Документ подписан простой электронной подписью
Информация о владельце:
ФИО: Рукович Александр Владимирович
Должность: И.о. директора
Дата подписания: 25.09.2026 12:02:24
Уникальный программный ключ:
184c95f9790455a36aca7c7c4514e23047857c37

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М.К. АММОСОВА»
Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «СВФУ» в г. Нерюнгри

МАМЕДОВА Л.В., ШАХМАЛОВА И.Ж

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ПЕДАГОГИКА

МОДУЛЬ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
44.03.05 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (с двумя профилями подготовки)
Направленность программы - «Дошкольное образование и начальное образование
(очная, заочная формы обучения)
44.03.02 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
Направленность программы - «Общая и специальная психология и педагогика в образовании»
(заочная форма обучения)

Нерюнгри 2023

УДК 37.01
ББК 74.03
М 22

Утверждено учебно-методическим советом ТИ (ф) ФГАОУ ВО «СВФУ»

Рецензенты:
Аюрова М.В., заведующая МДОУ № 55 «Полянка», г. Нерюнгри
Стручкова В.Н., и.о. старшего педагога-психолога ГБУ РС(Я) «Центр социально-психологической поддержки семьи и молодежи» в МО «Нерюнгринский район»

Подготовлено на кафедре ПиМНО ТИ (ф) ФГАОУ ВО СВФУ

Печатается в авторской редакции

Учебное пособие Педагогика модуль «История педагогики и образования» составлено в соответствии с ФГОС ВО по направлению 44.03.05 – «Педагогическое образование», 44.03.02 – «Психолого-педагогическое образование» и представляет собой отдельный модуль в программе по курсу «Педагогика». Дисциплина «Педагогика» относится к обязательной части профессионального цикла дисциплин. В содержании модуля «Истории педагогики и образования» раскрываются качественные изменения в развитии педагогической мысли и школьной практики, прослеживается борьба прогрессивных и консервативных тенденций.

Учебное пособие предназначено преподавателям и студентам педагогических направлений подготовки, изучающим дисциплины педагогической и социальной направленности.

© Технический институт (ф) СВФУ, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4
РАЗДЕЛ 1. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ НА РАННИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА 6
1.1 Афинская и спартанская системы воспитания 6
1.2 Педагогические идеи древнегреческих философов 9
1.3 Особенности обучения и воспитания в Древнем Риме 12
1.4 Педагогическая мысль в Древнем Риме 14
Вопросы для самоконтроля 16
Практические задания для самостоятельной работы студентов 16
РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ 16
2.1. Христианская религия как идеологическая основа развития культуры и образования в Средние века 16
2.2. Основные типы средневековых учебных заведений 19
2.3. Особенности воспитания детей светских феодалов 22
Вопросы для самоконтроля 24
Практические задания для самостоятельной работы студентов 25
РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В НОВОЕ ВРЕМЯ (ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ, РЕФОРМАЦИИ И ПРОСВЕЩЕНИЯ; ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В XIX В.) 25
3.1. Педагогические идеи и опыт эпохи Возрождения 25
3.2. Педагогическая мысль в эпоху Реформации 28
3.3. Педагогика эпохи Просвещения 32
3.4. Развитие образования и педагогической мысли на современном этапе 37
Вопросы для самоконтроля 38
Практические задания для самостоятельной работы студентов 40
РАЗДЕЛ 4. ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА 40
4.1. Общий взгляд 40
4.2. Педагогические идеи в философии 41
4.3. Классики педагогики XIX столетия 45
Вопросы для самоконтроля 52
Практические задания для самостоятельной работы студентов 52
РАЗДЕЛ 5. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ ПОСЛЕ РЕВОЛЮЦИИ И ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ 52
5.1. Реформирование системы образования в первые годы советской власти 52
5.2. Развитие советской педагогики и школы в 1930-е гг 58
5.3. Обновление содержания, организационных форм и методов обучения 60
Вопросы для самоконтроля 63
Практические задания для самостоятельной работы студентов 63
РАЗДЕЛ 6. ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 64
6.1. Цели и задачи современного образования 64
6.2. Проблематика, источники и условия исследовательского поиска в области педагогики 72
Вопросы для самоконтроля 75
Практические задания для самостоятельной работы студентов 75
Список литературы 76
Приложение 1 Аттестация по курсу «История педагогики и образования» 79
Приложение 2 Тестовые материалы 83
Приложение 3 Глоссарий 89

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие «Педагогика», модуль «История педагогики и образования», составлен в соответствии с ФГОС ВО по направлениям: 44.03.05 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», представляет собой отдельный модуль в программе по курсу «Педагогика». Дисциплина «Педагогика» относится к базовой части профессионального цикла дисциплин. В содержании модуля «История педагогики и образования» раскрываются качественные изменения в развитии педагогической мысли и школьной практики, прослеживается борьба прогрессивных и консервативных тенденций. Именно поэтому при освещении педагогических концепций отдельных мыслителей необходимо акцентировать внимание на том новом, что способствовало продвижению педагогической теории.

Изучение «Истории педагогики и образования» как учебного модуля в высших педагогических учебных заведениях, имеет особое значение для профессионального становления будущих учителей. Модуль «Истории педагогики и образования» повышает общепедагогический кругозор студента, способствует выработке ценностного отношения к педагогическому наследию, является важным условием формирования общей и педагогической культуры, поскольку он дает знание о процессе развития теории и практики воспитания и образования, и содействует становлению педагогического мировоззрения. Особое внимание отводится раскрытию того, как процесс развития науки в целом влиял на теорию и практику воспитания, как новые педагогические идеи воздействовали на школьную практику, наконец, каким образом достижения практики обучения и воспитания отражались в педагогической науке России.

Цель курса – формирование системного представления об основных направлениях и тенденциях развития педагогических идей, педагогики и школы в различные исторические эпохи.

Задачи курса:

- содействовать формированию педагогического мышления при изучении и анализе педагогических идей в их историческом развитии;

- формировать представление об основных институтах воспитания и специфике их деятельности в условиях различных эпох и формаций;

- способствовать пониманию истоков и контекстов развития педагогических взглядов, идей, концепций и систем;

- создать деятельностную среду, опосредующую освоение понятийно-категориального аппарата педагогических наук;

- формировать профессиональные компетенции.

Особенность настоящего курса лекций состоит в том, что основной акцент в преподавании делается не на усвоение студентами «готовых» знаний по «Истории педагогики и образования», а на формирование потребности в самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности, ее умений и навыков, что в целом соответствует идее компетентностного подхода.

Учебное пособие состоит из двух частей: курс лекций с вопросами и заданиями по каждой теме и практикум по истории педагогики и образования.

Курс лекций составлен с опорой на основные учебные пособия и учебники таких авторов, как З.И. Васильева, А.Н. Джуринский, Н.А. Константинов, Г.Б. Корнетов, Д.И. Латышина, А.И. Пискунов.

Модуль по «Истории педагогики и образования» включает планы семинарских занятий, задания для самостоятельной работы, глоссарий, тестовый материал.

РАЗДЕЛ 1. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ НА РАННИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

1.1. Афинская и спартанская системы воспитания

Эпоха Античности (VIII в. до н.э. – V в. н.э.), охватывающая историю Древней Греции и Древнего Рима, явилась неисчерпаемым культурным источником для последующих цивилизаций и внесла весомый вклад в развитие философско-педагогической мысли и практики образования.

В Древней Греции система воспитательных институтов достигла зрелых форм к IV веку до н.э., после длительной эволюции полисов. Наиболее яркими и во многом полярными образцами древнегреческого воспитания по праву считаются афинское, сложившееся в экономически и культурно развитом демократическом государстве, игравшем ведущую роль в Аттике, и спартанское, рожденное в стороне от торговых морских путей в аграрной и военизированной Лаконии, где традиционно правили цари и Совет старейшин.

В Афинах государство законодательно не обязывало граждан получать образование, однако, несмотря на это, среди свободнорождённых жителей полиса не было неграмотных людей. Высокий общий уровень образованности косвенно подтверждается и тем фактом, что в период расцвета афинской демократии при правителе Перикле, представителей в народное собрание, имевших полномочия принимать решения затрагивающие интересы всех горожан, избирали по жребию.

Стремление к знаниям было обусловлено сложившимися в веках традициями, которые древними греками порою воспринимались выше законов. Суть общественного мнения по поводу данных традиций хорошо выразил Платон, который считал, что долг родителей дать детям хорошее образование. Если же родители не выполняют эту свою миссию, то они, тем самым, дают детям право в будущем не исполнять сыновний долг и не заботиться о них в старости.

Образовательная программа в афинской системе охватывала и приравнивала друг к другу воспитание интеллектуальное, музыкальное и физическое. Это было связано с особенностями самой древнегреческой культуры, в которой воспитание понималось как неразрывное единство «гимнастического» и «мусического». Синтезом этих двух элементов должно было стать классическое равновесие тела и духа, прославленный идеал «калокагатии» – красоты и добра, слитых в человеке воедино. Именно

из него вытекает идея гармонического развития личности, которая в течении долгих веков служила и продолжает служить целевым ориентиром для многих педагогов.

До семи лет воспитанием ребёнка занималась семья, развивая его физически, прививая чувство прекрасного и давая основы нравственного поведения.

Когда мальчику исполнялось семь лет, его отправляли учиться в школу. Со стороны семьи, если конечно у неё был определённый достаток, к ребёнку прикрепляли раба, которого называли педагогом. Этот раб сопровождал своего маленького господина до места учёбы и обратно, неся его школьные принадлежности и следя за тем, чтобы тот вёл себя по дороге прилично, соблюдая нормы общественного этикета. А потому неудивительно, что слово «педагог» в буквальном переводе с древнегреческого означает ни что иное, как «детоводитель».

В Афинах существовало два типа школ: мусические и палестры. Они были частными и платными, но плата была по карману даже самым бедным, так как учителя за свой труд получали очень мало.

В мусической школе дети последовательно обучались у учителя-грамматиста и учителя-кифариста.

Грамматист давал детям навыки чтения, письма и счета. Его подопечные знакомились с произведениями Гомера, Эзопа, Гесиода, Софокла и других известных древнегреческих авторов. Грамоту осваивали буквослогательным методом, для письма использовали вощённые дощечки – «церы», на которых заостренными палочками – «стилями» выводили буквы и числа, тексты и арифметические действия. При решении примеров применялось специальное вычислительное средство – «абак», напоминающее собой счеты, которыми люди пользовались ещё в не столь отдаленном времени, вплоть до массового появления электронных калькуляторов.

Кифарист обучал игре на лире и кифаре, пению соло и хором. Под его руководством дети разучивали различные гимны и ритуалы, применяемые на праздниках в честь олимпийских богов.

В школе палестры подростки попадали к учителю педотрибу. Он занимался с ними гимнастикой и различными видами спорта по олимпийской программе. При этом главное внимание, в соответствии с идеалом «калокагатии», акцентировалось не только на воспитании силы и ловкости, но и на формировании красивого тела.

По окончании мусической школы и палестры юноши из благородных семей могли продолжить образование в афинских гимнасиях и философских школах других греческих городов.

Что касается девочек, то они в Афинах получали домашнее воспитание, ориентированное на подготовку к будущей семейной жизни. В отличие от мужчин, женщины почти не участвовали в общественно-политической жизни полиса. Более того, устоявшиеся нормы приличия запрещали им публично блистать своим остроумием и начитанностью. Так себя вести в присутствии сильного пола дозволялось лишь гетерам.

Важной отличительной чертой воспитания в Спарте была его жесткая регламентация со стороны государства, которое для проведения своей идеологии и осуществления контроля назначало специального чиновника – «педонома».

Главными направлениями в спартанской системе воспитания были военно-физическое и патриотическое, цель которых состояла в подготовке воина-патриота, полностью подчиняющего личные интересы, интересам социальной группы. Что касается интеллектуальной подготовки спартанцев, то она ограничивалась умением читать и писать, знанием нескольких военных и ритуальных песен, а также некоторыми сведениями о традициях Спарты, её истории, героях, религии и обрядах.

Общественное воспитание мальчиков было обязательным. Оно начиналось с семи лет и состояло из трёх циклов: двух циклов по 4 года и завершающей 5-летней «эфебии».

С первых дней занятий детей приучали к дисциплине и умению повелевать и подчиняться. В соответствии с возрастом их делили на отряды – «агелы» и более мелкие «илы». Во главе этих отрядов назначался командир из числа воспитанников. Мальчики должны были беспрекословно подчиняться непосредственно ему, а также всем вышестоящим начальникам и взрослым воинам. Главное внимание уделялось физической подготовке, однако, в отличие от Афин, на первый план выдвигалось не формирование красивого атлетичного тела, а приобретение таких, необходимых для солдата качеств как воля в достижении цели, выносливость, ловкость, умение терпеть боль и др. Все эти качества, а также лидерские задатки, ярко проявлялись в драках, которые поощрялись среди детей и рассматривались как важный метод подготовки воина.

По достижении 15 лет подростки проходили обряд инициации (посвящения). На центральной площади Спарты перед алтарём Артемиды

их били прутьями по обнажённым телам, а они молча и с достоинством переносили данную экзекуцию. После этого подростки переходили в статус юношей, для которых начинался очередной и последний этап спартанского воспитания – «эфебия».

«Эфебия» – есть целенаправленная военная подготовка. Воспитанники учатся владеть оружием, изучают и тренируются в тактике ведения боя в атаке и обороне, в несении дозора, в разведывательной деятельности и т.п. Для закрепления полученных навыков порой устраивалась охота на сбежавшего или специально отпущенного раба, которого надо выследить, догнать и убить.

В завершении «эфебии» юноши должны были пройти «криптию». Суть её состояла в том, что молодые люди уходили из города в лёгкой одежде и в течение года скитались в одиночестве по стране, самостоятельно добывая пропитание, устраиваясь где придется на ночлег и, скрываясь ото всех, чтобы не быть застигнутыми врасплох. Успешно прошедшие «криптию» становились полноценными воинами и получали право трапезничать вместе со взрослыми мужчинами.

Что касается спартанских девочек, то они специального образования не получали, но воспитывались, как правило, рядом с мальчиками, для того чтобы стать достойными солдатскими женами и матерями. На них возлагалась важная социальная роль по ведению хозяйства, управлению рабами и даже защите своего поселения от нападения врага, в то время, когда мужчины находятся в военном походе. Как матери, они заботились о том, чтобы их сыновья стали настоящими сильными мужчинами, даже в том случае, если их если отцы погибли.

1.2. Педагогические идеи древнегреческих философов

Начиная с периода «культурного переворота» (VIII – V в.в. до н. э.) в Древней Греции, наряду с подъёмом экономики, становлением и развитием демократии, расцветом искусства, происходит активный поиск в области философии, который повернул сознание греков от языческих религиозных преданий к научному изучению мира.

Основатели греческой философии, так называемые досократики (Фалес, Анаксимандр, Анаксимен, Гераклит, Демокрит и др.), стремились, главным образом, сконструировать объективную картину мира и разобраться в сущности человеческого бытия. Вопросы воспитания их интересовали мало. Между тем, постепенное увеличение объема знаний,

разработка инструментария мышления, всеобъемлющие социокультурные изменения обусловили дальнейший шаг в развитии философской проблематики. Произошёл переход от преимущественного изучения природы и окружающего мира к рассмотрению человека. Тем самым возникла субъективистско-антропологическая традиция в философии, внутри которой активно формировались и развивались педагогические идеи. Приоритет здесь принадлежит софистам (Гиппий, Горгий, Протагор и др.) и Сократу. В их учениях человек объявляется единственным «бытием и мерой всех вещей». Они высказывают мысли о его самоценности как личности, о праве на свободное развитие и проявление своих способностей.

Провозгласив человека «мерой всех вещей», софисты впервые в истории пытаются подчинить задачи воспитания и обучения нуждам конкретного индивида, целиком поставив их в зависимость от его потребностей и интересов. Видя главную цель образования в достижении каждым личного успеха, они допускают при этом возможность разрушения вековых устоев благочестия и неприятия существующего социального порядка.

Относительность нравственных норм, проповедовавшихся софистами, вызывала активные возражения со стороны современников. Одним из непримиримых оппонентов по данному вопросу стал их бывший ученик Сократ (469-399). Мерилом всех вещей для него выступал не субъективно-произвольный единичный человек, а человек как разумное мыслящее существо. Основополагающая способность человека, по Сократу, – это разум, мышление. Нравственное зло идёт от незнания, а значит, знание – это и есть источник нравственного совершенствования. Таким образом, не выходя за рамки софистического рационализма в постановке и разрешении педагогических проблем, Сократ противопоставил практицизму софистической школы представления о самостоятельном значении добродетели, являвшейся, по его мнению, необходимым условием воспитания свободного гражданина в демократическом обществе.

При этом, провозглашая знание источником нравственности, Сократ подчеркивал, что оно становится им лишь тогда, когда добыто путем индивидуальных, интеллектуальных и духовных усилий, а не взято бездумно из книг, обычаев и традиций. Чтобы такое происходило, философ разработал метод, который назвал «майевтикой». «Майевтика» по-древнегречески – это искусство повитухи (ею была мать Сократа), которая, как известно, занималась тем, что помогала родиться на свет ребенку.

Сократ же, гуляя по Афинам и беседуя с учениками, своими вопросами ставил их в ситуацию «ученого незнания» и, тем самым, помогал родиться мысли.

Однако благие намерения философа и педагога не были приняты и поняты современниками. Более того, его обвинили в «развращении молодежи», которая переставала чтить традиции и уважать мнение отцов. По этой причине Сократа судили и приговорили к смерти. Последним его желанием было, после принятия яда цикуты, побеседовать со своими учениками.

