная система окончательно сформировалась.

Особое место в педагогической науке послевоенного периода занимало творчество Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970) – педагога-исследователя, автора сочинений по актуальным вопросам педагогической теории и практики. Наследие Сухомлинского было предметом активного исследования в советской педагогике, и по сей день оно вызывает неподдельный интерес у ученых-исследователей (Ю. П. Азаров, Г. Н. Волков, Г. Н. Филонов, Д. И. Водзинский, З. И. Равкин, М. В. Богуславский и др.). Сухомлинский создал педагогическую систему, в которой использовался антропологический подход, актуализировались гуманистически ориентированные формы, средства и методы педагогической деятельности, отношения носили субъектно-субъектный характер, а высшей ценностью педагогических процессов являлась личность ребенка. Ученый видел в воспитании способность реализации неотъемлемо присущих ребенку врожденных качеств, спонтанных реакций и импульсов. В то же время отдельное место Сухомлинский отводил проблеме специально организованного воспитывающего социума.

В 1950-е гг. педагог выработал продуктивные пути совмещения физического и умственного труда детей и подростков на базе опытнической, поисковой деятельности, он отдавал первенство освоения учащимися средств познания над собственно знаниями. Для Сухомлинского сельскохозяйственный труд являлся главным средством развития личности, а не только способом подготовки учащихся к овладению профессией. В его теоретических и практических разработках преобладала установка на переживание школьниками радости бескорыстного созидательного труда и эстетическую направленность форм и методов производств, деятельности.

С начала 1960-х гг. Сухомлинский стал активно заниматься проблемой коммунистического воспитания школьников как средства формирования «мыслящих личностей». Такая позиция предполагала отказ от безусловного подчинения и контроля со стороны коллектива, которые не соответствовали принципу свободы личности, мешали духовному и нравственному совершенствованию человека. Лишающим индивидуального начала позициям авторитарного воспитания он противопоставлял гуманистическую педагогику, которая возвышает человека над коллективом, взывает к совести, в основе такого воспитания лежит проблема человечности.

В связи с этим В. А. Сухомлинский включал в структуру педагогической науки такие этические категории, как долг, честь, достоинство, добро, свобода. Отличительной чертой его мастерства выступало осуществление воспитания через художественные образы в форме бесед, поучений, наставлений и заповедей, которые были обращены не только к ученикам, но и к учителям, а также в форме сказок, затрагивающих проблемы морали.

Педагог изучал широкий круг проблем, касающихся стимулирования познавательной деятельности учащихся. Он был уверен, что задачу успешного обучения и развития школьников можно решить единственным способом – превратив процесс освоения знаний в радостный труд. Главным орудием в достижении этой цели, по мнению Сухомлинского, стало бы ощущение у учащегося успеха в учении, переживание радости познания.

В процессе развития эмоциональной восприимчивости ребенка большое значение имели компоненты праздничности, красоты, а нравственное воспитание должно быть неразрывно связано с обучением. Критичность мышления, создание системы

моральных ценностей, формирование умений и навыков самостоятельного получения и использования информации, расширение представлений детей об окружающем мире – вот к чему должен стремиться педагог в своей деятельности.

Отдельное место В. А. Сухомлинский отводил проблеме переживания детьми накапливаемого опыта, самостоятельному раскрытию ими важнейших нравственных принципов. В его педагогической системе особую роль играли «уроки мышления» среди природы, слово учителя являлось важнейшим средством образования.

Сухомлинский утверждал, что без высоконравственного школьного коллектива, в котором бы соединялись и согласованно действовали коллектив педагогов-единомышленников и ученический коллектив, невозможно создать настоящую школу. В таком коллективе не поднимался бы вопрос о наказаниях, царила атмосфера взаимопонимания, а регуляторами поведения становились бы нравственные нормы и добрые традиции [10].

В конце 1960-х гг. преобладающей для В. А. Сухомлинского становится оценка формирующейся личности как самоценности, трактовка воспитания как феномена, независимого от требований общества. В таком контексте основными целями воспитания становились следующие: свободное развитие ребенка как активной личности, раскрытие индивидуальности, которая способна противостоять общей нивелирующей системе официальной педагогики. Педагогический процесс, заключающийся в синхронном взаимодействии учителя и ученика, формирует индивидуальную личность, помогает раскрыться творческим потенциям, на которые прежде всего и должны были ориентироваться учителя.

Сухомлинский также считал, что каждый ребенок может внести в нравственно-интеллектуальную атмосферу свой яркий

вклад, тем самым создавая стимулирующий потенциал коллектива. Комплексная программа «воспитания красотой», разработанная Сухомлинским, предполагала разнообразную совместную творческую деятельность учителей и учащихся, в ее основе заключалось переживание ими красоты природы.

Вопросы для самоконтроля

1. Расскажите о первых реформах советской власти в сфере образования.
2. Раскройте специфику развития педагогической мысли в СССР до 1945 г.
3. В чем заключается идея воспитательного коллектива, разработанная А. С. Макаренко?
4. Расскажите о развитии системы образования в СССР до середины 1980-х гг.
5. Раскройте ведущие идеи В. А. Сухомлинского.
6. В чем заключалось обновление содержания, организационных форм и методов обучения в рассматриваемый период?

Список литературы

1. Бахтигулова, Л. Б. История педагогики и философии образования : материалы учебного пособия. Ч. 1 / Л. Б. Бахтигулова, М. Г. Сергеева // Профессиональное образование и общество. – 2019. – № 3 (31). – С. 234–292.
2. Бахтигулова, Л. Б. История педагогики и философии образования : материалы учебного пособия. Ч. 2 / Л. Б. Бахтигулова, М. Г. Сергеева // Профессиональное образование и общество. – 2019. – № 4 (32). – С. 153–250.
3. Беляев, В. И. Педагогика А. С. Макаренко: традиции и новаторство. – М. : Международный независимый эколого-политологический университет, 2000. – 221 с.

4. Беляев, В. И. Становление и развитие инновационной концепции С. Т. Шацкого: В контексте эволюции отечественной педагогики конца XIX – первой трети XX в. – М. : Международный независимый эколого-политологический университет, 1999. – 224 с.

5. Блонский, П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка) : пособие для высших учебных заведений и учительских институтов. – М. : Задруга, 1916. – VIII, 286 с.

6. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979.

7. Константинов, А. Н. История педагогики / А. Н. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.

8. Джуринский, А. Н. История педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М. : Владос, 2000. – 432 с.

9. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования : учебник для бакалавров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 676 с.

10. Корнелюк, С. В. Наследие педагога-гуманиста В. А. Сухомлинского / С. В. Корнелюк, Б. В. Сергеева // Концепт. – 2017. – Т. 38. – С. 168–174.

11. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании : Избранные статьи / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1976. – 634 с.

12. Мазалова, М. А. История педагогики и образования : конспект лекций // М. А. Мазалова, Т. В. Уракова. – М. : Высшее образование, 2006. – 184 с.

13. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. И. А. Каирова. – М. : Педагогика, 1978.

14. Макаренко, А. С. Книга для родителей. – Киев : Радянська школа, 1987. – 384 с.

15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1917–1941 гг. / отв. ред. Н. П. Кузин. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.

16. Салимова, К. Педагогика народов мира: История и современность / К. Салимова, Н. Додде. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 568 с.

17. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

18. Сорока-Росинский / сост. и авт. предисл. Р. Б. Вендровская. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с.

19. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980.

РАЗДЕЛ VIII

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ В КОНЦЕ XX В.

§ 8.1. Российская школа и педагогика в новой социально-экономической ситуации

Преобразования конца 1960-х – начала 1980-х гг. были завершены реформой 1984 г. («Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы»). Вновь вводилась одиннадцатилетняя школа, устанавливалось обучение детей с шестилетнего возраста, серьезно пересматривались программы в плане повышения их научного уровня. Инновационным моментом реформы выступало введение обучения компьютерной грамотности. Реформа оценивалась как важнейшее политическое событие, дающее возможность совершенствования отечественной системы образования, и предполагала создание трехступенчатой модели образования. Одним из ключевых направлений реформы школы стало улучшение трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации. Следующим направлением реформы школы было общественное воспитание детей и подростков (предполагало развитие внешкольных учреждений: групп продленного дня, кружковой работы и пр). Особое внимание уделялось поднятию престижа учительской профессии.

Начиная с середины 1980-х гг. реформирование системы образования протекало неравномерно. Можно выделить несколько этапов реформирования, каждый из которых отличался от других основной задачей, условиями протекания и результатами.

Первый этап – подготовительный, или этап развития альтернативного образования (конец 1980-х – 1992 г.). На этом этапе стояли две основные задачи: сменить господствующие концептуальные подходы к образованию, разработать концепции развития личности человека и апробировать инновационные подходы. Этот период явился всплеском педагогических разработок и новых идей движения учителей-новаторов.

Второй этап – становление вариативного образования (1992–1996 гг.). В 1990-х гг. стали проявляться положительные тенденции в сфере образования: гуманизация и гуманитаризация, увеличение видов образовательных учреждений, реформа в содержании педагогического образования. Основные приоритеты реформы были закреплены Законом Российской Федерации «Об образовании»: прежде всего, это демократизация, т. е. ликвидация монополии государства на образование, децентрализация управления, автономизация образовательных учреждений и т. д. Ввиду того, что реформа совпала с углублением экономического кризиса, снизилась социальная защищенность учащихся и учителей, появилась опасность серьезных количественных и качественных потерь в образовании. Возникла внутренняя угроза реформе и опасность ее срыва. Поэтому в 1996 г. в Закон были внесены серьезные изменения.

Третий этап – формирование механизмов обеспечения качества образования (с 1996 г.). Необходимо отметить такие важнейшие тенденции развития, как инновационное движение, реформирование экономики образования и системы управления, регионализация и муниципализация [3]. Прогрессивные идеи, заложенные в реформе, воплощенной в Законе 1992 г. (личностно-ориентированные цели и методы учебно-воспитательного процесса, его известная гуманизация, определенный простор для творческой инновационной деятельности учителя, возможность

развития негосударственной (частной) школы наряду с государственной и др.), в практике их реализации нередко приводят к негативным последствиям: к закреплению социальной дифференциации и ее углублению среди учащихся; все более последовательно проводится линия на поощрение элитного образования для немногих, имеющих возможность оплатить дополнительные образовательные услуги.

Главный акцент был сделан на демонтаже системы обязательного всеобщего среднего образования. Начался отход от единого типа учебных заведений, осуществлялась разработка вариативных учебных планов. Большое значение придавалось гуманизации и гуманитаризации учебной деятельности. Педагоги обрели свободу творчества, существенно усилились демократические черты в управлении народным образованием. Педагоги 1990-х гг. позитивно приняли государственные стандарты образования по всем предметам.

За трансформационными явлениями, разумеется, стояли более сложные факторы и причины. Одной из причин является постоянное противостояние государства и общества. Всякая реформа, предпринимаемая сверху руководящими органами, вызывала то более явное, то скрытое противодействие большинства педагогов, не видящих в новациях для себя ничего, кроме увеличения и без того немалых трудностей.

Каждая реформа осложняла отношения внутри педагогического сообщества, порождала остроту взаимного неприятия «новаторов» и «консерваторов». Однако нельзя не выделить и другие факторы, прежде всего социокультурные.

Все осуществлявшиеся реформы (1920-х, конца 1950-х, середины и конца 1980-х гг.) носили ярко выраженный характер «догоняющей» модернизации, происходившей в сфере образования под сильным влиянием опередивших Россию в своем разви-

тии западных стран, что обуславливало заимствование технологий, адаптацию отечественного образования к образцам, возникающим в иных условиях (Дальтон-план, метод проектов в 1920-е гг.; программированное обучение в 1960-е гг.; компьютеризация в середине и конце 1980-х гг.).

Это, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге порождало определенные негативные последствия. Как показал опыт, «догоняющие модернизации» неэффективны в интеллектуальных сферах. Организуемые извне, они в основном пассивно усваивали чужие образцы, а не вырабатывали свои собственные, не изменяли условия, не формировали новые цели.

Однако итогом всех осуществленных и неосуществленных, крупномасштабных и более локальных преобразований стало, прежде всего, формирование такого содержания общего среднего образования, которое в определенной мере отвечало мировому уровню социально-экономического и технического прогресса.

К числу нерешенных задач можно отнести воплощение в деятельности школ гуманистического и демократического потенциала.

Успех каждой реформы системы образования определялся не только материально-экономическими, социально-педагогическими и организационными причинами, хотя это всегда в конечном счете выходило на первый план. Не менее важна проблема концептуальной направленности реформ, соотношения двух ее критериев, предметной сущности модернизаций, которые должны действительно утверждать новое, но в то же время не разрушать самобытность национальной культуры, опираться на нее.

Закрепленный в Законе Российской Федерации «Об образовании» переход от всеобщего среднего обучения к «основному»

(в пределах девятилетки) фактически означал шаг назад, так как в развитых странах Запада и Востока в это время были предприняты меры по переходу ко всеобщему среднему 12-летнему образованию.

Демократические процессы в отечественной общеобразовательной школе и педагогике в начале 1990-х гг. претерпевают существенную трансформацию. В частности, у граждан появляется право с учетом личных интересов и интересов ребенка свободно выбирать учебное заведение и направление обучения; учителям дается больше свобод в выборе содержания, методов и технологий обучения; активно используется дифференцированный подход в обучении и воспитании.

Диверсификация образования позволила охватить вниманием одаренных детей, которые при традиционном подходе не могли реализовать свои способности в полной мере. Под особым вниманием оказались также дети с физическими и умственными отклонениями. Применение компенсирующего обучения позволило таким ученикам успешно освоить необходимую программу.

В начале 1990-х гг. система образования существенным образом изменилась. Была сокращена продолжительность обязательного обучения, а между начальной и полной средней школой появилось среднее звено. Так, трехступенчатая система общего образования выглядела таким образом: начальная школа (3–4 года); основное общее образование (5–6 лет) и полное среднее образование (1–2 года).

На рубеже 1980–1990-х гг. по всей стране активно открываются частные (негосударственные) учебные заведения. Как правило, это платные школы, доступные для граждан с высоким уровнем дохода. Появление частных школ открывает возможность получения религиозного образования.

Система общего профессионального образования представляла собой различные типы учебных заведений, в частности: профессионально-технические училища (ПТУ) (1–2 года), техникумы (2–4 года), технические лицеи (1–2 года) и технические колледжи (от двух до четырех лет). Профессиональное образование подразумевало обучение не только по специальным, но и по общеобразовательным программам. Это давало возможность получить полное общее образование наряду с освоением профессии.

Система высшего образования включала университеты, академии и институты. Открываются негосударственные (коммерческие) высшие учебные заведения. Пятилетнюю систему обучения постепенно начинают переводить на двухступенчатую: бакалавриат (четыре года) и магистратуру (два года).

В начале 1990-х гг. приоритетным направлением в школьном воспитании стало гражданское, духовное и поликультурное формирование личности. Введение факультативных курсов и курсов по выбору давало возможность учителям расширить границы изучаемого предмета и активизировать познавательный интерес школьников.

В 1980–90-е гг. учителя-новаторы В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, Ш. А. Амонашвили и другие ведут научные разработки экспериментальных школ, новых методик и технологий обучения и воспитания в целях совершенствования системы преподавания. В начальной школе популярностью пользовались методики развивающего обучения В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова.

§ 8.2. Направления развития практики образования

В результате трансформации системы образования в конце XX в. наметились следующие тенденции: вариативность моде-

лей образования и профилей, дифференцированность обучения и воспитания, расширение прав и свобод при выборе учебного заведения, программы, направления образования и др.

В исследованиях М. А. Мазаловой и Т. В. Ураковой отмечено, что школьные реформы 1960–80-х гг. коренным образом изменили облик образовательной практики во всем мире. Демократические тенденции обозначили проблему дифференциации среднего образования. Создалась установка на усиление и усложнение дифференцированной подготовки соответственно склонностям, интересам, успеваемости учащихся. Основной формой дифференциации стало распределение по разным типам учебных заведений, на профили и потоки внутри одной школы. Как правило, дифференциация происходит на этапе окончания начальной школы. Она осуществляется в учреждениях различного типа, и ее главным критерием служит содержание образовательных программ [6].

Дифференцированный подход позволяет обеспечить учебную (в процессе овладения школьником знаний по программе общего образования) или профессиональную ориентацию (ученик получает знания, связанные с определенным видом деятельности).

Зарубежный опыт показывает, что вопросу ориентации детей уделяется значительное внимание с раннего возраста. Для этого привлекают СМИ, проводят различные мероприятия, приглашаются представители организаций и работодатели. В некоторых странах, например в Англии, дифференцирование осуществляется после сдачи экзаменов или тестирования.

На рубеже XX–XXI вв. широкое распространение получают новые типы школ. В результате сложилось многопрофильное и альтернативное образование, которое в основном касалось среднего и профессионально-технического образования. В частности, в Англии (городские технологические колледжи) это вы-

ражалось в возможности получения общего среднего образования в рамках полной средней школы. Преимущество заключается в том, что по окончании учебного заведения можно продолжить обучение в высшей школе и одновременно начать профессиональную деятельность.