Самым известным учеником Сократа, записавшим для потомков его диалоги (сам Сократ письменного наследия не оставил), был великий древнегреческий философ Платон (427-347). Он являлся выходцем из семьи афинской аристократии, однако всю жизнь почитал своего учителя, бывшего по происхождению простолюдином. После казни Сократа Платон возненавидел демократию, назвав её худшей из существующих политических устройств, так как она убивает лучших представителей общества. Эти мысли подвигли учёного к разработке теории идеального государства, для которого была предложена и соответствующая образовательная система. Будучи основоположником объективного идеализма, Платон видел смысл познания и воспитания в том, чтобы помочь душе человека вспомнить всё, с чем она соприкасалась в мире идей и приблизить, тем самым, людей к идеалу. С этих позиций в работе «Государство» автор интегрирует удовлетворявшие его философским взглядам некоторые специфические черты афинского и спартанского воспитания. Но это не главное. Важным, новым и интересным, с педагогической точки зрения, является здесь то, что впервые в истории в данном труде говорится о необходимости осуществлять целенаправленное общественное воспитание и обучение детей, начиная с трехлетнего возраста, а в качестве основного метода использовать игру. При этом Платон отмечает два её главных положительных свойства: во-первых, учение с ранних лет должно доставлять удовольствие, что напрямую зависит от того, играет ребёнок или нет; во-вторых, свободная игра позволяет лучше наблюдать за детьми и определять способности и наклонности каждого, что, по мнению Платона, очень важно делать на всех ступенях развития растущего человека.

Важнейшую роль в истории античной философии и педагогики сыграл ученик Платона Аристотель (384-322). Признавая, но не отделяя

друг от друга мир идей и мир вещей, он впервые в истории выводит цели и задачи воспитания исходя из собственного понимания природы человека. В его представлении трем сторонам человеческой души (растительной, животной и разумной) соответствуют три стороны воспитания: физическое, нравственное и умственное. Природа накрепко связала все три вида души, а потому учителю нужно следовать за природой, тесно связывая между собой соответствующие им стороны воспитания. Обобщив исторический опыт человечества и собственные наблюдения, Аристотель ввёл возрастную периодизацию, деля жизнь растущего ребёнка на три этапа, соответствующих особенностям развития его природы: от рождения до 7 лет, от 7 до 14 лет и от 14 лет до 21 года. Им также были даны рекомендации по воспитанию и обучению детей в каждом из выделяемых периодов жизни.

Аристотель, как и другие великие ученые Античности, обгонял свое время. Не случайно его сочинения по логике, физике, метафизике и другим наукам стали, спустя три века и далее в Средние века, основными учебными пособиями в Западной Европе.

Кроме вышеназванных философов определенный вклад в дальнейшее развитие теории и практики образования, в рассмотренный период и в первые века эпохи эллинизма (III в. до н. э. – I в. н. э.), внесли и некоторые другие известные древнегреческие учёные, а именно: Демокрит (ок. 460 - ок. 371), Ксенофонт (ок. 450-35), Эпикур (341-270) и стоики (Хрисипп, Диоген и др.).

1.3. Особенности обучения и воспитания в Древнем Риме

В III веке до нашей эры древнегреческая культура и образовательные традиции «завоёвывают» Рим, который стал к этому времени ведущим, в военном отношении, европейским государством, но находился на относительно низкой стадии культурного развития. Не случайно, что переведенный в тогда греком-вольноотпущенником, Ливием Андроником, на латинский язык текст «Одиссеи» Гомера в течение почти двух веков был основным учебным пособием в римских школах, благодаря чему римляне с детских лет усваивали традиции и духовное богатство Древней Эллады.

Что касается непосредственно организации школьного образования, то оно представляло собой три стадии обучения. По словам древнеримского ученого Апулея, растущий ребенок в своем развитии должен испить «три чаши муз», первая из которых закладывает основы (элементарная

тривиальная школа), вторая дает запас знаний (повышенная грамматическая школа), а третья вооружает красноречием (риторская школа).

В элементарных школах, которые были частными и не имели специальных помещений, с помощью учителя литератора и калькулятора дети осваивали чтение, письмо и счёт. Работа здесь не пользовалась уважением у римлян, а потому преподаватели данных заведений приравнивались по социальному статусу к ремесленникам и получали за свой труд очень мало.

Грамматические школы, в массе своей, также были частными и платными. Программа обучения включала в себя чтение и разбор отрывков из трудов Гомера, Плутарха, Вергилия, Цицерона и других авторов, изучение стилистики, греческого и латинского языков, геометрии. Учителя должны были обладать глубокими и широкими познаниями в различных областях, а потому пользовались определённым уважением в обществе. Между тем, за исключением небольшого количества тех из них, чей труд оплачивался государством, все остальные получали весьма немного. К примеру, Орбилий, известный в Древнем Риме учитель великого поэта Горация, прожил долгую жизнь и умер в бедности.

Риторские школы посещали, как правило, выходцы из состоятельных аристократических семей. Учителя расширяли их познания в области философии, искусства, права, истории, главное внимание уделяя овладению ораторским мастерством. Много места отводилось выполнению практических заданий, которые подразделялись на два вида: «свазории» и «контрверсии». «Свазория» представляла собой публичное выступление учащегося с самостоятельно подготовленной речью на любую заданную тему. «Контрверсия» же – это аргументированный спор сведущих в сути дела людей, напоминающий полемику обвинителя и защитника в римском суде. Для того, чтобы производить более сильное впечатление на окружающих, будущие ораторы брали дополнительно уроки актёрского мастерства.

Что касается девочек Древнего Рима, то те из них, кто побогаче, начинали обучение дома, остальные же посещали вместе с мальчиками элементарную школу. Повышенный уровень образования представительницы прекрасного пола могли получить только в семье. Следует отметить, что в отличие от Греции, в Риме женщины не скрывали, а, наоборот, при всяком удобном случае стремились блеснуть своими знаниями. Комплимент «ученая девица» был для них одним из желанных.

Это объясняется, в первую очередь, тем, что им разрешалось присутствовать на собраниях граждан и участвовать в других формах общественной жизни.

Иным было и отношение к рабам. Если в Греции на рабов смотрели как на необразованных и бескультурных людей третьего сорта, сравнимых с орудиями труда, то в Риме ситуация была иной. Дело в том, что среди тех, кого римляне захватывали в рабство, часто попадались люди, образованнее их самих. Именно поэтому, со временем, таким рабам предоставлялась возможность стать вольноотпущенниками и заниматься различной профессиональной деятельностью, в том числе, преподавать в элементарных школах и педагогиумах. Педагогиумы посещали дети-рабы. Там их обучали по программе схожей с программой учителя литератора и калькулятора и, кроме этого, давали специальные знания и навыки, повышающие их ценность как слуг.

1.4. Педагогическая мысль в Древнем Риме

В целом, практика обучения и воспитания в Древнем Риме долгое время опиралась на педагогические традиции Древней Греции. «Отцом» же римской образованности называют Марка Теренция Варрона (116-27*)*, который определил новое содержание школьного образования из девяти учебных дисциплин, а именно: диалектики, арифметики, архитектуры, астрономии, геометрии, грамматики, медицины, музыки и риторики. Это во многом содействовало тому, что к I веку н.э. начала складываться собственно римская система образования, имевшая для последующих периодов значение самостоятельной культурной традиции. Семь из предложенных Варроном наук (за исключением архитектуры и медицины) в дальнейшем стали основой школьного образования в Средние века, получив название «семи свободных искусств».

Известный римский философ, оратор и политик Марк Туллий Цицерон (106-43*)*, обратил внимание на разницу в целях воспитания у греков и римлян. По его мнению, греки посвящают себя искусствам и изобретениям и с их помощью стараются привить юношам начала гуманности и добродетели, тогда как римляне в своих детях хотят видеть, в первую очередь, людей полезных отечеству, а значит и изучать им надо только те искусства, которые могут принести благо государству. При этом Цицерон продолжал развивать идеи софистов и, впервые в истории, ввёл в научный оборот понятие «гуманизм», обозначавшее для него своеобразный

образец достойной человеческой жизни. Исходя из чего им формулируется культурный идеал свободного человека, соединяющего в себе образованность философскую (как средство индивидуального совершенствования) и риторическую (как средство общественного воздействия), что также задало вектор дальнейшему развитию античной педагогики.

Наиболее видный след в истории всего античного образования оставил древнеримский педагог-гуманист Марк Фабий Квинтилиан (35-96), автор известного педагогического трактата «О воспитании оратора». Вслед за греческим стоиком Хрисиппом, он обосновывает в своём труде необходимость правильного воспитания ребёнка уже с момента рождения, подчеркивая при этом определяющую роль личности наставника, который, по его мнению, должен быть высоконравственным, любящим детей и обладающим необходимыми способностями человеком. Следуя гуманистическим идеалам, Квинтилиан призывает воспитывать в ребёнке, прежде всего, человеколюбие и доброту и, ломая сложившиеся в практике образования стереотипы (к примеру, уже упоминавшийся Орбилий, благодаря своему ученику Горацию, вошёл в историю как «не жалеющий розг»), резко осуждает телесные наказания, которые, по его убеждению, глубоко травмируют детскую душу и порождают в ней чувство ненависти к окружающим. Квинтилиану принадлежит приоритет в разработке новых способов привития любви к учению через похвалу, поощрение и вознаграждение, а также путём выделения значительного времени в процессе обучения игре и отдыху. Он сформулировал принцип индивидуального подхода к ученику с учётом его наклонностей и возможностей, считая, что все дети, за редким исключением, обладают природными способностями для получения полноценного образования. Не удивительно, что в последние годы древнеримской республики, а также позднее, во времена принципата и империи, достойное образование получают не только мальчики, но и девочки, не только дети свободных граждан, но и дети рабов, для которых, как уже отмечалось, открывались специальные школы-педагогиумы.

Таким образом, в Древнем Риме впервые в истории было признано, что все люди без исключения, независимо от пола и социального положения имеют «добрую природу», которую необходимо раскрывать и развивать посредством правильно организованного воспитания. Тогда же был

сформулирован гуманистический принцип общедоступности образования и были предприняты конкретные шаги для его реализации.

Вопросы для самоконтроля:

1. История образования и педагогической мысли, как наука о становлении и развитии теории и практики воспитания, образования и обучения.
2. Зарождение воспитания на ранних ступенях развития человечества. Характер и особенности воспитания в первобытном обществе.
3. Воспитание и школа в древнейших государствах Ближнего Востока (Египет, Шумер, Вавилон, Месопотамия).
4. Педагогические идеи в религиозных учениях и письменных памятниках (египетские папирусы, клинописные таблички и пр.)
5. Воспитание и школа в древней Индии и Китае. Опыт воспитания и обучения древних цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока.
6. Воспитание в гомеровскую эпоху. Новаторство первой софистики.
7. Педагогические идеи Сократа, Платона. Условия и причины становления различных систем воспитания в древнегреческих полисах.
8. Система воспитания в Афинах. Система воспитания в Спарте. Классическое воспитание в эллинистическую эпоху. Воспитание в древнем Риме.
9. Вопросы воспитания в сочинениях римских мыслителей (Катон Старший, Сенека, Цицерон, Квинтилиан, Плутарх).

Практические задания для самостоятельной работы студентов

Тема 1. Составить сравнительно-сопоставительную таблицу, отражающую особенности обучения в спартанской и афинской системах образования

РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

2.1. Христианская религия как идеологическая основа развития культуры и образования в Средние века

В 476 году, ослабленная внутренними противоречиями Римская империя, пала под натиском германских племен. С этого момента начинается новый этап историко-культурного развития Западной Европы, именуемый Средневековьем (V–XVI вв.). При формировании

средневековой культуры, в качестве ведущих культурных парадигм, наиболее явно выделяются христианское мировоззрение и образ жизни, а также римский идеал имперской государственности. Одновременно идеологически угнетаются и переосмысливаются языческие античные традиции и взгляды на жизнь. В этот период складываются новые экономические отношения, быт, досуг, традиции и т.п. Во времена Средневековья коренным образом меняются этнические общности и государственные образования. Вместо примитивных варварских стран и обособленных сеньорий, образуются крупные централизованные государства на национальной и межнациональной основе.

Главной силой, оказавшей решающее влияние на весь историко-культурный процесс средневековой Европы, была унаследованная от Античности христианская религия, внутри которой, начиная с 1054 года, выделяются две главных разновидности, известные как «православие» и «католицизм». Их своеобразное теологическое содержание начало складываться после разделения Римской империи в 395 году, соответственно, на Восточную и Западную. Богословские основы христианства в восточном варианте (т. е. православия) окончательно сложились в IX–XI веках в Византии и были приняты Древнерусским государством в годы его Крещения. Страны же Западной цивилизации, в большинстве своём, придерживались религиозной идеологии католицизма, отличительными чертами которой (по сравнению с православием) были: добавление к «символу веры» (в догмате о Троице) филиокве (т. е. положения о том, что святой дух исходит не только от Бога-отца, но и от сына); наличие догмата о непорочном зачатии девы Марии и её телесном вознесении; целибат (обет безбрачия у католических священников); строгая централизация и наличие своеобразного монархического центра (папства) в Ватикане; специальный догмат о непогрешимости папы; резкое разграничение между клиром (духовенством) и мирянами.

Переход от античного языческого мировосприятия к христианскому нашёл своё отражение и в новом взгляде на человека. Человек в Средние века перестаёт восприниматься как микрокосм, обособляется из космической и природной жизни, и как бы возвышается над ней. Его объявляют «венцом творения», созданному по образу и подобию божьему. В обоснование данной антропологической модели, средневековые теологи проводят аналогию между соединением божественного и человеческого во Христе, с соединением души и тела в людях. Отсюда и истинную суть

земной жизни каждого индивида они видят в безоговорочном подчинении телесного начала духовному. Всё это объясняет тот факт, что в Средние века на смену символу античной культуры – всесторонне и гармонично развитому красавцу-атлету, приходит новый воспитательный идеал в образе одухотворённого человека-аскета.

Новый взгляд на человека стимулирует внимание религиозных мыслителей к проблеме его воли, а соответственно, и его внутреннего «Я». В античной философии данный вопрос не стоял так остро и не изучался так глубоко. Воля там рассматривалась лишь как функция, тесно связанная с интеллектом, который и показывает ей цель движения. В качестве силы, которая способна автономным образом определять и направлять человеческую жизнь, она начинает пониматься лишь в средневековый период развития европейской истории. Данное открытие и христианское мировидение заставили учёных обратить внимание на существующие несовпадения и даже противоречия между волей Бога и человека, что, в конце концов, привело к осознанию «я» как личности. Некоторые позднеантичные и средневековые философы-богословы выступают при этом против крайнего аскетизма, как смысла праведной жизни. Так, Тертуллиан (ок. 160 – после 220) обращает особое внимание и отстаивает значимость телесности Христа, чтобы подчеркнуть в нём человеческое начало; Августин Аврелий (354-430), в своей «Исповеди», осуществляя рефлексивный анализ «нового» человека в его отношении к Богу и миру, описывает картину самоутверждения индивидуального и неповторимого в отдельно взятых людях; известный просветитель Альбин Алкуин (ок. 735-804) считает, что не только религиозные, но и светские знания помогают достичь мудрости, а потому их надо не презирать, а всячески изучать; Фома Аквинский (1225-1274) исходит из тезиса о том, что человек, подобно Вселенной, нуждается в двигателе, коим является душа, тело же не является её оковами, а напротив, их соединение есть благо для обоих, так как Бог, вдохнув душу в человека, как бы приспосабливает её к конкретной телесной оболочке, даруя шанс на индивидуальную жизнь и бессмертие.

Сделав внутреннюю жизнь человека предметом глубокого изучения, уделяя первостепенное внимание интимным сторонам человеческой души и обретению добродетели, европейские богословы-просветители Средневековья на долгие времена дали педагогике ясные нравственные ориентиры, основанные, в сути своей, на вечных ценностях христианской морали.

2.2. Основные типы средневековых учебных заведений

Под доминирующим влиянием Христианской идеологии происходило развитие всех сфер жизни человека в Средние века, включая образование. Оно долгое время, вплоть до начала 2-го тысячелетия, находилось исключительно в ведении церкви. Можно выделить три основных типа школ того периода: приходские, монастырские и соборные.

Приходские школы открывались при церквях и использовались, как правило, для подготовки священников низшей ступени в иерархии церковной службы. Здесь давались элементарные знания, включающие в себя овладение чтением, письмом, счётом и пением.

В связи с тем, что Католическая церковь большое внимание уделяла распространению монашества, быстро росло число монастырей, при которых также открывались школы. Они подразделялись на два вида: внешние и внутренние. Первые предназначались для детей мирян, которые могли стать как священниками, так и найти дело для себя в области светской жизни. Во внутренние же школы шли обучаться те, кто целенаправленно готовил себя к пострижению в монахи.

В больших городах, при главных соборах, где находилась кафедра епископа, открывались, так называемые соборные или кафедральные школы, которые, как и монастырские, и примерно по тому же принципу, делились на внутренние и внешние.

В монастырских и, особенно, соборных учебных заведениях уровень образования был значительно выше элементарного. Это, в первую очередь, касается внутренних школ, где изучали «семь свободных искусств»: сначала тривиум (риторика, грамматика, диалектика), а потом и квадриум (арифметика, геометрия, астрономия и музыка).