Многообразие моделей образования в большей степени представлено в частных учебных заведениях. В них учебно-воспитательный процесс может сильно отличаться от традиционного. Нередко в организации жизни школы использовались концепции вальдорфских школ, школы Монтессори, школы диалога культур и др. Частные школы иногда были выходом для ученика, которому в силу особенностей сложно было учиться в государственной школе. Например, это положение относится к детям, плохо адаптирующимся в традиционной школе, плохо переносящим регламентацию учебного процесса, конкуренцию, второгодничество. Частные школы, нацеленные на высокие образовательные стандарты, помогают развивать способности одаренных детей, нуждающихся в специальной программе и особой атмосфере обучения и воспитания [6].

В поисках новых подходов и путей развития системы обучения и воспитания огромную роль сыграли экспериментальные учебные заведения. На базе этих школ проходили исследования, внедрялись новые методики и технологии, проходили обоснование педагогические идеи.

Основной задачей школы на рубеже XX–XXI вв. стало формирование потребности человека в получении качественного образования и развитии своих сил и способностей.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему реформирование образования в конце XX в. стало насущной необходимостью в новых социально-экономических

условиях постсоветской России? Раскройте основные этапы реформирования.

2. В чем заключалось реформирование русской школы в 80–90-х гг. XX в.?

3. Укажите тенденции развития мирового образовательного процесса.

Список литературы

1. Ахтаријева, Р. Ф. История образования и педагогической мысли : учебное пособие / Р. Ф. Ахтаријева, Р. Ф. Миннуллина. – Елабуга : Издательство Елабужского государственного педагогического университета, 2008. – URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=71533>.

2. Днепров, Э. Д. Четвертая школьная реформа в России: Пособие для преподавателей. – М. : Интерпракс, 1994. – 243 с.

3. Днепров, Э. Д. Современная школьная реформа в России. – М. : Наука, 1998. – 463 с.

4. Кравченко, Т. И. Инновация как средство развития педагогического мышления учителя современного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. И. Кравченко. – Карачаевск, 2004. – 21 с.

5. Латышина, Д. И. История педагогики и образования : учебник для академического бакалавриата. – М. : Юрайт, 2016. – 314 с.

6. Мазалова, М. А. История педагогики и образования : конспект лекций // М. А. Мазалова, Т. В. Уракова. – М. : Высшее образование, 2006. – 184 с.

7. Мамедова, Л. В. Педагогическая поддержка гуманистического развития личности младшего школьника в воспитательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Мамедова. – М., 2006. – 22 с.

8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: Конец XIX – начало XX в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1991. – 445 с.

9. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» // Проблемы современного образования. – 2010. – № 1. – С. 18–25.

10. Смирнов, В. И. История образования и педагогической мысли. Ч. I : История зарубежного образования и педагогики : учебное пособие / В. И. Смирнов, Е. В. Южанинова. – Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. – 454 с.

11. Стукалова, Н. В. Исторические аспекты развития системы образования и воспитания в России, 1917–1999 гг. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Н. В. Стукалова. – Пятигорск, 2000. – 187 с.

РАЗДЕЛ IX

ПЕДАГОГИКА XXI В. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

§ 9.1. Педагогические тенденции в постиндустриальном обществе

В XXI в. теория и практика педагогики становятся все более противоречивыми. Это обусловлено кардинальными изменениями в области геополитики, экономики, культуры на мировом уровне, усилением международных конфликтов, связанных с финансовыми, ресурсными, религиозными противоречиями. В целом мировая система образования сегодня развивается крайне неравномерно и неоднозначно.

В документах международного уровня, таких как «Декларация прав ребенка» (1959), «Конвенция ООН о правах ребенка» (1989), «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990), подчеркивается необходимость заботиться о гармоничном развитии детей, уважать их достоинство, проявлять по отношению к ним любовь, заботу; указывается, что ребенок имеет право на защиту от всех форм физического, психического, сексуального насилия и использования в проституции и порнографии и пр.: «Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать

полезным членом общества» [8]. Однако даже в развитых странах, как показывает обзор изученной нами информации, права ребенка соблюдаются далеко не всегда.

Обращаясь к проблеме гуманизации образовательного процесса в современных странах, мы проанализировали его особенности на основе изучения государственных законодательных документов, научных трудов, официальных сайтов. Благодаря этому были зафиксированы:

- мировой кризис школьного образования;
- целевые различия образования в США, Великобритании и других развитых странах;
- различия в подготовке учащихся Востока и Запада;
- различия в учете национальных образовательных традиций;
- различия стран в отношении к философии педагогики, образования;
- различия в использовании странами педагогического опыта СССР;
- высокие достижения систем образования в тех странах, где они обусловлены ориентацией на национально-демократические, а не либеральные и сословные установки и тенденции;

В докладе Всемирного банка «Потенциал системы образования: как научиться его реализовать» (2017) на основе статистических данных говорится о мировом кризисе школьного образования. В нем отмечается, что, осваивая чтение и счет, люди тратят в три раза больше времени, чем было ранее, однако общий уровень образования в развивающихся странах вырос незначительно [14].

«Постиндустриальное общество, – говорит японский педагог-ученый С. Мурояма, – овещество, превратило в товар цель, ради которой работали и жили люди, качественно трансфор-

мировало и мироощущение людей... заметно выросла детская и юношеская преступность, растет число наркоманов и токсикоманов, участились случаи насилия, жестокого обращения в числе школьников. Агрессия со стороны сверстников повлекла за собой большое количество убийств и самоубийств» [27].

В последние годы все более очевидной становится несостоятельность таких мировых проектов, задаваемых в рамках политики, проводимой США, ведущими странами Евросоюза (Германия, Франция и др.), как глобализация экономики, культуры, общества, следовательно, и образования; тотальная цифровизация жизненного пространства человечества, личности как отражение приоритета технократизации в ущерб гуманитарной составляющей.

Необходимо актуализировать вопрос о философском основании педагогического знания в контексте теории глобализма, его ключевой доктрине «управляемого хаоса».

Э. Тоффлер обращает внимание на проблему выбора, которая для человека постиндустриального общества значительно усиливается. Если выбор слишком широк, если человек сталкивается со сверхвыбором – индивид может быть просто парализован, не зная, что предпочесть (примерами этому служат и телевидение, и интернет, и быстрое моральное старение вещей, которые надо постоянно менять). Чрезмерная динамичность жизни, как подчеркивается в «Шоке будущего», создает у нормальных людей ощущение, что мир сходит с ума. Результаты этого могут быть различны: кто-то станет искать спасения в наркотиках, кто-то – в оккультных науках [35].

Г. Маркузе указывает на то, что человеку в современном обществе навязываются ложные потребности, например стремление во всем следовать призывам рекламы («Товары поглощают людей и манипулируют ими, они производят ложное со-

знание, которое невосприимчиво к собственной лжи»¹), отдых и развлечения ради восстановления сил для изнурительной работы, а не для самого человека. Важно развить у личности способности различать ложные потребности и истинные, необходимо содействовать ей в укреплении внутренней свободы, которая позволила бы отказаться от ложных потребностей и мнимых ценностей, от идеологии соглашения с репрессивной буржуазной культурой. В данной цепи существуют «обманчивые свободы» типа свободы прессы, свободной конкуренции и пр.²

Проблема гуманизма, уважения к детям в системе образования напрямую связана с реализуемыми методами поощрений и наказаний. Особое внимание обращает на себя вопрос о телесных воздействиях на школьников как форме наказания ребенка за проступки, заключающейся в причинении ему физических страданий путем битья, телесных повреждений, что ведет к ухудшению здоровья. Удары обычно наносятся по ягодицам либо по кистям рук с использованием специальных инструментов: стека, деревянного паддла, кожаного ремня. В начальной школе чаще применяется шлепанье. Во многих странах телесные наказания в государственных школах регулируются постановлениями правительства или местных властей, определяющими орудие наказания, число ударов, которое может быть назначено, кто может быть исполнителем и надо ли извещать родителей или советоваться с ними. В настоящее время в школах Сингапура и Малайзии, Южной Кореи (страны с лучшими учебными показателями в мире) это обычное официальное наказание школьников за плохое поведение. Битье учеников палкой не было полностью запрещено до 1967 г. в Дании, до 1974 г. – в Ав-

¹ Цит. по: Горелов А. А., Горелова Т. А. Предпосылки становления гражданского общества // Politbook. 2012. № 2. С. 40.

² Маркузе Г. Одномерный человек. М. : REFL-book, 1994. С. 10.

стрии, до 1983 г. – в ФРГ, до 2004 г. – в Канаде. В Японии законом физические наказания были запрещены еще в 1947 г., однако применялись в некоторых школах и в 1980-х гг.; в 1987 г. 60 % молодых японских учителей высших школ считали, что телесные наказания необходимы [38].