В монастырях и соборах имелись библиотеки с книгами на латинском языке, которые использовались при обучении. Основным учебным пособием был Псалтырь. Сначала ученики заучивали из него псалмы, после чего начинали постигать латинскую азбуку, чтение и письмо. Читали, главным образом, тексты Священного писания и комментарии к ним известных богословов. Из произведений античных философов были рекомендованы лишь труды Аристотеля. Кроме этого для церковных школ создавались и специальные учебные пособия по грамматике (Присциана и Доната), риторике (Алкуина и Марциана Капеллы), арифметике, геометрии, астрономии, музыке (Боэция) и некоторые другие.

Учителями в школах раннего Средневековья были имеющие соответствующие навыки духовные лица. Обучение носило репродуктивный характер, строилось на зазубривании материала и осуществлялось в виде индивидуальной работы преподавателя с учеником. Посещать школу могли только мальчики. Там каждый из них получал задание, за выполнение которого строго спрашивали. За любую провинность или неуспеваемость детей сурово наказывали, часто прибегая к избиениям их розгами, палками или даже кулаками.

Наибольшее распространение монастырское и, в целом, церковное образование получило в начале IX веке в период правления (768-814) короля и императора (с 800 г.) Франкского государства Карла Великого. Он собрал при своём дворе образованнейших людей того времени, наиболее заметной фигурой среди которых был Алкуин (ок. 735-804), ставший его советником по вопросам культуры, церкви и образования. Идеи Алкуина о необходимости всеобщего образования нашли отражение в государственной политике Карла Великого, который повелел при каждой церкви открывать школы.

Начиная с XI века, в странах Западной Европы происходят важные изменения, связанные с подъёмом экономики и разрушением многовековой натуральной формы хозяйствования. Высвобождение ремесла стимулирует переход к товарному производству и развитию торговли, благодаря чему повсеместно появляются и разрастаются города, постепенно становящиеся центрами средневекового образования и культуры. Основная масса населения, проживавшая в них, не посещала церковные учебные заведения. Для вовлечения детей в производительный труд и получения профессии там стала складываться система ремесленного ученичества. Вслед за этим, удовлетворяя растущие запросы торгово-ремесленных кругов в получении знаний, открываются городские школы (магистратские, цеховые и гильдейские), в которых, в отличие от церковных, преподавание велось на родном языке, а содержание и методы обучения носили, в основном, практико-ориентированный характер. Учителями в них работали, как правило, беглые монахи и недоучившиеся студенты, педагогическая квалификация которых было невысокой.

Под влиянием расширившихся торговых связей, а также под воздействием более высокой арабской культуры, знакомству с которой способствовали крестовые походы (1096-1270) на Ближний Восток (в Сирию, Палестину, Сев. Африку), накапливаются сведения европейцев в

области математики, астрономии, географии, медицины и других наук, что приводит к углублению и расширению научных знаний и представлений об окружающей природе, и мире в целом. Церковные школы поначалу игнорировали большинство новых знаний, а потому в ряде городов стали складываться внецерковные союзы учёных, открывавшие собственные учебные заведения (медицинская школа в Салерно, юридические школы в Болонье и Падуе).

Следующим значимым шагом в развитии Средневекового образования и науки стало открытие университетов.

Первые университеты появились в Европе в XII-XIII вв. в Италии (Болонья, Неаполь), Франции (Париж), Англии (Оксфорд, Кембридж), Португалии (Лиссабон), Испании (Севилья, Валенсия). Они представляли собой межнациональные добровольные объединения профессорско-преподавательского состава и студентов (схоларов), пользовавшиеся автономией по отношению к церковной и светской власти. При этом власти наделяли университеты определёнными привилегиями, такими как самоуправление, освобождение от налогов, освобождение студентов от воинской службы, право присуждения учёных степеней, имевших общеевропейское признание и др.

В свою очередь, университеты приносили славу городу, а большое число приезжих из разных стран давало дополнительные доходы в казну. Это способствовало тому, что высшие учебные заведения такого типа стали довольно быстро распространяться по Европе (Орлеан, Пиза, Кельн, Вена, Краков, Прага и др.). К концу XV века их было уже свыше семидесяти.

Все средневековые университеты обычно состояли из 4-х факультетов: трёх основных (богословский, медицинский и юридический) и одного подготовительного (артистический). На подготовительном факультете в течение 5-7 лет осваивались «семь свободных искусств». Искусство по латыни звучит как «артэс», отсюда и название – «артистический». Студенты «артисты» были моложе остальных своих коллег по alma mater и их, согласно университетского устава, можно было пороть за нерадивость. К старшим студентам такого рода наказания не применялись. По окончании подготовительной ступени предоставлялась возможность продолжить образование на одном из основных факультетов. На медицинском и юридическом, обучение, как правило, длилось 5-6 лет, а вот будущим ученым-богословам приходилось постигать науки дольше, вплоть до 10 лет и более.

Основными видами занятий в средневековых университетах были лекции и диспуты. Всё преподавание велось на латыни. На лекциях профессор, стоя за кафедрой, читал огромную рукописную книгу, периодически давая свои комментарии прочитанному. Книг в то время было мало, и они были очень дорогими. Поэтому преподаватель для студентов становился практически единственным источником знаний по своему предмету.

Диспуты проводил магистр, который втягивал студентов в спор, предлагая подтвердить или опровергнуть выдвигаемые им тезисы. В качестве аргументов для доказательства собственной правоты необходимо было ссылаться на библейские тексты, труды известных ученых-богословов, постановления церковных соборов и папские послания. Тем самым, делалась попытка примирить науку и религию, подчинив светские знания вере, путём их логической подгонки под авторитет Священного писания. Эти, на первый взгляд бессмысленные схоластические споры, имели и положительное значение. Они развивали у будущих учёных абстрактное мышление, умение отбирать нужные факты, выстраивать на их основе цепочку доказательств и делать обобщающие выводы. Нет сомнения, что накопленный таким образом научный инструментарий поспособствовал в дальнейшем достаточно быстрому развитию опытной науки в эпоху Нового времени.

2.3. Особенности воспитания детей светских феодалов

В семьях светских феодалов, чьи сыновья не посещали церковные школы, в Средние века сложилась особая система рыцарского воспитания. Идеалы рыцарства своими истоками уходят в военные традиции варварских народов. Развитие этих идеалов нашло отражение в специфических педагогических сочинениях-наставлениях «Зерцалах» (VIII-X вв.), а в обобщенном виде представлено в произведении Винсента из Бове (1190-1264) «Об обучении детей благородных особ». Как бы в противовес традиционным «семи свободным искусствам» содержание образования лиц мужского пола, принадлежащих к знатному роду, включало в себя семь так называемых «рыцарских добродетелей», а именно: умение ездить верхом на лошади, охотиться, плавать, владеть различными видами оружия, играть в шахматы, на музыкальных инструментах и слагать стихи. При этом приобретение навыков чтения и письма не считалось обязательным.

До семи или чуть более лет будущие рыцари воспитывались в семье, после чего их отдавали в дом к сюзерену, где до 14-16 лет они исполняли обязанности пажа при госпоже, познавая правила придворного этикета и отдельные обязательные элементы рыцарского образования (игра на музыкальных инструментах, в шахматы, сочинение стихов), а затем, примерно до 21 года, служили оруженосцами при господине, постигая остальные «рыцарские добродетели». После прохождения необходимых испытаний юноши посвящались в рыцари и получали право участвовать в рыцарских турнирах, в которых они могли в полной мере показать свою военную выучку и личную доблесть. Наиболее значимыми проявлениями личной доблести считались: смелость, стремление к славе, поклонение даме и великодушие.

Что касается воспитания девочек в Средние века, то их готовили к будущей семейной жизни обучая премудростям домоводства под наблюдением матери. В школу, в массе своей, они не ходили, а потому ни читать, ни писать не умели. Исключение составляли дочери светских феодалов, которые, как правило, либо постигали грамоту на дому, с помощью приходящих учителей-монахов, либо же посещали специальные монастырские учебные заведения.

Рыцарская культура сформулировала свой идеал «прекрасной дамы», ради которой мужчины совершали подвиги и кому посвящали любовные стихи. В появившихся, начиная с XII века, «Назиданиях даме», среди главных женских качеств назывались такие как: знание и соблюдение всех тонкостей этикета, владение искусством завоёвывать мужские сердца, умение вести беседу, танцевать, играть на музыкальных инструментах, разбираться в литературе, писать стихи и т.п. Некоторые представительницы прекрасного пола из знатных семей владели древними (латинским и греческим) языками и по своей общей образованности значительно превосходили рыцарей.

Содержание рыцарского воспитания (как было упомянуто выше) составляли «семь рыцарских добродетелей»: езда верхом, плавание, владение копьем, мечом и щитом, фехтование, охота, игра в шахматы, умение слагать и петь стихи. Игра в шахматы рассматривалась как средство воспитания настойчивости и способности правильно ориентироваться. Умение слагать и петь стихи нужно было для того, чтобы блистать в высшем обществе, прославлять военные подвиги и служить «даме сердца». Чтение и письмо не были обязательными для рыцаря, многие представители

рыцарского сословия (графы, герцоги) в период раннего средневековья были неграмотны. Религиозные «истины» обычно сообщались детям рыцарей каким-либо «духовным отцом», чаще всего капелланом замка.

Пажи и оруженосцы должны были усвоить «основные начала любви, войны и религии». К «началам любви» относились вежливость, доброта, великодушие, знание этикета, благородные манеры и речь, умение слагать стихи, воздержанность в гневе, еде и пр. «Началами войны» назывались воинские профессиональные умения. Ближе к завершению службы оруженосца на первый план ставилось религиозное воспитание. В 21 год, как правило, происходило посвящение в рыцари. Юношу благословляли освященным мечом. Обряд предварялся испытаниями на физическую, воинскую и нравственную зрелость в турнирах, поединках, пирах и пр.

В средневековом эпосе («Парсифаль», «Тристан и Изольда», «Бедный Генрих» и пр.) мы находим образцы рыцарского воспитания, противостоявшие авторитарной и грубой педагогической традиции («пичкать юношество наше лишь березовою кашей - значит грубость в нем питать и от чести отвращать»).

Рыцарское сословие постепенно приходило в упадок. Ушла традиция рыцарского воспитания, но не бесследно. Так, «кодекс чести», идеи эстетического и физического развития юных рыцарей переступали узкосословную грань и питали идеалы гуманистической педагогики Возрождения.

Вопросы для самоконтроля:

1. Влияние традиций античной культуры на развитие образования и образовательных учреждений в Византии. Политика императоров в области образования (Константин Багрянородный). Взгляд христианства на человека и его воспитание. Педагогическая мысль в Византийской империи.

2. Воспитание и обучение в Индии. Попытки реформирования средневековой системы образования (Бабур, Акбар и Аллами).

3. Просвещение и образование в странах Ближнего Востока. Педагогические идеи ученых- энциклопедистов (аль-Фараби, аль-Бируни, ибн Сина, аль Газали) и их влияние на развитие мировой педагогической мысли.

4. Формирование схоластики как метода обучения и воспитания. Развитие педагогической мысли (П. Абеляр, А. Алкуин, Фома Аквинский и др.). Сословно-идеологическая система образования.

5. Киевская Русь: древнерусская культура, основные черты народной

педагогики. Традиции семейного воспитания. Крещение Руси и его влияние на воспитание и обучение детей и юношества. Древнерусская школа «учения книжного». «Нешкольная» система обучения. Просвещение и школа в Новгородской республике. Развитие просвещения и школы Московской Руси. «Домострой» - как свод взглядов на воспитание. Братские школы на Украине и в Белоруссии. Развитие школы в Русском централизованном государстве XVII в. Педагогические взгляды и практическая деятельность по созданию новых учебных книг Е. Славиницкого, С. Полоцкого, К. Истомина.

Практические задания для самостоятельной работы студентов

1. Справедливы ли утверждения западных историков, что русские в Средние века, в массе своей, были невежественными варварами?
2. Согласны ли вы с тем, что «Домострой» называют «методическим пособием по авторитарному воспитанию»?
3. Подготовить презентацию «Развитие средневековых университетов»

РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В НОВОЕ ВРЕМЯ (ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ, РЕФОРМАЦИИ И ПРОСВЕЩЕНИЯ; ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В XIX В.)

3.1. Педагогические идеи и опыт эпохи Возрождения

Период позднего Средневековья (XIV-XVI вв.) вошел в историю, как Эпоха Возрождения. Это очень важный этап в развитии Западной цивилизации, являющийся своеобразным переходным мостиком от Средневековой культуры к культуре Нового времени, происходивший на фоне нового ренессанса идей гуманизма. Гуманистические идеи, на данном историческом отрезке, отражали свободолюбивые устремления молодой буржуазии, которая, разорвав средневековые экономические путы, в условиях открытия новых земель, а, следовательно, и новых рынков, развития торговли и свободной конкуренции, скопила значительные капиталы и стала всё решительнее добиваться у привилегированных сословий политических прав и свобод. Это стремление к свободе естественным образом переносится ими и в сферу духовной культуры, где присущий Средневековью культ Бога сменяется культом Человека.

Гуманисты эпохи Возрождения критически переосмысливают средневековую иерархию ценностей и осознают её главный недостаток – принижение самозначимости человека и его земного существования. В поисках разрешения данной несправедливости они реанимируют гуманистические идеи Античности и, наполняя их новым содержанием, формируют новую систему ценностей, ядро которой – идеал свободного человека.

Человек в мировоззрении гуманистов истолковывается как свободное существо, творец самого себя и окружающего мира. Сотворив мир и человека, Бог, по их мнению, дал людям свободную волю, после чего те сами должны определять свою судьбу. Основная ставка здесь делается не на божью благодать, а на собственные силы каждого индивида. Гуманисты, как и учёные-богословы, выделяют в человеческой природе духовное и телесное начало, но, в отличие от последних, не считают тело «оковами души». Телесная жизнь для них сама по себе самоценна. Поэтому они отрицают религиозный аскетизм и призывают получать наслаждение и счастье в земной жизни.

Поставив человека в центр своего мировоззрения, гуманисты большое внимание уделяют вопросам воспитания и обучения, связывая с ними моральный и социальный прогресс общества. Этим объясняется их пристальный интерес к педагогике, получивший реальное воплощение в деятельности создаваемых ими школ (Г. Веронезе, В. де Фельтре и др.) и в многочисленных трудах по соответствующей проблематике (Р. Ашам, П. Верджерио, М. де Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле и др.). Главным идейным источником гуманистической педагогики (особенно после того, как итальянский гуманист П. Браччолини нашёл полный текст «Воспитание оратора» Квинтилиана) стало педагогическое наследие античной культуры. Надо заметить, что гуманисты восприняли как классическую (греческую и римскую) культуру, важную для них социальными мотивами, идеями патриотизма, гражданского служения и свободного гармонического развития, так и позднеантичные учения, в которых их привлекли интерес к личности и идеи морального совершенствования. Определённое влияние на гуманистическую педагогику оказали и раннехристианские сочинения. Таким образом, на данном этапе развития Западной цивилизации происходит своеобразный синтез двух культурных традиций – античной и средневековой, приведший, в конечном итоге, к появлению новой

ренессанской культурной точки зрения, что ясно прослеживается и в педагогике того периода.

Понимание человека как телесно-духовного единства заставляет деятелей гуманистической педагогики обратить пристальное внимание на физическое развитие, природные наклонности, возрастные, психологические и физиологические особенности детей (П. Верджерио); поднять и попытаться разрешить проблему связи природы и воспитания, обучения и нравственности, природы и нравственности (П. Верджерио, Х.-Л. Вивес, М. де Монтень и др.). В отличие от средневековой системы образования с её принципом «учиться – значит ходить под розгой», педагоги-гуманисты, как и их духовный отец Квинтилиан, решительно выступают против телесных наказаний, предпочитая использовать в качестве стимулирования поощрение и похвалу.

Основными дидактическими принципами для педагогов-гуманистов становятся добровольное и сознательное обучение, связь обучения с природой и жизнью (Л.-Б. Альберти, М. де Монтень и др.), наглядность, самообразование, трудовое воспитание (Л-Б. Альберти, П. Верджерио, Т. Мор). В школьной практике того периода впервые используются воспитательные возможности детского самоуправления, прослеживается стремление стимулировать живой интерес учащихся к знаниям через создание такой атмосферы учения, которая сможет превратить его в радостный познавательный процесс. Для достижения этого используется наглядность всех видов, познавательные игры, уроки среди живой природы, которые органично связаны с различными формами активного отдыха, такими как прогулки верхом на лошади и пешком, купание в открытых водоёмах, охота, танцы и т.д. Таким образом, в то время впервые начинает осуществляться, развитая впоследствии Руссо и филантропистами, идея воспитания детей в природе.

Наиболее известным и успешным опытом гуманистического образования в эпоху Возрождения стала школа *Витторино де Фельтре (1378-1446),* созданная в 1425 году, в летней резиденции «casa giocosa» (веселый дом) маркграфа Ф. Гонзага в Мантуе. Её главную цель основатель заведения видел в обеспечении свободного развития всех человеческих сил, для чего необходимым считал превратить обучение из наказания в удовольствие, что ему, согласно воспоминаниям его учеников (сам де Фельтре после себя никаких записей не оставил), вполне удалось. Еще один важный момент состоит в том, что данная школа была всесословной. Так в

ней, наряду с сыновями Гонзага (Карло и Людовиком) и детьми других знатных вельмож, проявлявших определённые способности к наукам и любознательность (от изнеженных и избалованных бездельников Витторино под разными предлогами стремился избавиться), обучались мальчики из простых и даже очень бедных семей, для которых на средства маркграфа был построен специальный приют. Здесь следует отметить, что и сам де Фельтре все заработанные деньги вкладывал в развитие своего заведения, где и жил в окружении питомцев, как отец большого семейства.

Школа В. де Фельтре просуществовала вплоть до его смерти, то есть 21 год. В различные периоды в ней обучалось до 70 человек. Среди выпускников были такие известные в свое время гуманисты, как Д. Корреджио, Б. Паллавичини, Т. Манфреди, Ф. Газский, Г. Трапезундский, С. Прато и др**.**

Педагогические идеи эпохи Возрождения значительно опережали, занимающую основное образовательное пространство, реальную школьную практику того периода, сохранявшую, как правило, традиционную для Средневековья форму. Однако, накопленный в то время гуманистический педагогический опыт, теоретическое наследие педагогов и философов оставило заметный след в истории и послужило хорошим толчком для дальнейшего содержательного наполнения гуманистических традиций образования педагогами последующих эпох.

3.2. Педагогическая мысль в эпоху Реформации

В Западной и Центральной Европе в XVI в. развернулось широкое общественное движение Реформации. Движение приняло религиозную форму борьбы против римско-католической церкви и имело целью обновление основ общества. Важным было и то, что Реформация в сфере образования захватила не только высшие общественные слои, но и распространялась в протестантских регионах на остальное население. Протестантизм породил новые педагогические проблемы, прежде всего свободы религиозного образования. Во избежание преследований представители религиозных меньшинств были вынуждены осуществлять свою религиозно - педагогическую деятельность тайно. Реформация формулировала свое понимание природы и путей воспитания человека, которое не совпадало с взглядами гуманистов Возрождения и римско-католической церкви. С одной стороны, религиозный антропологизм реформаторства отличался от светского гуманизма педагогики

Возрождения. С другой стороны, Реформация, в противовес Ватикану, исповедовавшему истины как неизменное отражение провидения, имела в виду дополнить божественные по происхождению истины.

По сути, однако, движение смыкалось с Возрождением. Реформация стремилась переместить в центр воспитания человеческую личность, приобщать к родному языку, национальной культуре, литературе, поощрять светскую образованность. Реформация провозгласила принцип индивидуальности, «самости» человека, несущего личную ответственность перед Богом. Такой критический и гуманистический настрой Реформации имел важные последствия для школы и педагогики.

В становлении педагогических воззрений Реформации особую роль сыграл ряд мыслителей. Так, *Жан Кальвин* (1509-1564) — главный идеолог *французской Реформации* стоял особенно далеко от гуманистических воззрений Возрождения. Он выступил с проповедью «светского аскетизма», поставив во главу угла смирение и покорность Богу. Им переведена на французский язык Библия, являвшаяся важнейшим пособием при воспитании и обучении.

Последователи Кальвина *в Англии,* пуритане, проделали аналогичную работу. Так, идеолог англиканской реформации *Уильям Тиндель* (1484-1536) перевел на английский язык Библию. Лидер радикального течения Реформации в Германии *Томас Мюнцер* (1490 - 1525) выступал за разрушение старой школы, которая затрудняет доступ народа к просвещению. Имея в виду создать новую школу, Т. Мюнцер разработал специальные проекты учебных программ для народного образования.

«Отец» Реформации в Германии *Мартин Лютер* (1483-1546), признавал необходимость и важность гуманистического образования, созвучного духу Возрождения. Он был инициатором учреждения светскими властями протестантских школ (Послание 1524 г.). Как думал Лютер, каждый для спасения души должен самостоятельно прочесть и осмыслить Библию. Он считал, что в научной подготовке, знании классических древних языков и литературы нуждаются «власть предержащие в миру и церкви». Из этого следовало, что полноценного образования была достойна лишь часть общества: будущие священники, учителя, судьи и пр. Остальное население должно было приобретать элементарное образование. В трактате «О желательности посылать детей в школу» (1530) Лютер оставлял за властями право принуждать родителей еженедельно, на один - два часа, отправлять детей в школу. Основным учебным пособием народной школы

объявлялся Катехизис на немецком языке. Перевод Катехизиса был сделан самим Лютером.

Последователь Лютера *Филипп Меланхтон* (1497-1560), названный впоследствии «наставником Германии», известен не только как теоретик, но и практик образования. В его творчестве прослеживается тесная связь гуманизма Возрождения и педагогических установок протестантизма. Противник схоластики, Меланхтон видел цель полноценного образования в приобретении научного мышления и красноречия. Убежденный сторонник изучения классической греко-римской литературы, он предложил «методу», которая предусматривала краткий курс грамматики, интенсивное чтение, сопровождающееся различными упражнениями: составление писем, переводы, диспуты, индивидуальные выступления. В программу обучения, по убеждению Меланхтона, непременно входило усвоение реальных знаний (математика, физика, метафизика, этика и др.). Дидактическим материалом при этом должна служить, прежде всего, классическая литература.

Меланхтон немало сделал, чтобы практически осуществить свои идеи. Им написаны учебники по диалектике, физике, догматике, греческой и латинской грамматике. Учебники получили широкое распространение в протестантских учебных заведениях. Меланхтон имел множество учеников по всей Германии. Он инициировал реформирование на протестантский лад многих немецких университетов.

Протестантские школы. Крупнейшие представители Реформации понимали важность учреждения начальных школ как средства влияния протестантизма. Лютер (1524) и Кальвин (1533), провозгласили идею всеобщего элементарного обучения детей горожан Катехизису на родном языке. Чтобы облегчить задачу учителей – пасторов, М. Лютер в 1529 г. составляет «малый Катехизис». Аналогичное пособие на французском языке подготовил и Ж. Кальвин. Во второй половине XVI в. протестантские начальные школы пользовались особыми школьными Катехизисами на английском, французском и немецком языках.

Протестанты создавали низшие городские школы; использовали прежние учебные заведения элементарного образования, например, народные школы в Германии, которые предназначались для детей горожан, реже для крестьянских детей в возрасте от 5 до 11–12 лет. Школы для мальчиков и девочек были раздельными. Программа протестантских начальных школ чаще всего ограничивалась чтением Катехизиса. Порой в

нее включали еще письмо и церковное пение. К воскресному дню обучения был добавлен еще один день.

В Центральной Европе особую роль в учреждении и реформировании городских (латинских) школ сыграли педагоги Реформации. Одним из первых шагов явилось учреждение М. Лютером городской (латинской) школы в Эйслебене (1527). Спустя два десятилетия в Германии появилось еще шестьдесят подобных протестантских учебных заведений.

Программа городской (латинской) школы постепенно усложнялась. В Эйслебене она включала изучение «школьного Катехизиса» на немецком языке, церковное пение, латинскую грамматику и литературу, изучение сочинений древнегреческих авторов, беседы на «мирские темы». Для последних использовалось, например, учебное пособие «Педология». В нем предлагались примерные образцы бесед о сборе винограда, птицеводстве, супружестве, личной гигиене, этикете, театре и пр. В 1528 г. Меланхтон дополнил программу латинской школы преподаванием древнегреческого и древнееврейского языков. В центр учебного процесса было поставлено изучение латинских языка и литературы. Были определены три этапа 5–6-летнего изучения грамматики, чтения произведений греко-римских классиков, сочинений на латинском языке Эразма Роттердамского и других авторов. Последователи Меланхтона пошли еще дальше по пути обогащения программы городской (латинской) школы, в частности, за счет расширения круга чтения классической греко-римской литературы.

В обычной городской (латинской) школе господствовали вербальность и заучивание. Ученики каждый вечер выучивали несколько латинских слов; по субботам – повторяли по памяти выученное за неделю. В старших классах в ходу были монологи, диалоги, диспуты на латыни; занятия для старшеклассников могли проходить в виде лекций. Состав классов формировали по уровню подготовки. Так что юные школяры нередко учились рядом со взрослыми молодыми людьми. В городских (латинских) школах были распространены театральные представления (мистерии), которые содействовали расширению культуры, эстетическому развитию учащихся. В качестве литературного материала использовались классические тексты и сочинения национальных писателей.

Гимназии. Первые гимназии появились в Германии. «Отцом» этих учебных заведений был Филипп Меланхтон. В «Саксонском учебном плане» 1528 г. предусматривалась третья ступень обучения, которая вместе с низшей и старшей городскими школами становилась гимназией. На

третьей ступени предлагалось обучать наиболее способных учащихся. Программа на этой ступени расширялась: при изучении римской литературы прибавляли сочинения ряда авторов. Учащиеся должны были сами упражняться в сочинительстве латинских виршей. Вместо латинской грамматики планировалось преподавание диалектики и риторики. В стенах гимназии узаконили обязательное общение лишь на латыни. Меланхтон отрицательно относился к изучению в гимназии немецкого языка.

В 20-х гг. XVI в. многие городские (латинские) школы были преобразованы в гимназии. Символом гуманистического образования оказалась гимназия, созданная в 1537 г. в Страсбурге *Иоганнесом Штурмом* (1507—1589). Альфой и омегой обучения в гимназии Штурма являлись классические языки и литература. В гимназию стекались сотни учеников. В 1578 г., например, здесь обучалось до трех тысяч учащихся. Помимо использования новых программ, в гимназии прибегали к оригинальным методическим приемам. Так, в ходу были персональные словари по древним языкам.

Гимназиями представляли едва ли не лучший тип тогдашнего общего образования. В этих учебных заведениях вульгарная латынь уступила место классическому латинскому языку, формальная риторика – литературе, средневековая диалектика – математике. Было возрождено обучение древнегреческому языку, часто преподавали древнееврейский язык.

На фоне царившей суровой, палочной педагогики приемы воспитания в некоторых гимназиях выглядели свежо и ново. Так, в гимназии в Гейдельберге (Силезия) существовало подобие ученического самоуправления. Ученики жили «республикой», избирая «сенат», «консулов», «трибунов», «цензоров». Каждый класс назначал «квестора», который помогал поддерживать дисциплину, и «эфора», ведавшего раздачей еды в трапезной. Глава гимназии носил титул «несменяемого диктатора». Провинившиеся гимназисты держали ответ перед представителями «республики».

3.3. Педагогика эпохи Просвещения

Собственно, же отсчет педагогики Просвещения, и английской в частности, следует начать с учения Джона Локка. Джон Локк (1632–1704) один из основоположников эпохи Просвещения, ее идеологии и философии, автор всемирно известного педагогического трактата «Мысли о воспитании», в котором он заложил основы принципиально новой формы

теоретического педагогического сознания – антропологической, исходящей в объяснении проблем воспитания из природы человека, понимаемой как естественная природа.

Его труд фактически состоит из трех частей, в которых он излагает систему физического, нравственного и умственного воспитания. Большое значение он придает физическому и нравственному воспитанию, меньше – умственному. Он выступил против классического образования, предлагая заменить его практическим, реальным.

В целом же, английское Просвещение, наиболее ярким представителем которого в педагогике был Джон Локк, положило начало новому этапу педагогического мышления, понимающего воспитание, в основном, в рамках естественно-научных представлений о человеке и человеческой природе. Соответственно, английское Просвещение серьезно пересмотрело предшествующую педагогическую мысль и образование, особенно содержание, поставив под сомнение целесообразность классической культуры и выдвинув на первое место практическое знание. Оно же поставило под сомнение абсолютную ценность обучения, считая наиболее важным, в формировании человека, воспитание и доказывая, что именно ему должно уделяться главное внимание.

XVIII век – расцвет французского Просвещения. В это время во Франции творят десятки великих деятелей в самых разных областях культуры, от философии до естественных наук. Многие из этих деятелей оказали заметное воздействие на педагогику, образование и воспитание, их труды вошли не только в историю педагогики Франции, но стали мировым достоянием. Из известных деятелей французского Просвещения, внесших наибольший вклад в педагогику, надо назвать творчество Ш.Л. Монтескье, Ф.М. Вольтера, П.А. Гольбаха, К.А. Гельвеция, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо.

Шарль Луи Монтескье (1689–1755). Один из основоположников французского Просвещения. В историю мировой мысли вошел как крупнейший теоретик права, обосновавший принцип разделения властей. В своей главной книге «Дух законов» воспитанию посвятил специальную часть. Основная идея книги состоит в том, что государственное устройство общества определяет основные черты воспитания.

Франсуа Мари Вольтер (1694–1778). Известен как поэт, драматург, писатель, историк, философ. Вольтер не оставил специальных педагогических произведений, да и идеи воспитания достаточно редки в его творчестве, но вся его философия и вся его идеология стали фактической

основой многих педагогических концепций, идей и установок в области воспитания и образования.

Поль Анри Гольбах (1723–1789). В историю человеческой мысли вошел как автор знаменитой книги «Система природы, или о законах мира физического и мира духовного», в которой излагаются основные принципы атеистического миропонимания и в этом контексте – взгляды на роль и значение воспитания.

Клод Андриан Гельвеций (1715–1771). Автор двух больших и широко известных книг – «Об уме» и «О человеке, его умственных способностях и его воспитании», в которых он излагает свою концепцию воспитания. Она сводится к тому, что все или почти все развитие человека определяется воспитанием, и потому человек таков, каковым его делает воспитание. Правильное воспитание, по Гельвецию, должно включать в себя физическое, умственное и нравственное воспитание. Физическое воспитание должно быть организовано по подобию древнегреческого воспитания, умственное – по примеру профессионального, а нравственное может быть правильно устроено только при изменении общественного строя или смене правительства.

Дени Дидро (1713–1784). Стал олицетворением французского Просвещения. В своих сочинениях часто обращался к вопросам воспитания. Наиболее известной педагогической работой Дидро является книга «Систематическое опровержение Гельвеция», в которой он показал важное значение наследственности в воспитании человека. Он также подготовил для Екатерины Великой «План университета или школы публичного преподавания всех наук для Российского правительства». В этой работе он дал общую программу развития образования, направленную на воспитание всего народа. Она предполагала первоначальное обучение всех граждан, затем – среднее и высшее для более способных. Система образования, описываемая Дидро, должна была включать сеть начальных, средних и высших школ, в том числе и университет.

Жан-Жак Руссо (1712–1778). Наряду с Дидро и Вольтером, Руссо является одним из великих деятелей эпохи Просвещения, определившим ее основные идеи и проблематику. Он известен не только как философ, социолог, психолог, писатель, но и как крупный педагог. Во многом благодаря Руссо проблемы воспитания стали общественно значимыми проблемами. Роман Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании» – это новая идеология и теория воспитания. Этот роман построен в виде описания

воспитания ребенка из богатой семьи, от его рождения до совершеннолетия. Руссо излагает теорию воспитания мужчины, способного мыслить «как философ и трудиться как мужик». Предлагает Руссо и систему воспитания для женщин, которая значительно уступает мужскому воспитанию, особенно в образовании. Главное в женском воспитании, считает Руссо, – подготовить идеальную жену для будущего мужа.

Теория воспитания Руссо – это целостная педагогическая система, содержащая множество проблем, идей и предложений, одни из которых были поняты и могли реализоваться только спустя десятилетия, другие стали основой новых педагогических теорий и систем, побудили к деятельности многих известных педагогов.

В целом же, деятелями французского Просвещения был написан ряд педагогических трактатов, в которых изложено новое понимание развития человека, предложены новые концепции воспитания и образования, разработано новое содержание, формы и методы образования и воспитания.

XVIII в. – время расцвета американского Просвещения. Его наиболее выдающиеся деятели – Б. Франклин, Т. Джефферсон – сыграли большую роль в развитии американского образования и педагогики.

Бенджамин Франклин (1706–1790). Выдающийся американский философ, ученый, сделавший ряд открытий, общественный деятель. Франклин внес огромный вклад в разработку идеологии, теории и практики образования и просвещения американского народа. Он разрабатывал теорию образования, а также методики преподавания отдельных предметов. Он же организовал несколько школ, наиболее известной из них была академия в Филадельфии. Из его педагогических работ большой интерес представляет проект «Очерк английской школы». Он также много сделал для распространения научных знаний, введения трудового обучения.

Томас Джефферсон (1743–1826). Выдающийся мыслитель, автор «Декларации независимости». Многое сделал для распространения идей Просвещения. Для педагогики наибольшее значение имеют его работы «Билль о всеобщем распространении знаний» и «Заметки о Виргинии». В этой работе он обосновал свою концепцию образования. Он предлагал систему всеобщего обязательного народного образования, состоящую из двух школ – элементарной и грамматической. Чтобы, окончив народную школу ученик мог поступать в среднюю школу, расходы за бедных учеников, по мысли Джефферсона, должно было взять на себя государство. После окончания школы ученик мог поступать в университет.

В 1825 году наиболее влиятельными в немецкой педагогике Просвещения были два течения: филантропическое и неогуманистическое. Самые известные представители филантропического движения: И.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман, И.Г. Кампе, Э.Х. Трапп, К.Ф. Барт, И. Штуве, П. Виллауме, Б.Г. Блаше и др. Им принадлежат ученые труды, в том числе 16-томный педагогический трактат «Всеобщий пересмотр всего школьного и воспитательного дела обществом педагогов-практиков», методические руководства, учебники и детские книги. Многие из них занимались непосредственно практической педагогической деятельностью.

Одним из наиболее видных деятелей этого направления был Иоганн Бернард Базедов (1729–1790), основавший знаменитый филантропин в Дессау, в котором он хотел сформировать совершенного человека. Его опыт получил неоднозначную оценку в Германии и Европе, но положил начало широким дискуссиям по проблемам воспитания и привлек к воспитанию широкое общественное внимание.

Основные заслуги филантропизма в образовании и педагогике можно свести к следующему: филантрописты явились основоположниками педагогики на строго научной основе. При этом они не просто заимствовали идеи своих предшественников, но и практически перерабатывали их, внеся в педагогику ряд новых идей – особенно важна идея кардинального обновления образования. Они считали необходимым замену классического содержания образования реальным; разрабатывали методики обучения математике, языку; явились основоположниками ряда новых методик: физического воспитания (стремились ввести в школу занятия спортом и закаливание), ручного труда и т д.; активно использовали наглядность и новые методы обучения, особенно игровые; многое сделали для искоренения из школы наказаний, являвшихся обычным явлением во всех начальных и средних школах Германии того времени.