В США в 20 штатах телесные наказания не запрещены по настоящее время. В государственных и частных школах Великобритании, где государству принадлежит хотя бы доля капитала, телесные наказания только с 1987 г. поставлены парламентом вне закона.

Аргументом против телесных наказаний является то, что некоторые исследования показали их не настолько эффективными при управлении поведением учеников, как считают их сторонники. Эти исследования связывают телесные наказания с рядом неблагоприятных физических, психологических и образовательных последствий. Вместе с тем в ответ на беспорядки в Лондоне (2011) министр образования Великобритании предложил отменить положение, согласно которому учителя должны фиксировать каждый случай использования физической силы против недисциплинированных учеников и сообщать о них родителям школьников.

Следует обратить внимание и на алогизм гуманизма в подсистеме «образование частное (элитарное) – образование государственное (массовое)» развитых стран. Частное образование, широко распространенное в Великобритании, США и некоторых других развитых и развивающихся странах, разделяет образование на элитарное и массовое, провоцируя тем самым социальное неравенство молодежи.

Тем не менее социологическим обоснованием апологетов постиндустриального общества (например, у Д. Белла) является утверждение, «что ведущая роль в постиндустриальном обще-

стве переходит от бизнесменов и политиков к ученым»; «...как эмбрионом капитализма являлись независимые городские коммуны, так новый общественный строй рожают университеты и исследовательские центры: именно они станут ключевыми социальными институтами, а наиболее способные капиталисты и представители политического истеблишмента вольются в состав “ученого сословия”, наподобие того, как в прошлом обуржуазилась аристократия. Во главе общества уже в предвидимом будущем окажется интеллектуальная элита, “меритократия”. Доступ в эту касту будет очень затруднен, поскольку количество высокоодаренных людей жестко ограничено биологическим кодом. Поэтому необходимо целенаправленно выявлять интеллектуальную одаренную молодежь, из которой впоследствии будут формироваться руководящие кадры, и организовывать ее обучение так, чтобы она не смешивалась с “усредненной массой”» [4, 7].

Дифференциация школьников осуществляется и в ФРГ, так как там существует разделение средней школы на пять основных типов: гимназию, реальную школу, главную школу, профессиональную школу и общую школу, у выпускников которых разные возможности для получения высшего образования.

Столь же показательное название доклада Национальной комиссии по образованию Великобритании (1993) – «Учимся преуспевать. Радикальный взгляд на образование сегодня и стратегия на будущее», – акцент в котором ставится на прагматические цели образования, конкурентоспособность, приспособление к жизни и экономическое преуспевание выпускников.

Подчеркнем, что США, Германия, Великобритания – страны с высоким уровнем ВВП – это страны с длительной колониальной историей существования. В настоящее время США развивают свою систему образования не столько на основе развития

своих граждан, сколько благодаря привлечению интеллектуальных сил мира за счет грантов, высокой оплаты интеллектуального труда.

До конца первого десятилетия XXI в. в экономически развитых западноевропейских странах в связи с постоянным притоком мигрантов поступательно утверждалась доктрина мультикультурализма, основанная на политике, идеологии сохранения и развития в отдельно взятой стране и в мире культурных различий на основе реализации принципов культурного плюрализма, диалога культур, социальной справедливости.

В связи с этим в Великобритании, Германии, Франции и других странах актуализировалась концепция мультикультурного образования, направленная «на обеспечение равных стартовых возможностей получения качественного образования путем создания дополнительных условий для обучения детей» [20] из семей иммигрантов, плохо владеющих или не владеющих языком коренных жителей страны. Среди причин школьного отставания определялись такие, как тотальная бедность, отсутствие необходимых условий жизни и учебы, конфликты в школьной среде, недостаточное внимание учителей.

В связи с новыми задачами образовательные системы развитых стран с середины XX в. перестраивались, дополняя традиционное государственное образование. Для детей-иммигрантов разрабатывались специальные программы, в школах создавались специальные группы, небольшие классы, открывались специальные центры, курсы, где обучение велось на основе билингвизма, реализовывались культуросохраняющая и компенсирующая функции образования. В колледжах, лицеях организовывались специальные адаптационные классы. В контексте идеи миротворчества педагоги максимально учитывали национальные (восточные) традиции обучающихся. Во Франции активно про-

рабатывалась концепция вовлечения детей-иммигрантов в патриотическое воспитание (так называемая идея второй Родины), выстраивался диалог культур, который, однако, не принес ожидаемых результатов.

Великобритания в рамках данной проблемы сосредоточила свои усилия на подготовке кадров для работы с детьми-иммигрантами. Были организованы курсы повышения квалификации учителей, повысилась интеграция внеаудиторной и аудиторной форм обучения и пр.

В Германии разрабатывалась и реализовывалась система поддержки обучающихся из иммигрантской среды, направленная на эффективность обучения, результативность образования, психологические особенности преподавания искусства и пр.

В системе высшего образования идея мультикультурализма реализуется посредством положений Болонского процесса (1999), что придает определенный импульс мобильности студентов, преподавательского корпуса, формированию новых стандартов образовательных программ, созданию стратегических международных образовательных альянсов.

Наряду с вышесказанным в настоящее время все более противоречивым в западноевропейской культуре становится вопрос гендерного воспитания детей, гуманизм которого традиционно связывался как с возрастом ребенка, так и с содержанием осуществляемой педагогической деятельности. Специфика данного аспекта педагогики во многом обусловлена национальными традициями, этическими ценностями граждан, семейным укладом этноса.

В настоящее время в условиях либерального общества в системе западноевропейского образования гендерное воспитание претерпело кардинальную трансформацию. В 2010 г. Европейское бюро Всемирной организации здравоохранения и Феде-

ральный центр просвещения в сфере здравоохранения (ООН, ЮНЕСКО) разработали программу «Стандарты сексуального воспитания» для лиц, определяющих политику, руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения, согласно которой просвещение в вопросах секса надо начинать с младенческого возраста. Как сказано в документе, его цель – «развитие навыков, необходимых для того, чтобы дети и подростки самостоятельно могли определять свою сексуальность и взаимоотношения на разных стадиях развития. Это позволит им расширить свои возможности, чтобы полноценно получать удовольствие от своей сексуальности и отношений» [32].

Содержание «Стандартов» обусловлено, как подчеркивают авторы, идеями гендерного равноправия женщин в постиндустриальном обществе, предотвращения насилия в семье, профилактики нежелательной беременности, СПИДа, заботы о физическом здоровье детей, необходимостью принять во внимание сексуальные запросы подростков, которые еще не планируют создавать семью.

В частности, в «Стандартах» указывается на необходимость отношения к ребенку «как к самостоятельной личности, которая обладает специфическими качествами и потребностями, в том числе в отношении форм выражения близости, чувственности и любознательности. Необходимо адекватно содействовать развитию потенциала ребенка» [32, с. 12].

В контексте европейского образовательного пространства культивируется идея гендерного равенства, в основе которого лежит разделение понятий «биологический пол» и «пол социальный» (гендер). Цель – ликвидация привычного разделения людей на мужчин и женщин и замена его на новое, «гендерное» разделение, которое фиксирует у человека уже не два, а как минимум пять полов – гетеросексуальный, гомосексуальный,

лесбийский, бисексуальный и транссексуальный, которые являются равными.

В целом выделяются четыре основных направления, по которым развернулась гендерная революция: 1. Дестигматизация гомосексуальности. 2. Борьба с дискриминацией по признаку сексуальной ориентации и гендерной идентичности. 3. Узаконивание однополых браков. 4. Установление законодательного права на усыновление детей однополыми парами.

Сексуальное образование повсеместно внедряется в странах Евросоюза, США, некоторых странах Латинской Америки. С сентября 2013 г. во Франции уроки сексуального образования вводятся во всех классах, начиная с первого.

В «Стандартах сексуального образования в Европе» даются следующие педагогические рекомендации:

- в возрасте 0–4 лет необходимо предоставлять информацию о разных видах любви; об ощущении радости и удовольствия от прикосновения к собственному телу;
- в возрасте 4–6 лет надо продолжать давать информацию: о сексуальных ощущениях; о дружбе и любви к представителям одного пола; о разных концепциях семьи;
- в возрасте 6–9 лет: информация о сексе в СМИ (включая интернет); о понимании «приемлемого секса»;
- в возрасте 9–12 лет: беседы о первом сексуальном опыте;
- в возрасте 15 лет: информация о бизнес-сексе (проституция, но также секс за небольшие подарки, посещение ресторанов или ночных увеселительных заведений, небольшие суммы денег), порнографии, сексуальной зависимости.

Как говорит немецкий социолог Г. Куби, «речь идет о социальной инженерии, о создании нового, половариабельного человека. Чтобы этого достичь, государство должно овладеть детьми и сексуализировать их как можно раньше» [23]. Создается «но-

вый человек» для «нового мира», которого интересует лишь удовлетворение своих низменных страстей.