Наибольшую роль деятели этого направления играли в конце XVIII – начале XX вв. Во второе десятилетие XIX века их деятельность постепенно затухает.

Одновременно с филантропизмом в Германии развивалось другое крупное педагогическое течение – неогуманизм. Его начало было положено трудами университетских профессоров И.А. Эрнести и М. Геснера, а также И.И. Винкельмана и Г.Э. Лессинга. В определенной мере к этому направлению можно причислить и И. Канта. А собственно педагогическое

содержание неогуманизм обрел в трудах Х.Р. Гейне, Ф.А. Вольфа, И.Г. Гердера, И.В. Гете, В. фон Гумбольдта, Г.В.Ф. Гегеля и др.

3.4. Развитие образования и педагогической мысли на современном этапе

В первой половине XX в. в мировом образовании и педагогике происходили существенные сдвиги, чему способствовали следующие факторы: возрастающий объем знаний, навыков, умений, которые должны были усвоить учащиеся; результаты исследования природы детства, проблем психологии и педагогики; опыт экспериментальных учебных заведений.

В XX в. система образования в развитых странах приобрела некоторые общие черты при сохранении своеобразия, обусловленного национальными традициями. Светское среднее образование было представлено тремя типами школ:

1) массовые, общедоступные, во многих государствах - обязательные средние школы;

2) частные платные школы для детей богатых родителей;

3) государственные школы для одаренных детей.

Кроме того, в системе образования зарубежных стран значительное место занимали церковные школы.

В последние десятилетия XX в. возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом воздействии и взаимодействии нуждаются не только дети, но и взрослые, на которых также должны быть направлены внимание и усилия педагогики и педагогов.

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

К числу основных современных тенденций мирового развития, обусловливающих существенные изменения в системе образования, относятся: ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях; переход к информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность

приобретают факторы коммуникабельности и толерантности; возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения; демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору; динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности; роста значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства, что обусловливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Новые общественные запросы закономерно приводят многие страны к «образовательному буму», к волне глубоких реформ систем образования. Эти процессы наблюдаются в таких несхожих странах, как США, Великобритания, Китай, государствах Восточной Европы, Юго-Восточной Азии, Южной Америки и т. п. Проводимые за рубежом реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование ресурсов, в том числе самих систем образования.

Вопросы для самоконтроля:

1. Влияние гуманизма на педагогическую теорию и практику. Зарождение школ нового типа: влияние идеи гражданского воспитания (Л. Альберти, Л. Бруни, Л. Валла, В. де Фельтре, Б. Гуарини, М. Монтеня, Х.Л. Вивиса).
2. Педагогические идеи в сочинениях Эразма Роттердамского.
3. Изменение в подходах к воспитанию и школьному делу в период
4. Реформации.
5. Принцип природосообразности (Ф. Бэкон, В. Ратке, Р. Декарт). Жизнь и педагогические взгляды Я.А. Коменского. Идеи Дж. Локка. Проблема создания единой светской школы и общественно - полезного обучения граждан (И.Г. Кампе, Ф.А. Вольф, И. Базедов. В. Гумбольдт). Педагогическая концепция французских энциклопедистов. Концепция естественного и

свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Проекты реформ народного образования в период Французской революции. Состояние образования в США.

6. Просветительные реформы начала XVIII в., Петр I и образование. Деятельность Л.Ф. Магницкого и В.Н. Татищева. Педагогические идеи Ф. Салтыкова, Ф. Прокоповича, И.Т. Посошкова. Создание закрытых дворянских учебных заведений в послепетровское время.

7. Педагогическая деятельность и идеи М.В. Ломоносова. Реформаторские идеи И.И. Бецкого, во время правления Екатерины Великой. Н.И. Новиков о необходимости общедоступного образования для России. Педагогические идеи А.Н. Радищева.

8. Развитие различных типов школ: общие тенденции и особенности. Национальные системы образования.

9. Педагогическая мысль XIX в. Влияние немецкой классической философии на развитие педагогической мысли в Европе.

10. Утопический социализм и проблемы воспитания и образования. Педагогическое творчество И.Г. Песталоцци.

11. Педагогические идеи Ф.А. Дистервега, Ф. Фребеля, И.Ф. Герберта. Философия позитивизма в педагогике. Школа и педагогическая мысль в США.

12. Реформа народного образования 1802-1804 гг. Закрытые учебные заведения. Государственная доктрина образования, сформулированная С.С. Уваровым: «Православие. Самодержавие. Народность». Полемика западников и славянофилов по вопросам воспитания и образования. Влияние либеральных реформ 60-ых гг. на развитие образования. Земская деятельность в области образования. Период реакции в последней четверти XIX в.

13. Педагогическая мысль второй половины XIX в. (Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский, Д.И. Писарев, А.Н. Островский др.). Педагогическая деятельность Н.И. Пирогова. Основатель научной педагогики в России К.Д. Ушинский. Педагогические взгляды и деятельность Л.Н. Толстого. Общественная и частная инициатива в области образования. Частные экспериментальные учебно- воспитательные учреждения (К.Н. Вентцель, А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий).

14. Педагогическая мысль в России на рубеже XIX-XX вв. Приоритет нравственного и умственного воспитания. Представители философско-религиозного педагогического направления.

15. Проблема национального воспитания. Возникновение экспериментальной педагогики. Возникновение новой науки - педологии.

П.Ф. Лесгафт об идеальном человеке.

Практические задания для самостоятельной работы студентов

1. Составить сводную таблицу, отражающую базовые идеи реформаторской педагогики

РАЗДЕЛ 4. ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА

4.1. Общий взгляд

В XIX столетии завершается формирование классической педагогики нового времени. В поле ее зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Была осознана самоценность, неповторимость человеческой личности. В педагогике Запада происходило приращение знаний, заимствованных из философии и иных наук о человеке, и его воспитании. Особенно внимательно изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, зарождались современные теории социального воспитания.

Вершинами педагогической мысли XIX столетия стали идеи немецкой классической философии, творчество И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Г. Спенсера. Произошло становление национальных образовательных систем.

Школа в странах Западной Европы и США существовала в ситуациях социальных потрясений (европейские революции, гражданская война в США). На эволюцию школы существенное влияние оказывали события мирового и общеевропейского масштаба, а также социальные процессы в каждой стране. Школа развивалась в условиях поступательного движения экономики, интенсивного роста промышленности, и поэтому создание новой системы образования стало исторически неизбежным. В этом был особенно заинтересован класс промышленной буржуазии, занявшей со второй половины XIX в. ключевые политические позиции. К концу столетия в ведущих странах Западной Европы и США были заложены законодательные основы новой школы.

Темпы и масштабы становления системы образования определялись особенностями развития каждой страны. Если в Западной Европе сказывались традиции сословного образования, то школа США прошла свой путь, не испытав груза этих традиций. Свою роль сыграл социально-

политический климат. В Германии решение школьных проблем стимулировалось борьбой за объединение нации. В Англии школьная политика претерпевала изменения в соответствии с маневрированием при проведении государственного курса. Во Франции, ввиду высокой социальной активности, школьный вопрос оказался одной из «горячих точек» государственной политики. В США немаловажным фактором создания демократических школьных институтов послужило поражение рабовладельческого Юга в гражданской войне.

В XIX в., как никогда остро, проявились расхождения между уровнями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования. С одной стороны, были осуществлены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, ослаблению влияния на школу церкви, определенному повышению уровня общего образования. С другой стороны, значительная часть населения Запада оставалась без какого-либо образования, по-прежнему клерикалы пользовались заметным влиянием в школе. Важная часть программы демократизации школы к концу века была оформлена законодательно, но практически эту демократизацию еще предстояло осуществить.

4.2. Педагогические идеи в философии

В конце XVIII – первой половине XIX в. в Германии развивалось философское движение, выдвинувшее на первый план диалектику, как теорию и метод познания действительности. В истории науки, это движение получило название «немецкой классической философии». Его представители внесли особый вклад в развитие педагогики нового времени. Классики немецкой философии, прежде всего И. Кант, Ф. Шлейермахер, И.Г. Фихте, Г.В.Ф. Гегель, повлияли на педагогику своими статьями и выступлениями по проблемам воспитания и (что еще более важно) своей философией.

Иммануил Кант (1724 – 1804), будучи профессором университета в Кёнигсберге, читал курсы философии и педагогики. Он видел смысл философии в том, чтобы ввести человеческую волю и существование в русло законов, столь же непреложных, что и законы природы. Помышляя прежде всего о самоопределении личности, Кант особо занимался проблемой формирования высокого «нравственного чувства» – совестливого голоса «внутреннего судьи».

Кант считал, что разумной жизни, личной свободы и спокойствия личность может добиться, овладев «наукой о нравственности, долге и самообладании», которую приведет в соответствие с определенными, сложившимися до него, формами познания («категорическим императивом»).

Кант расценивал воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности: «Человек может стать человеком только через воспитание. Он – то, что делает из него воспитание». Кант рассматривал воспитание как «величайшую и самую сложную задачу, стоящую перед человечеством», поскольку «в воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы».

Педагогические идеи Канта складывались под влиянием руссоизма. Кант признавался, что ни одна из прочитанных книг не произвела на него большего впечатления, чем «Эмиль, или о воспитании» Руссо. Вслед за Руссо Кант полагал, что нравственность, доброта не определяются знаниями, что в человеке от природы существуют задатки добра. Но в отличие от Руссо Кант отвергал мысль, будто культура и общество приносят преимущественно зло. Он подчеркивал социальную необходимость воспитания как способа выведения ребенка из животно-дикого состояния.

Учение «Я» *Иоганна Готлиба Фихте* (1762–1814), с точки зрения педагогики, особенно важно своим акцентом на независимость, активность человеческой личности. Фихте противился повторению чужих идей и взглядов – «мертвого образа». Его идеалом было жизненно действенное знание, которое позволяет объяснить мир. Фихте рассматривал воспитание как способ осознания немцами себя как единой нации. Он подчеркивал, что образование является прежде всего способом овладеть национальной культурой и через нее – культурой общечеловеческой.

Социальную обусловленность воспитания и образования подчеркивал *Фридрих Шлейермахер* (1768–1834). Он доказывал, что теория и практика воспитания являются историческими феноменами. Воспитание, по Шлейермахеру, – важнейший способ снимать конфликт между старшим и младшим поколениями, устанавливать между ними преемственную связь. Шлейермахер рассматривал педагогику как «искусство», вкладывая в это понятие согласование содержания воспитания и обучения с этикой и политикой, при определенном общественном и государственном устройстве.

Заметным толчком в развитии педагогической мысли явились философские труды *Георга Вильгельма Фридриха Гегеля* (1770–1831).

Гегель утверждал, что человек является продуктом истории и что разум и самопознание – результат деятельности человеческой цивилизации. Гегель отводил человеку роль творца и созидателя. Он крайне высоко оценивал преобразующую роль воспитания («Человек есть то, чем он должен быть, только благодаря воспитанию»). Воспитание, по сути, рождает разумное, «духовное существо». Таковым человек становится «из самого себя», т.е. формируется сам. Подобный процесс представляет собой череду «отрицания» прежнего, с частичным удержанием предыдущего. Воспитание есть «трудная, раздражающая борьба с самим собой».

Гегель попытался диалектически совместить историю развития воспитания и историю человеческой цивилизации. Он усматривал в формировании индивида отражение конкретно-исторического процесса («каждый человек – сын своего времени и своего народа»). Это не означало обреченности на пассивное существование отдельного человека. Напротив, благодаря воспитанию личность активно участвует в культурной жизни общества, формируется во взаимодействии с окружающей средой.

В середине XIX в. в западной философии воспитания происходят важные изменения. На смену универсальным мировоззренческим схемам, в которые вписывалась и педагогическая проблематика, приходят философские концепции, сориентированные на факты, данные «позитивных» наук (социологии прежде всего). Философия «позитивизма» в педагогике представлена идеями француза О. Конта, англичан Дж.С. Милля, Г. Спенсера и ряда других ученых.

Один из основателей позитивизма, *Огюст Конт* (1798 –1857), считал, что по мере развития общества социальный фактор воспитания приобретает все более значительный вес. Воспитание и образование, по Конту, являются прежде всего «совокупностью объективной жизни, осмысленной как постепенная подготовка к жизни субъективной».

Ту же, что и Конт, убежденность в социальной значимости воспитания и образования высказывал *Джон Стюарт Милль* (1806 – 1873). Поэтому понятно, что критерием результативности образования Милль считал готовность человека жить общественными интересами, содействовать благу общества. Воспитание преодолевает эгоцентризм обыденной жизни, формирует общественных людей, объединенные усилия которых составляют гарантию демократии и свободы в обществе.

Значительной популярностью в педагогических кругах Запада, во второй половине XIX в., пользовались сочинения *Герберта Спенсера* (1820 – 1903). Спенсер попытался объединить идею постепенной прогрессивной эволюции природы и общества с дарвинистской идеей естественного отбора. Опираясь на такие попытки, Спенсер стремился объяснить воспитание как одно из наиболее существенных общественных явлений.

В статьях о воспитании Спенсер настаивал на приоритете естественнонаучного образования, как наиболее «полезного» для нужд каждого человека. Гуманитарное образование (языки, литература, история и пр.), по мнению Спенсера, лишь второстепенное «украшение», страсть к которому объясняется традиционным престижем классицизма. Как думал Спенсер, в обществе нарастает тяга к индивидуальной свободе. Приобретение же полезного образования – важный гарант такой свободы.

Спенсер немало взял у предшественников педагогической мысли XIX столетия. Так, он вслед за Руссо проповедовал метод естественных последствий в воспитании. «Правильное поведение в жизни гораздо лучше обеспечивается тогда, когда хорошие и дурные последствия поступков понимают, чем, когда в них просто верят, полагаясь на авторитет».

Индивидуалистическое целеполагание в воспитании сильно выразили представители философии иррационализма: С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше.

Датский мыслитель *Серен Кьеркегор* (1813–1855) писал: «Наше время, XIX столетие – стать отдельным человеком». Кьеркегор помышлял прежде всего о воспитании «отдельных живых людей» с независимыми суждениями и собственной нравственной позицией. В понятие независимости вкладывалась, в первую очередь, способность выбора. Воспитание такой способности значило, по Кьеркегору, в особенности поощрение к сомнению и критике, отказу безвольно следовать иным мнениям. Такая способность образно именовалась «думающим скепсисом», формировать который предлагалось сократовским методом бесед.

Немецкий философ *Артур Шопенгауэр* (1788–1860) еще жестче, чем Кьеркегор, настаивает на решающем значении внутренних факторов развития личности. Он отрицает качественные изменения природной сущности человеческой личности посредством внешнего воздействия – воспитания. Желания человека не подвластны ему, и потому их нельзя изменить. Перемены в поведении человека – это прежде всего показатель

его воли и страстей. Внешнее воздействие, воспитание, следовательно, лишь обманчивое сокрытие человеческих воли и страстей.

Едва ли не главным злом образования Шопенгаур считал представление окружающего мира в идеальном свете – таким, каким он должен быть, а не каков он в действительности. Учителя, писал Шопенгауэр, должны подавать «первый пример открытости и честности, объявив: мир лежит во зле, люди не являются тем, чем они должны быть». Это не значит, что Шопенгауэр видит ситуацию в образовании тупиковой. Он предлагает педагогу внушить ученику мысль: «Не обманывайся и стремись быть лучше».

Немецкий мыслитель *Фридрих Ницше* (1844 – 1900) специально занимался вопросами воспитания, оставив после себя сборник докладов «О будущем наших образовательных учреждений». Порок обычного образования Ницше видел, прежде всего, в пренебрежении задачами нравственного воспитания. Он упрекал гимназии в излишней специализации, ведущей к снижению общей культуры, порождающей эгоизм учащихся. Причину падения нравов Ницше усматривал и в том, что гимназическое образование уделяло недостаточно внимания изучению родного языка и истории как ретрансляторов духовной культуры.

Ницше выделял проблему элитарного воспитания – талантов и гениев. Он считал такое воспитание необходимым. Важным условием успеха называл руководство таланта гениальным наставником (особенно на высшей ступени образования).

4.3. Классики педагогики XIX столетия

Эпоха нового времени отмечена творчеством педагогов, вошедших в ряд классиков науки о воспитании и образовании. В их числе следует прежде всего назвать И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф.В.А. Фребеля, Ф.А. В. Дистервега.

В истории мировой педагогики *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746–1827) известен как один из великих, благородных подвижников воспитания, униженных и оскорбленных. За ним справедливо укрепилась слава «народного проповедника», «отца сирот», создателя подлинно народной школы.

И.Г. Песталоцци родился в Цюрихе, в семье врача. Рано лишившись отца, он вместе с двумя сестрами воспитывался в дружной семье, постоянно терпевшей жизненные невзгоды. Как многие таланты, Песталоцци был

доверчив до наивности. Но вместе с тем это был человек несгибаемой воли, никогда не пасовавший перед преследовавшими его неудачами.

В 1774 г. Песталоцци учредил свой первый приют для бедных детей в Нейгофе. Воспитательной деятельностью Песталоцци занялся под сильным влиянием идей Руссо, после прочтения «Эмиля». В планы Песталоцци входило научить крестьянских детей рациональным приемам сельскохозяйственного труда. Он надеялся посредством связанного с производительным трудом воспитания дать сиротам и беспризорным надежду на независимую и активную жизнь. «Я убедился на опыте, что дети при непривычном для них, но регулярном труде очень быстро приобретают бодрое настроение. Из темной глубины своей нищеты они подымаются к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию, к дружбе», – пишет Песталоцци о своих наблюдениях в Нейгофе.

Воспитанники Нейгофа работали в поле и прядильно-ткацких мастерских. Они приобретали минимум общего образования (письмо, счет, чтение, пение). В сущности, это была попытка соединить обучение и производственную практику.

В 1780 г. школа в Нейгофе разорилась и была закрыта. Надежды обеспечить материально приют, за счет производительного детского труда, потерпели крах. Сам Песталоцци лишился средств к существованию.

Отойдя на время от практической деятельности, Песталоцци пишет педагогический роман «Лингард и Гертруда», который принес ему некоторые средства, а главное – громкую славу. Так, законодательное собрание Французской республики объявило Песталоцци почетным гражданином Франции.

В 1789 г. для Песталоцци открылась возможность возвратиться к излюбленным занятиям. Он открывает воспитательное учреждение для сирот и нищих в Станце, где с особой тщательностью организует и исследует *воспитывающий труд* и *развивающее обучение.* У него рождается идея *элементного умственного, нравственного и физического воспитания.*

Приют в Станце просуществовал недолго. Детей и воспитателя выгоняют на улицу. Но и это не сломило Песталоцци. Он вновь и вновь возобновляет педагогическую работу – поначалу в Бургдорфе (1800–1804), затем в приюте для бедных в Ивердоне (1805–1826).

На закате жизни Песталоцци пишет ряд сочинений, в которых обобщает свой опыт. Среди них – знаменитая «Лебединая песня».

Песталоцци предлагал, при определении основ образования, опереться на знание человеческой психологии. В поисках общего психологического источника приемов воспитания и обучения он пришел к убеждению, что таковыми являются элементы – простейшие составные части человеческого знания. У Песталоцци познание начинается не с чувственного наблюдения, а с активного созерцания идеальных объектов подобных элементов.

Песталоцци призывал вслед за Руссо вернуться в воспитании к «высокой и простой сообразности с природой». Однако он расставлял иные акценты в соотношении биологических и социальных факторов воспитания, выдвинув тезис «жизнь формирует». Воспитание рассматривалось как многообразный социальный процесс, и утверждалось, что «обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства. Человек имеет в себе силу многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него».

Песталоцци немало сделал для того, чтобы педагогика отвечала требованиям времени. Актуален в этой связи его взгляд на опытные школы, как на генераторы научных педагогических идей.

Путем реализации своей педагогической теории Песталоции разработал *метод элементного образования.* Суть метода заключалась в том, чтобы пробудить задатки способностей, которые, по его убеждению, заложены в каждом ребенке. Песталоцци разделил педагогический процесс на простейшие элементы. Число, форму, язык он определил, как первичные элементы умственного воспитания; отношения ребенка с матерью, чувство гармонии, упорядоченности, красоты – как элементы нравственного воспитания; череду взаимосвязанных простых телодвижений, умение ударить, кинуть и пр. – как элементы физического и трудового воспитания и т. д. Указанные элементы Песталоцци предложил сделать первоосновой разностороннего развития личности.

Элементы – своеобразные «кирпичики», из которых, по Песталоцци, складывается воспитание. Число «кирпичиков» постепенно увеличивается. Так, при нравственном воспитании постепенно расширяется круг детской любви: родители, братья и сестры, учитель, школьные товарищи и т. д. Говоря об элементном нравственном воспитании, Песталоцци писал: «Все элементарное нравственное воспитание покоится вообще на трех основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное

состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, превозмогая себя и прилагая усилия; и наконец, сформировать нравственные воззрения через размышления и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится...».

В качестве «кирпичиков» элементного физического и трудового воспитания предлагались гимнастические упражнения по развитию суставов в ходе естественных движений (ходьба, бег, поднятие тяжестей и пр.).

Метод элементного образования – это определенная система развития способностей и упражнений. Метод предполагал взгляд на обыденное как на нечто неизведанное и любопытное, т.е. намечалось поощрять детское свойство удивляться миру и познавать его. Метод предполагал самостоятельность воспитанников. Учащиеся сначала вместе с учителем, а затем сами должны развивать свои физические силы и способности.

Цели и средства педагогических воздействий раскрывались Песталоцци прежде всего в содержании элементных понятий. Так, программа воспитания бедняков, направленная на то, чтобы обеспечить физическую тренировку вкупе с умственным развитием и формированием нравственных ценностей в самых неблагоприятных социальных условиях, включала несколько пунктов: ум (склонность к самостоятельным суждениям), достоинство (способность к самозащите и самопомощи); нравственность (деятельная любовь и доброта к ближним); физическое здоровье; профессия и культура труда; система мировоззренческих ценностей.

Песталоцци оказал заметное влияние на западноевропейскую (особенно немецкую) педагогику XIX столетия (Ф.В.А. Фребель, И.Ф. Гербарт, Ф.А.В. Дистервег).

Фридрих Фребель (1782 – 1852) в своих педагогических воззрениях исходил из всеобщности законов бытия: «Во всем присутствует, действует и царит вечный закон... и во внешнем мире, в природе, и во внутреннем мире, духе...». Назначение человека, по Фребелю, – включиться в осеняемый этим законом «божественный порядок», развивать «свою сущность» и «свое божественное начало». Внутренний мир человека в процессе воспитания диалектически переливается во внешний. Воспитание и обучение предлагалось организовать в виде единой системы педагогических учреждений для всех возрастов.

В основном педагогическом сочинении Фребеля «Воспитание человека» (1826) подчеркнуто, что человек по своей сути – творец. Воспитание предназначено для выявления и развития в человеке соответствующих творческих задатков. Фребель сформулировал несколько законов воспитания: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека и закон природосообразного воспитания. В своем развитии, полагал Фрёбель, ребенок творчески повторяет исторические этапы генезиса человеческого сознания.

Основой педагогической системы Фребеля является *теория игры.* По Фребелю, детская игра – «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира». Игра – мостик от внутреннего мира к природе. Природа представлялась Фребелю в виде единой и многообразной сферы. Шар, куб, цилиндр и прочие предметы, олицетворяющие сферичность природы, – средства, с помощью которых устанавливается связь между внутренним миром ребенка и внешним миром.

Иоганн Фридрих Гербарт (1746- 1841) – философ, психолог, математик – один из выдающихся педагогов XIX века.

Первый педагогический труд Гербарта посвящен творчеству Песталоцци. Педагогические сочинения Гербарта («Первые лекции по педагогике» (1835), капитальная «Общая педагогика» (1806), другие работы) отличаются рациональностью, сложностью восприятия.

Гербарт видел в педагогике, как науке, в первую очередь методологический инструментарий. Вследствие этого он стремился к выявлению «тезисов и основоположений» и фундаментальных условий результативности учебно-воспитательного процесса. Гербарт отвергал крайности как эмпирической, так и философской педагогики, представители которых исходили из фактов либо из философии. Соответственно он настаивал на суверенности педагогической науки: «Было бы лучше, если педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук».

Гербарт видел в педагогике не только науку, но и искусство, владея которым педагог в каждом конкретном случае поступает в соответствии с тем, что «предоставил ему практический опыт».

Педагогика, по Гербарту, будучи самостоятельной наукой, опирается на т. н. практическую философию (этику и психологию). С помощью этики

намечаются педагогические цели, с помощью психологии – способы их осуществления. Во главу угла процесса воспитания ставилось волеизъявление личности. Этот нравственный процесс в идеале должен соответствовать пяти главным критериям: внутренней свободы, совершенства, благожелательности, законности и справедливости.

Главный тезис рассуждений Гербарта – формирование нравственного человека. Это – ядро *идеи о гармоническом развитии всех способностей.* По Гербарту, воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосторонних интересов. Пути достижения такой гармонии – *управление, обучение и нравственное воспитание.*

Гербарт замечал, что управление должно решать задачу поддержания порядка. Он указывал, что управление само по себе не воспитывает, а лишь создает предпосылки для воспитания. Предложена была система приемов управления: угроза, надзор, запрет, приказ, включение детей в деятельность и пр.

Гербартианская дидактика охватывает проблематику обучения в узком смысле слова и вопросы воспитания: «Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств». Гербарту принадлежит капитальная разработка идеи воспитывающего обучения, основную задачу которого он видел в развитии всестороннего интереса. Интерес определен как интеллектуальная самодеятельность, вызванная обучением и приводящая к формированию у детей «собственных свободных душевных состояний».

Гербарт попытался разделить обучение на преподавание и учение. Он искал некую «естественную последовательность» учебного процесса в виде *формальных ступеней.* Были определены четыре такие ступени: две – по углублению обучения, две – по осмыслению обучения. Под углублением подразумевался выход на новые знания, под осмыслением – соединение этих знаний с уже имеющимися. На первых двух ступенях особенно важны такие методы обучения, как наглядность и беседа. На двух других – самостоятельная работа ученика и слово учителя.

Гербарт определил три универсальных метода обучения: описательный, аналитический и синтетический. Главенствующее место отдавалось аналитическому методу, при котором надлежало систематизировать знания учащихся. Все три метода следовало применять в совокупности.

Нравственное воспитание, как часть триединого педагогического процесса, должно было прежде всего формировать волю и характер будущего члена общества. Предлагался свод рекомендаций по нравственному воспитанию. Гербарт полагал, что наставник должен считаться с индивидуальностью личности, находить в детской душе доброе и опираться на него. Он предложил шесть практических способов нравственного воспитания: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещевающий.

Гербарт во многом определил развитие западной педагогики XIX в. Ему последовал, например, ряд немецких ученых, в частности Г. *Циллер* (1817–1882), *В. Рейн* (1847–1929).

Если объектом внимания И.Ф. Гербарта было прежде всего гимназическое образование, то другой крупный немецкий педагог, *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег* (1790–1866), сосредоточил свои исследования в сфере народной массовой школы. Достоинство педагогических воззрений Дистервега не в особой оригинальности, а в блестящей интерпретации и популяризации педагогических идей Руссо, Песталоцци, немецкого Просвещения и классической философии.

Основной педагогический труд Дистервега – «Руководство к образованию немецких учителей». В нем сформулированы *два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания – природосообразности и культуросообразности.* Дистервег в воспитании ставил во главу угла «развивающе-воспитательное и образовательное обучение». Дистервег предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека, учитывать персональные свойства ребенка (принцип природосообразности). Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура, по Дистервегу, – это нормы морали, быта, потребления. Внутренняя культура – духовная жизнь человека. Общественная культура – социальные отношения и национальная культура.

Как дидакт Дистервег особенно настаивал на расширении естественнонаучного образования. В обучении он отдавал предпочтение индуктивному методу *(элементарный метод).* Полезными для школы оказались сформулированные Дистервегом дидактические правила: ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащегося, заинтересованность учителя и ученика и пр.

Дистервег был энергичным организатором педагогического образования. Он – автор множества учебных пособий для учителей, создатель учительских семинарий.

Вопросы для самоконтроля:

1. Основные тенденции развития школы и педагогики в Европе и США. Реформаторская педагогика. Экспериментальная педагогика (Д. Дьюи, Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Г. Гаудиг, Г. Шаррельман, О. Декроли). Педагогика М. Монтессори.
2. Изменения в организации и содержании школьного образования в странах Западной Европы и США. Фашистская педагогика.
3. Педагогическая концепция Я. Корчака. Реформы образования в крупнейших странах Азии (в Китае, Индии, Японии).
4. Распространение нетрадиционных подходов к воспитанию и обучению в Западной Европе. Реализация их в школьной практике.
5. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения.
6. Скаутизм как система и движение. Педагогика истины и ненасилия (М. Ганди).

Практические задания для самостоятельной работы студентов.

1. Ф.А.В. Дистервег главным в воспитании считал принцип природосообразности. Сравните его взгляды по этому вопросу с позицией Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Ф. Песталоцци и др. Заполните таблицу.

РАЗДЕЛ 5. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ ПОСЛЕ РЕВОЛЮЦИИ И ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

5.1. Реформирование системы образования в первые годы советской власти

История отечественной школы и педагогики советского периода оказалась крайне драматичной и противоречивой. Движение образования по восходящей линии, приращение педагогических знаний происходило в социальных условиях, затрудняющих свободную идейную полемику, в обстановке репрессий, диктатуры и цензуры официальных властей, сокращения контактов с мировой педагогической наукой и практикой образования. В истории советской школы и педагогики выделяют три крупных периода: 1917 г. – начало 1930-х гг., 1930-1940-е гг., 1945–1991гг.

На этих этапах, при определенной преемственности школьной политики и педагогической мысли, проявлялись существенные особенности и специфические черты.

В 1917 г. пришедшие к власти большевики намеревались управлять страной, используя при этом школу и учительство как инструменты своего влияния. Во главе школьного дела были поставлены видные деятели большевистского движения А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, В.М. Бонч-Бруевич и др. Вскоре после революции началось разрушение существующей системы образования. В феврале 1918 г. был принят декрет «О свободе совести, церковных и религиозных обществах», который устанавливал, что «школа отделена от церкви. Преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где преподаются общеобразовательные предметы, не допускается». В июле 1918 г. был принят документ «Об организации дела народного образования в РСФСР», в котором определялись основные принципы организации народного образования. В соответствии с ним все образовательные учреждения становились государственными и передавались в ведение Наркомата народного просвещения, отменялись национальные, сословные, религиозные ограничения в образовании, уничтожались прежние структуры школьного управления, закрывались частные учебные заведения, было отменено преподавание древних языков. В октябре 1918 г. был принят декрет «О введении новой орфографии», который предусматривал введение упрощенного правописания, что существенно облегчало обучение грамоте. Велась работа по созданию письменности для народов, прежде ее не имевших.

С 1922 г., как временная мера, проведена латинизация алфавитов тюркских и монгольских языков народов СССР, облегчившая овладение взрослыми, учащимися, чтением и письмом. В конце 1930-х гг. письменность некоторых народов переведена на русскую графику.

Наиболее значительное влияние на реформирование советской школы оказало принятие «Положения о единой трудовой школе» и «Декларации о единой трудовой школе». Это позволило ввести единую систему бесплатного совместного обучения с двумя ступенями образования: 5 лет обучения в школе первой ступени, 4 года в школе второй ступени. Все начальные и средние школы, ремесленные училища, низшие и средние технические, сельскохозяйственные, экономические школы и училища преобразовывались в единую школу. Провозглашалось право всех граждан

на образование независимо от расовой, национальной принадлежности и социального положения, равенство в образовании женщин и мужчин, школа на родном языке, безусловность светского обучения, обучение на основе соединения с производительным трудом. Проект единой трудовой школы ликвидировал элитарные и тупиковые учебные заведения, обеспечивал преемственность между основными звеньями системы народного образования. Наряду с базовыми принципами организации образования в этих документах содержались и конкретные рекомендации по формированию содержания обучения, продолжительности учебного года, использованию определенных форм учебной работы. Так, в программу обучения единой трудовой школы включались: родной язык, литература, история, обществоведение, математика, естествознание, изобразительные искусства, ручной труд, пение, география и др.

Отменялись экзамены, наказания и поощрения, предполагалась выборность учителей.

В 1920–1925 гг. была объявлена кампания по ликвидации неграмотности – массовому обязательному обучению грамоте неграмотных взрослых, а также подростков школьного возраста, не охваченных школой. Ликвидация неграмотности разворачивалась в первые годы после Гражданской войны и иностранной военной интервенции. По декрету «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (1919) все население республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, обязывалось учиться грамоте на родном или русском языке (по желанию). Ликвидация неграмотности рассматривалась как непременное условие для обеспечения всему населению возможностей сознательного участия в политической и хозяйственной жизни страны. Каждый населенный пункт, с числом неграмотных свыше 15 человек, должен был иметь школу грамоты (ликпункт). В программу обучения включались чтение, письмо, счет; целью работы ликпункта было научить читать ясный, печатный и письменный шрифты, делать краткие записи, необходимые в жизни и служебных делах, читать и записывать целые и дробные числа, проценты, разбираться в диаграммах и схемах; учащимся объяснялись основные вопросы строительства Советского государства. Срок обучения в ликпункте составлял 3–4 месяца. Для содействия обучению неграмотных взрослых учащихся им сокращался рабочий день с сохранением заработной платы, предусматривалось первоочередное снабжение ликпунктов учебными пособиями, письменными принадлежностями.

В этот период началось восстановление сети учебных заведений. Наряду с увеличением числа учебных заведений возрастала численность средних школ, быстро увеличивалось количество школ в деревне. К началу 1920-х гг. в условиях войны, разрухи и голода, в школах обучалось около 20 % всех детей школьного возраста. В связи с этим, параллельно со школами второй ступени, открывается ряд клубов для подростков старше 13 лет, не посещающих школы. В 1919 г. возник особый тип средней школы – *рабочий факультет,* который первоначально решал задачи повышения технической квалификации рабочих. К этому времени наиболее остро стоял вопрос о развитии школы второй ступени на основе соединения обучения с производительным трудом. Выяснилось, что самообслуживание и работа в школьных мастерских ремесленного типа не решают проблем связи школы с производственным трудом. Выдвигались проекты преобразования средних школ в техникумы, однако они не были реализованы, в результате в средних учебных заведениях сохранилась общеобразовательная подготовка. Были созданы новые программы и методические рекомендации по организации учебного процесса, однако подчеркивалась необязательность этих программ, чем давался простор педагогическому творчеству учителей.