Другое направление гендерной революции – имплементация норм, направленных против гомофобии, как в национальное, так и международное право.

В резолюции Евросоюза от 18 января 2006 г. говорится: «Выпады, в которых слышатся гомофобия и подстрекательство к дискриминации, должны быть оперативно наказаны... Процесс должен быть строго отслежен... о любом упущении какой-либо страны – члена сообщества в реализации этих мер должно быть доложено в Европейский парламент». О борьбе с дискриминацией по признаку сексуальной ориентации и гендерной идентичности говорится в Лиссабонском договоре 2009 г., который заменил Конституцию Европейского союза, и в специально по этому поводу принятых резолюции Совета Европы № 1728 (2010 г.) и рекомендации № 1915 «Дискриминация по принципу сексуальной ориентации и гендерной идентичности».

18 сентября 2010 г. в Женеве Генеральный секретарь ООН Пан Ги Мун призвал страны приостановить законы, являющиеся дискриминационными по отношению к ЛГБТ-сообществу.

Сегодня формируется новая политика давления на страны с традиционными формами семейных отношений. Гомофобия ставится в один ряд с расизмом, антисемитизмом и ксенофобией. Любое высказывание против гомосексуальности, в научном ли исследовании или в библейских цитатах, интерпретируется как разжигание ненависти.

«Комитет по правам человека в скандинавских странах – за права семьи в скандинавских странах», возглавляемый шведским юристом Р. Харролд-Клессон, – независимая правозащитная организация, неоднократно защищавшая родителей и детей, насильственно разлучаемых в Швеции, Норвегии и Финляндии,

в различных инстанциях, включая Европейский суд по правам человека. Сотрудники организации не раз публично представляли информацию о многочисленных тяжких нарушениях прав человека в этой области как на национальном уровне, так и на уровне ООН и европейских структур. В «Докладе о случаях изъятия детей из семей в Швеции и соседних Скандинавских странах», подписанном несколькими десятками практикующих скандинавских юристов, психологов и других специалистов, говорится, что в скандинавских странах повсеместно распространена практика изъятия детей из семей, все новые случаи появляются ежедневно, губительно отражаясь на жизни конкретных людей. По оценке специалистов, подготовивших доклад, лишь в малой части всех случаев такого изъятия оно было действительно необходимо: «Дети, изъятые из семей, затем нередко тяжело страдали от рук персонала детских домов и замещающих родителей... Их изъяти из семей, обстановку в которых власти сочли неблагоприятной, но вместо этого они попали не только в худшую обстановку, но и подвергались жестокому обращению, запугиванию, оскорблениям, психологическому, физическому и даже сексуальному насилию»¹, – говорится в докладе. Они опираются на научные исследования, показывающие, что «разлучение ребенка с родителями повышает риск развития у него (часто уже во взрослом возрасте) тяжелой депрессии, психоза и других психических и соматических расстройств – в два-три раза по сравнению с теми, кто не переживал в детстве подобного»².

Проведенный сравнительный анализ образовательных систем различных стран демонстрирует со стороны Запада экс-

¹ «Доклад о случаях изъятия детей из семей в Швеции и соседних Скандинавских странах» // За права семьи. URL: <http://profamilia.ru/read/209>.

² Там же.

пансию идей глобализма, размывания традиций христианской цивилизации, пренебрежения к традиционной семье, сексуальной эксплуатации детей, выдавая это за новации нового времени. Таким образом, становится понятно, что не только неэффективно, но и недопустимо огульное подражательство в сфере образовательного процесса. В данном случае необходимо прислушаться к мнению Б. Л. Вульфсона, заметившего, что «игнорирование национального своеобразия может привести к созданию искусственных “универсальных” конструкций, в угоду которым подбирается материал и отсекается все то, что противоречит априорно созданной схеме» [7].

§ 9.2. Проблема национального образования в условиях глобализации

Теория и практика педагогики в XXI в., несмотря на культивирование идей глобализма, либерализма, технократизма, представляет собой весьма разнообразное явление, обусловленное этническими, национальными традициями. Изучение своеобразия образовательных систем различных стран, выявление специфики реализации ими гуманистических идей позволяют конкретизировать специфику педагогического дискурса в конкретном государстве.

Во многом специфика развития системы образования в современном мире связана с принятым разделением стран на развитые и развивающиеся с учетом уровня их экономического развития, объема ВВП, а также реализуемой ими политики, национальных, религиозных традиций. К экономически развитым государствам относят «Группу семи» (США, Франция, Германия, Великобритания, Япония, Италия, Канада), а также страны Западной и Северной Европы (Дания, Бельгия, Австрия, Швеция, Нидерланды и др.). Наряду с этим в XXI в. фиксируется

конкуренция между образовательными системами стран капиталистического строя (вышеперечисленные) и социалистического (Китай).

Кроме того, те страны, независимо от политического строя, которые переработали и усвоили опыт советской системы образования, российскую гуманистическую педагогическую методологию, рационально согласуя их положения с национальной культурой, сегодня являются мировыми лидерами в сфере образования.

Наиболее высокие корреляционные показатели в соотношении показателя ВВП и результатов PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся – *Programme for International Student Assessment*) – тесте, оценивающем грамотность (чтения, математическую, естественно-научную, компьютерную) школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике, – у Японии: 3-е и 5-е места соответственно.

Следует подчеркнуть, что нацеленность образовательной системы страны на гуманизацию педагогического взаимодействия во многом обусловлена теоретическими положениями трудов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других советских педагогов-гуманистов, актуализировавших роль национальной школы в становлении личности, гуманиста, ответственного гражданина. Например, особое место в японской педагогике занимает нравственное воспитание дошкольников, школьников, студентов, ориентированное на заботу о людях, природе; добросовестное отношение к учебе и пр. [11].

Приведем выдержку из Основного закона об образовании Японии (1947): «Целью образования является формирование гармонично развитой личности, приверженной правдолюбию и справедливости, уважающей индивидуальность и трудолюбие,

обладающей чувством ответственности и независимости, которые необходимы строителям миролюбивого государства и общества». Все компоненты образовательной системы (дошкольное, школьное, а также высшее образование) Японии взаимосвязаны и подчинены единой цели – передать подрастающему поколению традиционные моральные и культурные ценности современного японского общества (коллективизм, уважение к человеческому и природному, стремление к максимальной творческой самоотдаче) [17].

Важнейшей особенностью начального и среднего образования в Японии является понятие «*кокоро*», которое можно перевести как *сердце*. Для каждого японца оно означает идею образования, которая не сводится только к знаниям и умениям, а способствует формированию характера человека. В содержании понятия «*кокоро*» включается следующая проблематика: уважение к человеку и животным, симпатия и великодушие к другим людям, поиск истины, способность чувствовать прекрасное и возвышенное, обладать самоконтролем, сохранять природу, вносить вклад в развитие общества. Японцы убеждены, что главной, объективной основой образования в начальной и средней школах является обогащение детей «*кокоро*», в меньшей степени – знаниями и умениями (в отличие от более унифицированной старшей школы, где акцент делается на передачу необходимых для поступления в вуз академических знаний) [17]. Данный принцип пронизывает содержание всех программ, предметов, повседневную жизнь, т. е. именно воспитательный аспект является основой образовательного процесса, в котором обучение – актуальная деятельность учеников, получающих всестороннюю помощь со стороны педагогов [19].

Наиболее быстро развивающейся страной в области образования сейчас является Китай. Доля неграмотных в Китае при-

мерно равна российской, но среди лиц старше 15 лет сократилась с 6,72 % в 2000 г. до 4,08 % – и это при том, что в середине прошлого века 80 % населения Китая было неграмотным. Сама система образования современного Китая, по своей сути, – советская, преобразованная под специфику страны и новые экономические реалии: с трех лет дети посещают детский сад, с шести лет – школу, далее – институт или профессиональное училище. При этом Китай, как и Япония и Австралия, не вступили в Болонский процесс, не дифференцируют детей по материальному принципу [17].

Наряду с этим Китай творчески подходит к новым реалиям современной жизни, требующей высокого уровня образованности специалистов: например, особо одаренные студенты продолжают обучение в престижных зарубежных вузах за счет государства, после чего они должны отработать в своей стране определенное количество времени. Весьма показательны и положения Закона КНР об образовании 1995 г. [17].

В Финляндии – одной из самых успешных стран мира в области образования – в приоритете государственные школы, как и в Китае. Правовое регулирование системы образования осуществляется в соответствии с основными законодательными актами Финляндии: законом и указом о начальном образовании (1998); законом и указом о среднем образовании (1998); законом об организации экзаменов на аттестат зрелости (2005); законом о профессиональном образовании (1998); законом о профессиональном обучении для взрослых (1998); законом о профессиональной подготовке учителей (2003) и др.