В 1920-х гг. продолжали свои поиски опытно-показательные учреждения (ОПУ), возглавлявшиеся наиболее квалифицированными педагогами – С.Т. Шацким (Первая опытная станция), М.М. Пистраком (школа-коммуна), А.С. Толстовым (Гагинская станция), Н.И. Поповой (Вторая опытно-показательная станция) и др. В этих учебных учреждениях сохранился дух экспериментальной дореволюционной педагогики.

Особая роль в этот период отводилась воспитательной работе школы, которая должна была выполнять задачи идеологической подготовки молодежи и воспитания ее в духе идей коммунизма. Целью воспитательной работы советской школы было формирование настойчивости, трудолюбия, социальной активности, духа солидарности и интернационализма. Детский коллектив признавался основным инструментом воспитания, который формировался в ходе общего труда и связей с окружающей жизнью. В воспитательных школьных системах активно развивались формы детского самоуправления.

Основу образования составляла семилетняя трудовая политехническая школа, охватывающая детей от 8 до 15 лет и подготавливающая их к специальному образованию. Значительное место в

системе образования занимала школа ФЗУ *(фабрично-заводская школа),* которая решала проблему подготовки квалифицированных рабочих кадров для промышленности. Программа обучения в ней была близка к программе семилетней школы. На селе образование пыталось решить проблемы связи с сельскохозяйственным производством, в результате чего возникали *школы крестьянской молодежи.* К 1927 г. усилилась профессионализация школы второй ступени, она включала подготовку дошкольных работников, учителей начальной школы, избачей, библиотекарей, работников кооперации, служащих учреждений. Однако к 1929 г. было выдвинуто требование, чтобы средняя школа, наряду с теоретической и практической подготовкой, давала всю сумму знаний, которая «необходима для перехода на следующую, более высокую ступень».

В 1920-х гг. опытную проверку прошли несколько систем и типов учебных заведений: 9-летняя общеобразовательная школа (4 + 5 или 5 + 4), 7-летняя школа с уклонами (профкон-центрами), 9-летняя фабрично-заводская школа. Однако в целом существенного повышения эффективности обучения в этот период не произошло.

Наркомом просвещения до 1929 г. был *Анатолий Васильевич Луначарский* (1875–1933). Он занимался внедрением идеологии большевизма в школу и осуществлял ее реформирование, отстаивал идею формирования человека в интересах общества, разрабатывал проблему связи педагогики с социологией, связи эстетического воспитания и образования.

Выдающийся русский педагог *Станислав Теофилович Шацкий (*1878–1934) возглавлял опытную станцию, представляющую собой комплекс учебно-образовательных учреждений Наркомпроса, ряд детских садов, городских и сельских школ, внешкольных учреждений различного типа, учительских курсов. В 1920-е гг. педагог продолжает развивать свои дореволюционные идеи, связанные с организацией жизни детей во всех ее многообразных проявлениях. Он полагал, что построение всего образовательно-воспитательного процесса должно планироваться при обязательном учете личного опыта детей. С.Т. Шацкий организовал на базе педагогического коллектива Первой опытной станции научную школу. Станция была комплексом научно-педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений для детей и культурно-просветительских организаций для взрослых, где на основе единой исследовательской программы разрабатывались и на практике проверялись

формы и методы воспитания. В основу концепции педагога легла идея организации «открытой» школы, центра воспитания детей в социальной среде.

Утверждая органичную связь советской школы с обществом и окружающей средой, С.Т. Шацкий обращал внимание педагогов на многообразие видов детской жизнедеятельности, развитие трудовых навыков и творческих способностей ребенка. Педагогический процесс он строил как взаимодействие педагога и воспитанника, охватывающее духовный мир ребенка и сферу его практической реализации. Принципиальная новизна идеи Шацкого заключалась в том, что он не просто выделял ключевые позиции воспитательного процесса, а определял взаимосвязи как между его участниками, так и между отдельными элементами, к которым он относил умственный и физический труд, искусство, игру. Педагог подчеркивал, что нарушение связи между компонентами воспитания личности приводит к одностороннему развитию ребенка. По мысли Шацкого, материальную, дисциплинирующую и опытную канву воспитания составляет физический труд, деловое самоуправление организует жизнь детей; искусство, а также игра, задающая бодрый тон детской деятельности, формируют их эстетические чувства, направляет же общую жизнь и дух исследования работа ума. Эффективным средством организации свободного творческого взаимодействия ученика с учителем, коллективом и обществом он считал самоуправление, способствующее развитию личности, усвоению общечеловеческих ценностей.

Экспериментальная работа С.Т. Шацкого позволила ему сделать вывод о необходимости системной организации содержания учебного и воспитательного процессов школы в масштабах государства. Педагог предполагал создание условий для развития каждого человека на основе гармонизации всех сфер школьной жизни. Осуществить эту задачу он считал возможным лишь на демократических принципах организации школы, что позволит создать основу для творческого взаимодействия, обеспечивающего эффективность образования и воспитания. В этом взаимодействии педагог отводил учителю роль не только организатора, но и исследователя детской жизни. По мысли Шацкого, учитель в процессе передачи знаний учащимся формирует у них гражданскую позицию, социальный оптимизм, чувство перспективы, развивает творческий потенциал личности.

Организующим ядром школьной жизни С.Т. Шацкий считал эстетическое воспитание, которое охватывает весь мир прекрасного (музыку, живопись, театр, прикладное искусство и т. д.) и в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческого потенциала личности и коллектива. С новых позиций педагог осмыслил содержание эстетического воспитания, назвав его «жизнью искусства». Под системой эстетического воспитания он понимал оптимальное взаимодействие всех политических и гражданских институтов общества в целях развития творческих возможностей личности, коллектива, народных масс. Он считал, что в структуре системы эстетического воспитания происходит соединение воздействий на личность через активизацию познавательных и эмоционально-эстетических процессов. По мнению педагога, искусство открывает перед человеком суть бытия, позволяет выйти за пределы обыденных эмоций, эмпирического опыта; гармонично формируя все компоненты личности, оно способно изменить духовный мир человека, его эмоции, переориентировать цели и идеалы личности.

С.Т. Шацкий внес значительный вклад в разработку вопросов содержания образования в школе и повышения роли урока как основной формы учебной работы. Под его руководством были разработаны методы педагогического исследования – социально-педагогический эксперимент, наблюдение, опрос. На всех этапах деятельности педагог занимался проблемами подготовки учителей, способных не только организовать обучение и воспитание в школе, но и проводить образовательную работу с населением и заниматься научно-исследовательской работой. Педагогический коллектив С.Т. Шацкий рассматривал как творческую организацию коллег-единомышленников.

5.2. Развитие советской педагогики и школы в 1930-е гг

Крупные изменения в школьном образовании, произошедшие в 1930-х гг., были связаны с принятием постановления «О начальной и средней школе» (1931). В нем констатировались: слабая подготовка учащихся и переход школы на предметные учебные программы, создавалась устойчивая система образования с преемственными ступенями, регулярным предметным обучением, четким режимом занятий. Однако у советской школы в этот период был целый ряд негативных аспектов: безальтернативность и чрезмерная унификация принципов, содержания и организации учебного процесса, отказ от дифференциации в обучении. В

конце 1930-х гг. в городах было введено всеобщее 7-летнее обучение, упразднялась система ОПУ, насаждался культ личности Сталина, упразднялось самоуправление. Трагический пример отрицания достижений отечественной педагогики официальными властями демонстрировала судьба педологии, которая была разгромлена постановлением «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936). В сущности, этим постановлением был нанесен удар по науке и ученым, которые ставили своей целью уважение особенностей, интересов и способностей детей.

Одним из выдающихся отечественных педагогов, наследие которого вызывало и вызывает неоднозначные оценки, был *Антон Семенович Макаренко* (1888–1935) – автор теории воспитания личности в коллективе, которая была доминирующей в советской педагогике до 1980-х гг. В 1930-е гг. он руководил образцовыми воспитательными учреждениями «Трудовая колония имени А.М. Горького» и «Детская трудовая коммуна имени Ф.Э. Дзержинского», позднее вел активную просветительскую деятельность. Основные свои идеи он изложил в художественно-педагогических произведениях «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей». На основе эмпирического опыта воспитания в трудовых воспитательных учреждениях А.С. Макаренко создал педагогическую теорию воспитания личности в коллективе.

Постулируя идею воспитания в коллективе и через коллектив, педагог сформулировал основные принципы воспитания. В соответствии с этими принципами коллектив есть объединение, отличающееся определенной системой полномочий и ответственности, определенными соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей; «через коллектив каждый его член входит в общество». Подчеркивая значение самоуправления воспитанников, как фактора решающего воспитательного воздействия на детей, А.С. Макаренко делал акцент на роли традиций, обычаев, норм, ценностей, стиля и тона отношений, складывающихся в данном коллективе. Огромное внимание он уделял методике организации воспитательного процесса. Главным фактором развития коллектива педагог считал его движение: коллектив всегда должен жить напряженной жизнью, стремлением к определенной цели. Этот процесс направляется педагогом, который разрабатывает систему перспективных линий, включающих краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные цели деятельности. Разработанная А.С. Макаренко методика параллельного воздействия

заключалась в том, что в ней одновременно реализовывались требования коллектива и педагога к личности.

Теория воспитания личности в коллективе оказала большое влияние на организацию воспитательного процесса в советской школе и до сегодняшнего времени является одной из базовых теорий воспитания.

5.3. Обновление содержания, организационных форм и методов обучения

В 1920-х гг., в рамках государственной школьной политики в СССР, активно насаждается модель «школы труда» и «свободной школы». Идеи «свободной школы» разрабатывались научно-педагогической секцией Государственного ученого совета (ГУСа). Здесь были осуществлены: дальнейшая разработка теоретических основ единой и трудовой школы, создание дидактических и методических средств для их реализации в учебно-воспитательном процессе. Однако программы данной школы содержали ряд недостатков: в предметах естественно-математического цикла мало внимания уделялось рассмотрению теоретических вопросов, а при изучении дисциплин гуманитарного цикла господствовали абстрактно-социологический схематизм и идеологизация.

В 1919 г. Наркомпрос издал «Материалы по образовательной работе в трудовой школе», в которых разрушалась традиционная предметная система преподавания, преувеличивалось значение трудовой деятельности как основного пути получения знаний. Так, в экспериментальных программах в школе первой ступени, детям предстояло участвовать в исследовании различных явлений окружающей жизни, в процессе чего должен был усваиваться определенный круг знаний. Материал располагался следующим образом: твой дом и твоя семья; дом, школа, двор, улица, город (деревня); окружающие географические ландшафты: луг, поле, лес, болото; знакомство с уездом, губернией. Изучение родного языка и математики предполагалось проводить в органичной связи с изучением окружающего мира, не выделяя «самодовлеющих предметов». В школе второй ступени пересматривались содержание и принципы организации учебного материала, например, в преподавание русского языка включались элементы диалектологии и языкознания, в преподавании истории убирался материал об истории царских династий и добавлялись сведения об истории революционного движения. Вводились новые предметы: история труда, история искусства, общая картина мироздания, музыка, ручной труд как предмет, история социализма.

В начале 1920-х гг. П.П. Блонским была предложена студийная форма организации занятий, в которой вся учебная работа должна была проводиться в пяти студиях: физико-математической, биологической, социально-исторической, литературно-философской и философско-географической. Педагог считал, что для подростка гораздо полезнее на время отдаться занятиям одной наукой, с тем чтобы пережить и другую. Студийный метод исключал свободное, стихийное распределение учащихся по студиям, предусматривал обязательное прохождение каждого ученика по всем пяти студиям, в соответствии с определенной программой занятий. Система П.П. Блонского реализовывалась в работе некоторых опытно-показательных учреждений.

В 1923 г. в практику образования стали вводиться так называемые комплексные программы ГУСа, которые в основу всего учебно-воспитательного процесса ставили принципы марксистской идеологии большевистского толка. Учебный материал в программах ГУСа концентрировался вокруг трех проблем: труд, общество, природа. Основное внимание уделялось трудовой деятельности человека, которая должна была изучаться в связи с природой как объектом этой деятельности и общественной жизнью как следствием деятельности. При комплексном построении программ разрушалась система предметного обучения. В средней школе предметная система обучения сохранялась, но программы учебных предметов строились по принципу их взаимосвязи. Опыт реализации этих программ показал, что они помогали устанавливать связь школы с жизнью и привлекать учащихся к активной общественной деятельности, однако не обеспечивали овладения учащимися систематическими знаниями и формирования учебных навыков.

Реализация новых идей в содержании и организации учебно-воспитательного процесса на практике проходила в опытно-показательных учреждениях (ОПУ), которых было открыто около 100. Многие из этих школ имели хорошую материальную базу (например, Вольская школа в Саратовской губернии, Красково-Михайловская и Богородская в Московской губернии и др.). Все опытно-показательные учреждения делились на три типа: ОПУ с сельскохозяйственным уклоном, ОПУ с индустриальным уклоном и ОПУ, имеющие сельскохозяйственный и индустриальный уклон. Школы вели большую экспериментальную работу по разработке важнейших педагогических проблем: организации школьного коллектива, связи умственного, трудового, физического и эстетического

воспитания, летней работы городских школ в деревне и т.д. Особое место среди опытно-показательных учреждений занимали опытные станции, которые представляли собой целые учебные комплексы, включающие детский сад, школу, курсы для учителей (например, Первая опытная станция С.Т. Шацкого). Интересен опыт работы и школ-коммун, которые представляли собой учреждения интернатного типа и организовывались в сельской местности. Как правило, в структуру коммун входили детский сад, школы первой и второй ступени, профессиональные школы. В задачи школ-коммун входило воспитание молодежи в духе социализма на основе развития творческих способностей каждого ребенка на благо всего коллектива.

В 1927–1928 учебном году вводятся программы ГУСа в новой редакции – первые общие для всех школ РСФСР обязательные школьные программы. Они предполагали сочетание комплексного и предметного обучения. Значение программ ГУСа заключалось в том, что в конкретных социально-исторических условиях они вводили в учебный процесс новое содержание образования, необходимое для решения идеологических и политических задач, поставленных перед школой, игнорируя при этом интересы личности ученика. К недостаткам программ ГУСа стоит отнести то, что они мешали овладению основами наук; учебное время в них использовалось неэкономно, так как приходилось постоянно возвращаться к уже изученному; кроме того, нарушались реальные связи между науками. Вследствие этого на I Всероссийском учительском съезде программы ГУСа были подвергнуты критике.

Главное внимание Наркомпроса привлекла идея политехнического образования, которая проявлялась в стремлении соединить обучение с производительным трудом, поэтому в 1927 г. труд вводится в школьную программу как особый предмет. В 1930-х гг. формируются новые учебные программы для семилеток, сочетающие принцип комплексности и метод проектов. Кроме того, еще одним принципом построения учебного материала становится концентрический. В соответствии с ним учащиеся получают законченный круг знаний к IV и VII классам, поскольку в то время не было возможности осуществить всеобщее семилетнее образование. Работа над оптимизацией учебных программ продолжалась вплоть до Великой Отечественной войны.

В советской школе постепенно, к концу 1930-х гг., становится базой школьного обучения классно-урочная система, где закрепляются ведущая

роль учителя, постоянный состав учащихся класса, твердое расписание предметных занятий. Значительные изменения вводятся в систему учета знаний учащихся: учитель по результатам своего наблюдения за работой учащихся в конце каждой четверти должен был составлять характеристику на каждого ученика по своему предмету. В конце учебного года были введены проверочные испытания для всех учеников. После долгого перерыва была признана целесообразной дифференцированная система оценки знаний учащихся и восстановлена пятибалльная система отметок. Создание стабильных учебников по предметам стало важнейшим направлением в работе ученых-методистов, поскольку при обучении по программам ГУСа их не было. Наметилась тенденция к пересмотру роли трудового и политехнического обучения, и к 1937 г. труд как учебный предмет был отменен.

Вопросы для самоконтроля:

1. Октябрьская революция 1917 г. Использование школы и учительство большевиками как инструмент влияние на массы. Первые документы о народном образовании. Борьба с неграмотностью и беспризорностью. Руководитель Наркомпроса А.В. Луначарский. Главный идеолог Наркомпроса Н.К. Крупская о политехническом образовании. Роль труда в процессе воспитания.
2. Изменения в организации народного образования. Деятельность школ различного типа: ОПУ, ФЗС, ШКМ. Декларации большевиков и школьная реальность. Программы ГУСа, поиски новых организационных форм и методов обучения: лабораторный план, метод проектов и т.п. Унификация структуры общеобразовательной школы. Сложное положение школы в годы Великой Отечественной войны.
3. Педагогическая мысль в России в 1917-1945 гг. Педагогическая концепция и практика А.С. Макаренко. В.Н. Сорока-Росинский о русской национальной школе.

Практические задания для самостоятельной работы студентов.

1. Сделать тематическую подборку эпизодов из педагогических работ А.С. Макаренко («Педагогическая поэма», статья «О моем опыте» и др.), иллюстрирующих основные принципы и методы теории воспитания в коллективе.

2. Подготовить конспект главы «Гражданское начало — основное

звено нравственного воспитания» из книги В.А. Сухомлинского «Павлышская средняя школа». Составить сравнительно-сопоставительную таблицу, отражающую подходы А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского к проблемам воспитания в коллективе

РАЗДЕЛ 6. ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

6.1. Цели и задачи современного образования

Изменения, происходящие в последние десятилетия, как в России, так и во всём мире, затрагивают различные сферы жизнедеятельности человека и общества, и детерминируют необходимость переосмысления целей и задач современного образования, которое также находится под влиянием процессов глобализации, интернационализации, информатизации и др.