Государственная политика в области образования выстроена с опорой на следующие принципы: приоритетность равенства образовательных возможностей и связанная с этим слабая внутренняя дифференциация; система образования – инструмент

социального выравнивания: территориального (расположение школ и вузов), содержательного (запрет на дифференциацию классов в средней школе), культурного (политика «образование – плавающий котел культур», проводимая в отношении этнических групп финского севера), институционального («сглаженность» различий между институтами высшего образования, устранение различий между школами), экономического (отсутствие платы за обучение); пожизненное обучение: каждый имеет право продолжать саморазвитие и познание нового, а также расти морально и этически ответственным членом общества; связь образования с практикой; высокие требования к образованию педагога – в школе можно работать только после получения диплома магистра [30].

Наряду с этим в Финляндии не реализуется идея раннего образования: дети не идут в школу, пока им не исполнится семь лет; учебные нагрузки усиливаются пропорционально взрослению учеников (до подросткового возраста они редко делают домашнее задание и не сдают экзамены); при необходимости ученики получают дополнительную помощь со стороны психолога, дефектолога, логопеда (30 % учеников пользуются дополнительной помощью в первые девять лет обучения); 66 % выпускников школы затем поступают в колледж (что является максимумом в Европе); минимальная в мире разница между самыми сильными и самыми отстающими школьниками; 93 % финнов заканчивают старшую школу (на 17,5 % больше, чем в США); учителя проводят только четыре часа в день в школе и два часа в неделю посвящают профессиональному совершенствованию; число учителей в Финляндии сравнимо с Нью-Йорком, в то время как учеников почти в два раза меньше (600 тыс. по сравнению с 1,1 млн). В общеобразовательной школе работает немногим более 41 тыс. преподавателей. На каждого из них

приходится примерно 15 учащихся (в лицеях – 18, в профтехучилищах – 11, в университетах – 20, в политехнических вузах – 28). Учителя имеют тот же социальный статус, что и доктора или юристы.

Финляндия, как и ряд других стран Северной Европы, занимает одно из лидирующих мест по использованию средств информатики и коммуникации в школах: 80 % учащихся общеобразовательных школ, лицеев и профтехучилищ обеспечены компьютерами, установленными в этих учебных заведениях; каждое из них имеет свои сайты в интернете. Особенно заметна (по рейтингу PISA) в Финляндии самая низкая зависимость успеваемости ребенка от экономического положения его семьи и одни из самых высоких учебных показателей. Приоритетное внимание уделяется оценке овладения учащимися общеучебными и интеллектуальными умениями.

Н. Ю. Борисова сопоставила системы образования России и Финляндии, выявив особенности обеих [5]. Сходства:

1. Развитая система дошкольного образования.
2. Обучение с семи лет.
3. Бесплатное питание.
4. Наличие попечительских советов.
5. Система поддержки сирот.
6. Идея «профилизации» школ.
7. Сотрудничество с родителями.

Особенности России:

1. Недостаточное финансирование учреждений высшего, среднего и начального профессионального образования.
2. Наличие экзаменов по окончании основной школы.
3. Низкий статус учителя.
4. Недостаточная работа психологов с учениками школ.
5. Более 20 учеников в классах.

6. Чтение не имеет особого значения, умение анализировать информацию не сформировано на достаточном уровне.

7. Слабая мотивация к обучению в основной школе.

8. Различные ценностные установки в семьях.

9. Во главе угла российского образования – старшие классы.

10. Энциклопедическое образование в ущерб практическому.

11. Учитель выполняет функции различных специалистов.

12. Контроль со стороны государства за работой школ и учителей.

13. Структура и уровень подготовки кадров в вузах не соответствует запросам общества.

Особенности Финляндии:

1. Финляндия расходует на образование одного школьника в возрасте от 7 до 15 лет чуть более 60 тыс. долларов за весь период обучения.

2. Экзамены по окончании основной школы не являются обязательными.

3. Высокий статус учителя в финском обществе.

4. По числу работающих с учениками психологов и социальных работников финские школы занимают одно из ведущих мест среди европейских стран.

5. Работа в малых группах (15 учеников в классе).

6. Высокая ценность чтения, умение проводить анализ полученной информации.

7. Высокая мотивация к обучению.

8. Схожесть ценностных и нормативных установок в финских семьях.

9. Во главе угла школьной системы – дошкольное и начальное образование.

10. Функциональное образование.

11. Наличие дополнительных специалистов в школе.

12. Отмена государственной инспекции за деятельностью школ и учителей.

13. Повышение социальной ответственности вузов.

Необходимо подчеркнуть реальную заботу в Финляндии о детях с ограниченными возможностями: для них обязательен дополнительный год обучения в основной школе. Главной движущей силой политики в области образования выступает не конкуренция между учителями и между школами, но сотрудничество [30].

Следует указать на участие Финляндии в Болонском процессе. Тем не менее национальные задачи образования страна решает в соответствии с собственными представлениями: например, учитель имеет право на профессиональную деятельность только после окончания магистратуры.

Обучение в Финляндии проходит с применением современного материально-технического оснащения, которое позволяет сделать образовательный процесс практико-ориентированным. Например, будущие специалисты по противопожарной безопасности обучаются большую часть времени не в аудиториях, а на специальном полигоне. В их распоряжении имеется гараж с двумя десятками машин скорой помощи и пожарных. Будущие специалисты-химики овладевают профессиональными навыками на станции очистки воды. Парикмахеры и косметологи проходят обучение в аудитории, специально оборудованной под салон красоты. Подчеркнем, что благодаря такому материально-техническому оснащению обучающиеся погружаются в обстановку их профессиональной деятельности [30].

Полезно сопоставить вышесказанное с состоянием системы образования США, Великобритании – на уровне повседневной практики, законодательства. В частности, именно в образовательных учреждениях США – школах, колледжах – чаще всего происходят массовые расстрелы обучающихся, что обусловле-

но и компьютерной зависимостью, и террористической идеологией, и стремлением к славе, и местью учителям, и психическими отклонениями молодых преступников. Следует подчеркнуть отсутствие в США федерального министерства образования, абсолютную автономность учебных заведений.

Обращение к Закону об образовании Великобритании (*Education Act*, 1996) выявляет приоритет в нем вопросов правового, организационного, финансового, но отнюдь не морального, духовно-нравственного характера.

На основе изучения законодательных документов ряда стран нами были сопоставлены государственные цели образования. Приведем несколько примеров.

Закон об образовании Великобритании указывает на необходимость совершенствования образовательного процесса: усиления индивидуализированного образования, скорректированного в соответствии со способностями каждого ребенка; изменения системы контроля; увеличения количества школ для отстающих детей и т. п.

Закон о снижении тяжких преступлений 2006 г. (*Violent Crime Reduction Act*, 2006) внес поправки в Закон об образовании 1996 г.: в частности, школьным работникам (учителям, завучам и т. д.) предоставлено право обыскивать учеников на территории школы при обоснованных подозрениях в наличии у учащегося холодного и иного оружия. Аналогичное право предоставлено сотрудникам вузов.

§ 9.3. Российская школа в условиях перманентного реформирования

Для России утверждение в жизни общества гуманистической педагогики – процесс неоднородный, претерпевший различные периоды:

1) цивилизационный (авторский) период (до 1917 г.), когда в различных странах на уровне деятельности отдельных педагогов-новаторов и их единомышленников утверждались гуманистические принципы образовательного процесса, совершенствовались методики обучения и воспитания, расширялся арсенал педагогических средств, гуманизирующих взаимоотношения педагогов и подопечных в детском сообществе;

2) сепаратный период капиталистического и социалистического миров (1917–1991 гг.), когда впервые в мире гуманистические принципы организации системы образования были закреплены на уровне законодательства, а забота о подрастающем поколении стала прерогативой государства;

3) алогичный период (с 1991 г. по настоящее время), когда, несмотря на значительную схожесть, в различных странах (или группах стран) разрабатывается и реализуется именно ей (им) присущий подход к гуманизации образовательного процесса.

Современная российская педагогика – явление пока слабоизученное и недостаточно дифференцированное. Тем не менее, на наш взгляд, в ней можно выделить два периода: 1991–2012 гг. – подражательный; с 2012 г. по настоящее время – условно субстанциональный, в котором выявляются два сосуществующих направления: гуманистическое традиционное и либеральное, – противоборствующие между собой как на уровне теории, так и на уровне практики.

Период подражательности совершенно закономерен, ибо накануне распада СССР, в эпоху перестройки (1985–1991 гг.), несмотря на масштабные усилия, искренние стремления реформировать отечественную систему образования, ускорить преобразования (Э. Д. Днепров, В. И. Загвязинский, И. М. Ильинский, В. А. Садовничий, В. Д. Шадриков и др.), все более очевидной становилась несостоятельность командной экономики, нуждав-

шейся в кардинальных изменениях; этот факт привел к стагнации социальной, культурной, образовательной сфер, их достижения утрачивались.

В контексте проводимой с 1984 г. школьной реформы была предпринята попытка всеобщего компьютерного обучения школьников, однако эта задача не была решена; компьютеризация образования осталась больше призывом, декларацией в силу отсталости отечественной промышленности. Реальные изменения коснулись перехода общеобразовательной школы на 11-летнее обучение, частичного пересмотра учебных программ, повышения зарплаты учителям. Не была эффективной и реформа высшей школы, в рамках которой предполагалось изменить связь высшей школы и отраслей народного хозяйства, переведя отношения на договорную основу. Оставалась громоздкой, негибкой структура управления народным образованием, при которой система образования чаще оставалась пассивным исполнителем указаний управленческих органов.

Закон Российской Федерации «Об образовании» подтвердил автономность образовательных учреждений, что во многом способствовало интенсивному творческому поиску педагогов на уровне теории и практики. Именно в 80–90-е гг. XX в. столетия было основано общественно-педагогическое движение – «Педагогика сотрудничества», – выступавшее своего рода антиподом административной педагогики, основой формирования альтернативных форм и методов обучения и воспитания (Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман, А. Н. Тубельский, Е. А. Ямбург и др.). С течением времени демократические, гуманистические тенденции, заданные «Педагогикой сотрудничества», обрели фундаментальность в теории и практике отечественной педагогики.

Прогрессивной тенденцией этого периода стало оформление воспитательной системы школы Л. И. Новиковой и др. Однако

разрабатываемые на базе школ воспитательные системы функционировали автономно, постепенно утрачивая свою значимость в связи со снижением внимания к воспитательной работе в школе в целом.

Усиление внимания к контролю за результатами знаний учеников обострило противостояние процессов «обучение–воспитание», девальвировало роль общественно значимых дел в школе. Все более острой становилась проблема буллинга – социальной агрессии, длительного физического или психического насилия со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации.

Сосредоточение школы на сугубо учебном процессе во многом было обусловлено не только подражательным трендом, но и введением в образовательную систему Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Впервые эксперимент по проведению ЕГЭ был проведен в 2001 г. в республиках Чувашия, Марий Эл, Якутия, а также в Самарской и Ростовской областях по восьми учебным дисциплинам. В 2002 г. эксперимент по введению единого государственного экзамена прошел в 16 регионах страны, в 2003 г. – в 47 субъектах Российской Федерации, а в 2004 г. – 65. В 2006 г. ЕГЭ уже сдавали около 950 тыс. школьников в 79 регионах России; в 2008 г. – свыше миллиона учащихся во всех регионах. Конкретный перечень предметов, по которым ЕГЭ проводился в 2001–2008 гг., устанавливался каждым регионом самостоятельно.

Второй этап развития современной российской педагогики неслучайно датирован нами 2012 г. – годом выхода в свет Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Содержание закона весьма противоречиво. С одной стороны, в нем поставлен акцент на целостном педагогическом про-

цессе, отдан приоритет воспитанию – что актуализировало роль гуманистической педагогики в развитии системы образования и страны. В данном документе перечисляются базовые ценности духовного-нравственного характера, необходимые для формирования гражданской позиции подрастающего поколения, нравственного становления личности. Все вышеперечисленное подчеркивает прерогативу гуманистической идеологии, на которую ориентирована прогрессивная часть российского общества, а также задает конкретный вектор развития отечественной системы образования.

С другой стороны, переведя образование в ранг услуг, работчки Федерального закона снизили статус педагога до педагогического работника, разрушив в представлении общества роль педагога как наставника, старшего друга и советчика ребенка, его родителей (что уже было важной педагогической традицией российского социума). Подобная формализация отношений в системе «учитель–ребенок» не может негативно не сказаться на гуманном, заинтересованном сотрудничестве школы и семьи. В настоящее время немалая часть родителей потребительски относится к системе образования в целом, не проявляя уважения к педагогическому коллективу, не прислушиваясь к его мнению, рекомендациям. В данных обстоятельствах фиксируется акцент на правах ребенка, семьи, при этом в ущерб ставятся их обязанности.

Явная девальвация образа педагога на государственном уровне во многом обусловлена и его низкой заработной платой, зависящей от региона проживания, и широчайшим кругом обязанностей. На наш взгляд, в Федеральном законе должны быть оговорены количественные показатели, связанные с реальной нагрузкой педагога: какова норма учеников в классе (очевидно, что она должна быть до 20 человек, в диапазоне от 14 до 16, чему

учит опыт Финляндии), каков объем его преподавательской и воспитательной деятельности, нормирование рабочего дня, недели.

Современная образовательная школа, представляющая нередко дисгармоничную среду, является стрессогенным фактором для многих обучающихся, что провоцирует их неадекватные реакции, вплоть до убийства учителей, нападений на одноклассников, самоубийств школьников. Очевидна необходимость систематической, комплексной работы социально-психологической службы школы, которая будет реализовывать сотрудничество с педагогическим коллективом, проводить планомерную работу профилактически-коррекционного характера с учениками всех классов и возрастов, приглашать для индивидуальных и коллективных встреч с учениками сотрудников ПДН ОВД. Однако после конца 1990-х – начала 2000-х гг., времени расцвета школьных психологических служб, психологи в большинстве школ единичны, масштаб их деятельности зависит от педагогической позиции дирекции, а не от запросов социума.

В. В. Ковров в статье «Нравственные ценности в социальной реальности: дихотомия выбора целей воспитания в современной образовательной практике» говорит: «Нам представляется, что современные, глобальные по своей сути и значению цивилизационные вызовы, в социальной сфере в определенной степени проявляются как риски и конкретные угрозы». В сфере нравственного (допустимого в культуре и в образовании) в качестве ценностно-нормативного заявляются:

1. Плюрализация стилей жизни; возможности личности при выборе различных вариантов самопроявления, которые зависят от ее внутреннего мира (ценностной сферы), а также от уровня благосостояния и демократичности условий жизни.

2. Ориентация на жизненный успех – направленность на достижение высоких результатов на жизненном пути, поборе-

ние карьерных вершин, получение высокого социального статуса, популярности, славы. Ориентация на успех обусловлена сменой общественных ценностей.

3. Консюмеризация, т. е. ориентация на потребление, исповедование такой иерархии ценностей, где наивысшие позиции занимает потребление. Причем последнее становится регулятором поведения личности не только в этой сфере, но и в других формах общественного бытия, и во многом примитивизирует личность, обесценивает другие аспекты человеческого бытия.

4. Гедонизация жизни, которая проявляется в стремлении получить от жизни удовольствие, направлять усилия на достижение комфорта, развлечений, беззаботного существования.

5. Либерализация жизни (в контексте повседневной жизни), означающая ослабление ограничений для личности во всех сферах жизни, снятие табу и запретов на определенные формы поведения.

6. Информатизация жизни – увеличение насыщенности, интенсивности коммуникационных связей личности, резкий рост объема информации.

7. Обобществление жизни – перемещение жизни из закрытого, частного режима в открытый для общественности, коллектива [21].

Практика показывает очевидную социально-психологическую деструкцию современного подрастающего поколения: у большинства не сформированы устойчивые навыки игры, конструктивного общения и разрешения конфликтов, оценивания не только собственных прав, но и обязанностей, творческой самореализации, общественной инициативы, им сложно решать нравственные дилеммы, выражать их свои мысли, включаться в диалог, полилог, управлять своими эмоциями и понимать эмоции окружающих.

Все вышеперечисленное говорит о слабой согласованности действий семьи и школы, педагогического коллектива, администрации и социально-психологической службы в сфере воспитания и обучения несовершеннолетних, формальном подходе к решению внутренних и внешних конфликтов подопечных, слабой системности в функционировании образовательных организаций, но главное – об отсутствии прогрессивной, гуманно ориентированной методологии педагогики. Прогрессивные представители педагогики говорят сегодня о необходимости актуализации воспитательного аспекта в российской системе образования, реализации в школах воспитательных систем гуманистического содержания.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие педагогические тенденции можно выделить в пост-индустриальном обществе?
2. В чем заключается проблема национального образования в условиях глобализации?
3. Дайте характеристику российской школы в условиях перманентного реформирования?

Список литературы

1. Байкова, Л. А. Актуальные проблемы современного образования : учебное пособие для вузов / Л. А. Байкова, Е. В. Богомолова, Т. В. Еременко. – М. : Юрайт, 2019. – 178 с.
2. Батчиков, С. А. Русский мир и глобализация // Изборский клуб. – 2014. – № 9. – С. 70–77.
3. Баширов, Т. А. Глобализационные процессы и кризис европейской цивилизации / Т. А. Баширов, А. И. Нафикова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22964>.

4. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Academia, 2004. – 786 с.

5. Борисова, Н. Ю. Специфика образования в России и Финляндии // Экстернат.РФ. – URL: экстернат.рф/2011-03-29-09-03-14/125-zarubezhnyiopyt/10160-Spetsifika_obrazovaniya_v_Rossii_i_Finlyandii.html.

6. Веретевская, А. В. Мультикультурализм, которого не было: анализ европейских практик политической интеграции этнокультурных меньшинств : монография. – М. : МГИМО-Университет, 2018. – 182 с.

7. Вульфсон, Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века = Educational strategy in the West: toward the XXI century. – М. : Университет Российской академии образования, 1999. – 204 с.

8. Декларация прав ребенка: принята 20.11.1959 Резолюцией 1386 (XIV) на 841-ом пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: из информационного банка «Международное право».

9. Джуринский, А. Н. Новые технологии в системе образования Франции // Советская педагогика. – 1991. – № 4. – С. 132–136.

10. Джуринский, А. Н. Сравнительное образование: Вызовы XXI века. – М. : Прометей, 2014. – 328 с.

11. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учебник для магистров. – 2-е изд., доп. – М. : Юрайт, 2014. – 440 с.

12. Джуринский, А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. – М. : Прометей, 2017. – 186 с.

13. Джуринский, А. Н. Цифровое образование в Западной Европе и США: надежды и реальность // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 162–168.

14. Обучение для реализации образовательных перспектив: Доклад о мировом развитии // Группа Всемирного банка. – URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464813795.pdf>.

15. World Happiness Report 2017 / Ed. by J. Helliwell, R. Layard, J. Sachs // The World Happiness Report. – URL: <https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2017/HR17.pdf>.

16. Завьялов, А. М. Проблемы образования в эпоху глобализации общества // Kant. – 2015. – № 1 (14). – С. 51–52.

17. Закон Китайской Народной Республики об обязательном образовании: принят 02.04.1986 на 4-й сессии съезда ВСНП 6-го созыва // Законы об образовании в Китайской Народной Республике. – URL: https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_образovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus.pdf.

18. Главная государственная цель – помочь ребенку: Как выглядит Закон «Об образовании», если его напечатать на настоящей финской бумаге / пер. с фин. О. Хилтунен // Первое сентября. – URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200100706>.

19. Зверева, Н. Н. Опыт модернизации японской системы образования: история и современность / Н. Н. Зверева, О. И. Муравьева // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 310. – С. 163–169.

20. Калимуллин, А. М. Подготовка мультикультурного учителя в странах Европы, США, Канаде и Австралии : монография : в 2 ч. Ч. 2 / А. М. Калимуллин, В. Г. Закирова, Л. А. Камалова. – Казань : Отечество, 2017. – 133 с.

21. Ковров, В. В. Нравственные ценности в социальной реальности: дихотомия выбора целей воспитания в современной образовательной практике // Вестник Академии права и управления. – 2016. – № 1 (42). – С. 195–201.

22. Кондратьева, Т. С. Великобритания в ловушке мультикультурализма // Перспективы. – URL: http://www.perspektivy.info/book/velikobritanija_v_lovushke_multikulturalizma_2011-10-07.htm.

23. Габриела Куби о секс-диктатуре и гендерной идеологии Евросоюза и США : видео // YouTube-канал «Голос Германии». – URL: <https://youtu.be/kerXDnsPh3Q>.

24. Макулова, Р. К. Проблемы современной системы образования в условиях глобализации // Образование в современном мире : сборник научных статей. – Саратов : Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2019. – С. 104–110.

25. Маркузе, Г. Критическая теория общества: Избранные работы по философии и социальной критике / сост. Э. Финберг, У. Лейсс. – М. : АСТ : Астрель, 2011. – 384 с.

26. Меджидова, А. М. Сравнительный анализ ювенальной системы различных стран мира / А. М. Меджидова, Б. А. Салаутдинова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 5-2. – С. 27–29.

27. Зверева, Н. Н. Успехи и проблемы современной японской школы / Н. Н. Зверева, С. Мурояма // Журналы Томского государственного университета. – URL: <http://journals.tsu.ru/engine/download.php?id=34291&area=files>.

28. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование : публицистическая полемическая монография. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.

29. Доклад о случаях изъятия детей из семей в Швеции и соседних Скандинавских странах / Комитет по правам человека в Скандинавских странах – за права семьи в Скандинавских странах // Семейная политика.РФ. – URL: <https://www.family-policy.ru/rep/int-13-047-nkmr.pdf>.

30. Поздеева, С. И. Опыт Финляндии в сфере образования / С. И. Поздеева, Е. А. Румбешта // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10 (112). – С. 128–131.

31. Поддяков, А. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью // Образовательная политика. – 2012. – № 6 (62). – С. 34–53.

32. Стандарты сексуального образования в Европе: Документ для лиц, определяющих политику, руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения / Европейское региональное бюро ВОЗ и ФЦПСЗ. – Кельн : Федеральный центр просвещения в сфере здравоохранения, 2010. – 85 с.

33. Ефимов, В. И. Общечеловеческие ценности / В. И. Ефимов, В. М. Таланов. – М. : Издательство Академии естествознания, 2010. – 248 с.

34. Тоффлер, Э. Третья волна. – М. : АСТ, 2009. – 795 с.

35. Тоффлер, Э. Шок будущего. – М. : АСТ, 2001. – 558 с.

36. Турен, А. Возвращение человека действующего = Le retour de L'acteur: Очерк социологии. – М. : Научный мир, 1998. – 206 с.

37. Постиндустриализм: Опыт критического анализа / В. И. Якунин, С. С. Сулакшин, В. Э. Багдасарян и др. – М. : Научный эксперт, 2012. – 288 с.

38. Many Japanese Teachers Favor Corporal Punishment // Nichi Bei Times. – 1987. – Nov. 21.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ

1. История образования и педагогической мысли как отрасль научного знания.
2. Возникновение воспитания как особого вида общественной деятельности.
3. Воспитание и обучение в странах Древнего Востока.
4. Развитие воспитания и школы в Античности.
5. Зарождение идей о всестороннем развитии личности в Античности.
6. Воспитание и образование в период Раннего Средневековья.
7. Воспитание и образование в эпоху Развитого Средневековья.
8. Педагогическая мысль Средневековья.
9. Концепция всестороннего развития личности, разработанная гуманистами эпохи Возрождения.
10. Педагогические теории Нового времени.
11. Концепция свободного воспитания в истории образования и педагогической мысли.
12. Влияние христианства на развитие образования и педагогической мысли в России до XVII в.
13. Образование на Руси в Киевский период.
14. Воспитание и образование на Руси в Московский период.
15. Педагогическая мысль на Руси и в Московском государстве до XVIII в.
16. Развитие образования в Западной Европе и США в XIX в.
17. Становление идей воспитывающего и развивающего обучения в педагогической мысли Западной Европы до 90-х гг. XIX в.

18. Становление системы государственного образования в России в XVIII в.

19. Развитие педагогической мысли в России в XVIII в.

20. Развитие государственной системы образования в России XIX в.

21. Развитие русской педагогической мысли в XIX в.

22. Причины и истоки появления реформаторского движения в педагогике конца XIX в.

23. Основные течения и выдающиеся деятели реформаторской педагогики.

24. Состояние системы образования в России на рубеже XIX–XX вв.

25. Развитие педагогической мысли в России в конце XIX – начале XX в.

26. Развитие национальных систем образования ведущих стран мира в период между Первой и Второй мировыми войнами.

27. Поиски путей модернизации школьного образования.

28. Реформирование системы образования в первые годы советской власти.

29. Развитие советской педагогики и школы в 1930-е гг.

30. Педологическое течение в педагогике 20–30-х гг. XX в. в России.

31. Обновление содержания, организационных форм и методов обучения.

32. Становление в СССР обязательного общего образования.

33. Педагогика сотрудничества.

34. Реформирование русской школы в 80–90-х гг. XX в.

35. Тенденции развития мирового образовательного процесса.

Учебное пособие

Ерофеева Мария Александровна,
доктор педагогических наук, доцент

Ульянова Ирина Валентиновна,
доктор педагогических наук, доцент

Дорошенко Ольга Марковна,
кандидат юридических наук

История педагогики



Редактор *Фомин И. Е.*
Компьютерная верстка *Фомин И. Е.*

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
117437, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12

Подписано в печать 07.12.2020
Заказ № 254

Формат 60×90 1/16
Цена договорная

Тираж 49 экз.
Объем 7,22 уч.-изд. л.
11,16 усл. печ. л.