Многие отечественные и зарубежные учёные обращают сейчас особое внимание на культуротворческую миссию образования, обеспечивающую становление «культурного человека», который отвечает нормам социокультурного развития общества во всех формах своей жизнедеятельности. Однако в условиях усиления глобализации на жизнь отдельной страны и отдельных людей всё большее влияние оказывают, как культуры других цивилизаций, так и планетарные проблемы человечества в целом.

Если проанализировать ситуацию в Европе, да и в мире последних веков и десятилетий, то нельзя не заметить, что доминирующими всё больше становятся культурные и ценностные приоритеты, сформировавшиеся на Западе. Принятый здесь образ жизни и мышления различными путями оказывает существенное влияние на другие страны и цивилизации, включая Россию. Между тем, антропологические, культурологические, психологические, социальные и некоторые другие исследования последнего времени наглядно показывают: что хорошо для одной культуры, не всегда приемлемо, а порой и губительно для другой. А это значит, что западноевропейские ценности, которые нынче часто декларируются, как общечеловеческие порою могут вызывать если не полное, то частичное отторжение у других европейских народов.

А потому, говоря о постоянно развивающемся диалоге культур, мы должны помнить, что истинный диалог культур – это не навязывание своего или слепое копирование чужого опыта и ценностей, а равноправное взаимообщение и взаимообогащение. Надо понимать, что любая нация даже

в условиях сильного давления извне и радикального космополитизма или одностороннего ухода от своих корней в сторону новой идеологии и образа жизни по воле собственных лидеров, всегда стремится к самосохранению, саморегулируя происходящие изменения посредством аккультурации и декультурации естественно и искусственно привнесённых идей и опыта. Однако при жёстком прессинге снаружи и изнутри в этом процессе возможны сбои, из-за чего появляются деформированные, искажённые пласты культуры, вызывающие в обществе ситуацию нестабильности, неуверенности, а в итоге мешающие поступательному движению вперёд в исторически заданном направлении. Это в полной мере относится и к современному положению дел в России и в ряде других, в первую очередь восточноевропейских, стран. А это значит, что об общекультурной идентичности разных государств и народов Европы пока можно говорить только в плане исторической перспективы общеевропейского развития. Главную же роль в данном процессе должно сыграть образование, посредством которого и должен осуществляться основной доступ растущего человека к иным социокультурным смыслам и образам, их толерантное восприятие и принятие. В этом видится *одна из главных глобальных стратегических целей современного образования*, без решения которой человечество не сможет объединиться и сообща решить серьёзные проблемы планетарного масштаба, угрожающие сегодня уже самому существованию людей на Земле.

В XXI веке населению Земли, помимо периодически переживаемого экономического кризиса, предстоит столкнуться и с более серьёзными глобальными кризисными явлениями, такими как:

- масштабный энергетический кризис, который, с одной стороны, заставит учёных всех стран заняться активным поиском новых месторождений и альтернативных источников энергии, а с другой стороны, может спровоцировать очередную борьбу за передел мира, которая в условиях наличия на Земле громадного количества оружия массового поражения таит в себе реальную угрозу дальнейшему существованию всего человечества;
- стремительно нарастающий экологический кризис, сопровождающийся истощением ресурсов флоры и фауны, загрязнением водоёмов и атмосферы, постепенным разрушением озонного слоя, глобальным изменением климата вследствие парникового эффекта,

сокращением запасов питьевой воды и т.д., что также реально угрожает дальнейшему существованию жизни людей на Земле.

Все эти глобальные кризисные явления, наряду с непрекращающимися локальными кризисами отдельных стран и народов, неизбежно повлекут за собой и кризисное состояние человека современной цивилизации, который, столкнувшись с проблемой: «Как жить дальше, чтобы выжить?», вынужден будет переосмыслить некоторые свои прежние жизненные ценности и приоритеты.

Если оглянуться на историю человечества, как одного из вида живых существ проживающих на планете Земля и задаться вопросом, почему люди до сих пор не вымерли, как, к примеру, динозавры, то ответ, видимо, можно дать такой: филогенез человечества имеет столь длительную историю главным образом потому, что в критические периоды, когда над ним нависала реальная угроза исчезновения, как вида, люди совместными усилиями совершали сознательную перестройку своего эволюционного процесса, что в итоге и позволяло им выжить и продолжить своё существование и развитие.

В истории человечества можно выделить, по крайней мере, две подобных перестройки. Обе они были связаны с кризисом внешних условий бытия (с экологическими катастрофами), грозившими полным уничтожением предков современного человека.

Первая перестройка произошла в эпоху палеолита (каменного века), когда древние люди сумели сформулировать определённые правила совместной жизнедеятельности, что их тогда и спасло.

Вторая перестройка эволюционного процесса человечества произошла уже в период неолита (6-2 тыс. до н.э.), когда люди, чтобы продолжить существование, коренным образом поменяли образ жизни и пространство своего бытия, перейдя от собирательства к земледелию и активному созиданию собственной культурной среды.

И та, и другая перестройка оказались возможны лишь потому, что люди сознательно изменяли свой образ жизни и самих себя на основе совместно принятых и общепризнанных ценностей и табу, то есть развивались как существа нравственные, духовные.

В настоящее время ряд учёных вполне обоснованно считают, что люди стоят на пороге третьей перестройки своего эволюционного процесса, потому как проблема вымирания человечества, хотя бы только по причине двух, из названных выше, неизбежных глобальных кризисов вновь стала

актуальной. И на эту третью перестройку будут отведены не тысячелетия, как на первые две, а сотни, а то и десятки лет.

В XX веке все мы были свидетелями острого противостояния коммунистической и буржуазной идеологий, которые воспринимались в общественном сознании как непримиримые антиподы. Однако, если посмотреть на эти идеологии с позиций конечных целевых установок, к которым они ведут общество, то не трудно увидеть, что по большому счёту разницы между ними нет. Коммунистическая идеология в течение 70 лет, правда неудачно, вела к построению общества, где «от каждого по способностям и каждому по потребностям». Буржуазная же идеология привела развитые капиталистические страны к постиндустриальному обществу, которое ещё называют «обществом потребления». То есть разница между коммунистическим и капиталистическим путями развития в глобальном смысле проявляется лишь в политических и экономических механизмах достижения, по сути, одной и той же цели: обеспечить удовлетворение постоянно растущего стремления людей всё больше и больше потреблять. Однако здесь возникает вполне уместный в данном контексте вопрос: «А верна ли сама цель? По правильной ли дороге нас ведут, и где мы окажемся в конце пути?».

Под словом «мы» имеется в виду не только и не столько сегодняшнее, сколько будущие поколения, которым, при продолжении подобного развития эволюционного процесса, придётся столкнуться с гораздо более сложными глобальными проблемами, чем сейчас.

А потому, если думать о будущем, то новую перестройку в эволюционном процессе развития человечества нужно готовить и начинать уже в настоящем. Смысл данной перестройки видится в том, что люди, встав перед новыми вызовами в виде глобальных кризисов, грозящих уничтожением всему живому, должны объединиться и сознательно изменить себя в направлении избавления от насаждавшейся им в течение долгого времени потребительской психологии. Необходимо вновь признать и принять приоритет духовных ценностей над ценностями материальными и уделить пристальное внимание нравственному аспекту своего бытия. Самым активным участником в этом процессе должно стать образование, чья социальная и, можно даже сказать, планетарная просветительская роль в новых условиях будет постоянно возрастать и расширяться. В этом видится миссия и *ещё одна глобальная стратегическая цель* современного образования.

Наряду с глобальными кризисами отдельные страны и народы периодически сталкиваются с локальными проблемами, обусловленными той или иной специфической политической, экономической и социокультурной ситуацией. Так на рубеже последнего десятилетия прошлого века в России разразился системный кризис, затронувший все сферы жизни, включая образование. В новых социально-экономических условиях не смогли выжить многие ведомственные детские сады, начался массовый отток квалифицированных педагогических кадров из образовательных учреждений разного уровня, в связи со сменой идеологических ориентиров развалилась старая воспитательная система. Отечественная система профессионального образования оказалась неготовой к тому, что ряд специалистов окажутся невостребованными на вновь формирующемся рынке труда и вынуждены будут искать возможности для переподготовки и освоения других профессий. Неспособность к продуктивному управлению показали в те годы и многие руководители, не сумевшие быстро сориентироваться и принять верные решения в изменившихся условиях из-за недостатка необходимых знаний, навыков и личностных качеств.

Можно констатировать, что проблемы нынешнего образования имеют место и на целевом, и на организационно-методическом, и на содержательном уровнях. В условиях перехода Западной, а вслед за ней и других цивилизаций к постиндустриальному обществу и информационному веку, старая «знаниевая» образовательная парадигма всё больше показывает свою несостоятельность. Формировавшаяся с Нового времени просветительская модель мира и соответствующая ей пансофическая школа постепенно исчерпали себя, то есть перестали удовлетворять новым жизненным реалиям. Это напрямую связано с изменением понимания существа и характера человеческой деятельности, которая в отличие от доиндустриального и индустриального общества в наши дни всё больше превращается в основной способ самореализации человека в процессе внутренне мотивированного творческого труда.

Традиционно в течение долгих лет целью и ожидаемым результатом школьного образования были предметные, межпредметные и общенаучные знания, умения и навыки. Сегодня все мы понимаем, что этого явно недостаточно. Тем не менее, в массовой общеобразовательной школе мало что меняется. Более того, из знаниево-умениевой какой она была раньше, школа постепенно становится просто знаниевой по объективной причине

увеличения объёма информации, необходимой для освоения человеком, и сокращения времени на формирование умений и отработку навыков. Подобное положение дел, конечно же, ещё больше усугубляет кризисную ситуацию, в которой находится современное образование.

В наиболее общем виде суть кризиса современного образования можно сформулировать так: жизни нужно одно – школа учит другому. Данный тезис, путем конкретизации имеющихся противоречий, достаточно четко раскрывает А.А. Пинский. Смысл его высказывания состоит в следующем: Жизнь требует, чтобы человек сам умел искать и творчески использовать информацию – школа ему преподносит ее готовой, только запомни и действуй по образцу. Жизнь требует способностей работать в команде, понимать людей, вести диалог – а в школе сидят в затылок друг другу, молча уткнувшись в учебник и тетрадку. В жизни человеку всё важнее знать свои права, уметь их грамотно обосновать и защитить, приобретая навыки правового сознания – система же внутришкольной «правовой» жизни строится по феодальной модели «указаний от вышестоящего сеньора» (учитель, директор и др.). В мире всё выше растёт ценность индивидуальности, «особости» каждого человека – массовая же школа продолжает учить всех всему, одинаково, фронтально, почти не учитывая различия склонностей и интересов. В мире всё больше говорят о ценности здоровья – школа же, как известно, не только не укрепляет здоровье, но вносит очень существенный вклад в его ухудшение.

Таким образом, эволюционные изменения в жизни людей и за рубежом, и в России, привели к пониманию необходимости выработки стратегии обновления и развития системы образования путем отказа от старых образовательных ориентиров и переходу от знаниецентризма к человекоцентризму, то есть к новой целевой установке, в фокусе которой находится приоритетное развитие личности каждого обучающегося, с учётом его склонностей, интересов и запросов.

Всё это вызывает справедливый и извечный для педагогов вопрос: «Чему же учить?». ЮНЕСКО предложило перейти к концепции компетентности человека, которая в последние годы активно разрабатывается и за рубежом, и в России. По мнению ряда видных российских ученых компетентностный подход акцентирует внимание и на процессе, и на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. А потому, в школьном

образовании должен активнее осуществляться переход от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских.

Согласно принятых в России в последние годы программных и нормативных документов, основой современных образовательных стандартов должно стать формирование базовых компетентностей современного человека, таких как:

- информационная (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативная (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизация (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразование (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

Именно они прописаны в проекте построения современной модели образования в России до 2020 года, главной целевой установкой которой является решение задач инновационного развития экономики страны.

Ну а если быть более точными, то в качестве *стратегической цели государственной политики в области российского образовани*я до 2020 года провозглашается повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Для реализации этой цели предлагается решение следующих *приоритетных задач*:

Первая задача – модернизация институтов образования как инструментов социального развития, включая:

- создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения;
- создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и их социализацию; создание системы выявления и поддержки одарённых детей и талантливой молодежи;

- создание инфраструктуры социальной мобильности обучающихся.

Вторая задача – это формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях, включая:

- создание прозрачной, открытой системы информирования граждан об образовательных услугах, обеспечивающей полноту, доступность, своевременное обновление, достоверность информации;
- создание условий для привлечения иностранных студентов в российские образовательные учреждения;
- создание прозрачной объективной системы оценки учебных и внеучебных достижений учащихся, как основы перехода к следующему уровню образования;
- создание механизмов участия потребителей и общественных институтов в контроле и оценке качества образования.

Третья задача заключается в обеспечении инновационного характера базового образования в соответствии с требованиями экономики, основанной на знаниях, включая:

- обновление содержания и технологий образования, обеспечивающее баланс фундаментальности и компетентностного подхода;
- развитие вариативности образовательных программ;
- обновление структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития;
- обновление механизмов финансирования образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития.

И *четвертая задача* предполагает создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, включая:

- создание системы внешней независимой сертификации профессиональных квалификаций;
- создание системы поддержки потребителей услуг непрерывного профессионального образования;
- создание системы поддержки организаций, предоставляющих качественные услуги непрерывного профессионального образования.

Как видно из сказанного и цель и задачи российского образования в полной мере соответствуют и Болонской декларации, и материалам ЮНЕСКО по вопросам образования последних лет.

Можно констатировать, что современное общество в недостаточной степени ещё осознало масштабы тех угроз, которые нависают над человечеством и продолжает, в первую очередь, ориентировать образование в сторону рассмотрения прикладных (материальных, экономических), а не глобальных проблем, решение которых возможно лишь путём кардинальной перестройки сознания и возрождения духовных и моральных устоев, уходящих в последнее время на второй план.

Если смотреть в будущее в русле компетентностного подхода, то базовые компетенции должны быть ориентированы, прежде всего, на толерантное отношение к другим народам и культурам, формирование планетарного экологического сознания и признания приоритета духовных потребностей, над потребностями материальными.

6.2. Проблематика, источники и условия исследовательского поиска в области педагогики

В условиях продолжающихся социально-экономических и социально-культурных изменений и происходящей на этом фоне модернизации отечественного образования, перед учёными-педагогами встаёт ряд новых, и по-новому актуализируется ряд старых исследовательских проблем. Исходя из этого, *к проблематике* насущных для настоящего времени методологических, теоретических и прикладных изысканий в области педагогики можно отнести следующие:

- соотношение и взаимосвязь исторических, педагогических, психологических, социальных, философских, экономических и др. закономерностей при выработке концепций и подходов к решению наиболее важных проблем обучения и воспитания подрастающего поколения, а также управления образовательными системами и процессами;
- формы и способы интеграции на исследовательском поле педагогики методологических подходов и методов других наук (история, психология, социология, экономика и др.);
- учёт глобальных (в масштабе человечества) и локальных (в масштабе страны, региона) социальных, экономических, политических и других кризисов, условий и перспектив при выработке стратегии и тактики развития образования, анализе и оценке образовательных потребностей личности и социума;

- цели, формы и методы образовательной деятельности в учреждениях и организациях различного типа;
- специфика образовательных и воспитательных систем и процессов и возможные пути их развития с учётом современных условий и требований;
- выработка системы мер, обеспечивающих повышение эффективности управления образовательными системами и процессами;
- управление качеством образования, разработка и внедрение системы менеджмента качества в образовательных учреждениях;
- управление карьерным ростом педагогов;
- педагогические идеи и опыт обучения и воспитания в истории России и других стран, возможности их адаптивного и вариативного использования в современных условиях;
- сравнительные исследования в области теории и практики образования;
- традиции и опыт народной педагогики;
- воспитание в семье и школе и их взаимосвязь;
- воспитательные возможности социума;
- организация педагогического взаимодействия с неформальными подростковыми и молодежными структурами;
- организация воспитательной работы с детьми склонными к девиантному и делинквентному поведению;
- возможности информационных технологий в образовательном и воспитательном процессе;
- здоровьесберегающие педагогические технологии;
- личностно-ориентированное обучение;
- формирование содержания образования в условиях бурного развития науки, производства и появления новых общественных запросов;
- диагностика результатов образовательной деятельности в русле компетентностного подхода и др.

Безусловно, проблематика современной педагогики не исчерпывается представленным перечнем. Образование, наука и в целом жизнь общества развиваются в наши дни очень динамично по всем направлениям, что постоянно ставит перед учеными и работниками различных учебно-воспитательных заведений все новые и новые практические и исследовательские задачи, требующие научно обоснованного решения.

Успех любого изыскания, в том числе и в области педагогики, во многом зависит и от того, в какой степени и каким образом были использованы все имеющиеся для конкретного исследовательского поиска источники. К подобного рода *источникам* можно отнести следующие:

- директивные, нормативно-правовые и программные документы, регулирующие и определяющие на государственном и региональном уровнях приоритетные направления, правила и порядок становления и развития системы образования и её отдельных составных частей;
- открытия и достижения в области антропологии, педагогики, психологии, философии, общественных и других наук, рассматривающих человека и различные формы его существования;
- традиции, теории и опыт обучения, воспитания и управления образовательными системами и процессами прошлых лет;
- современный передовой практический опыт в области педагогической деятельности и управления образованием;
- научно-обоснованные концепции и подходы к изучению насущных педагогических проблем;
- знания, опыт, творческий потенциал научного коллектива и отдельных исследователей.

Разумеется, что должный эффект в решении поставленных исследовательских задач может быть достигнут лишь тогда, когда указанные источники учитываются и используются в полной мере и комплексно.

При проведении любых научных изысканий очень важно учитывать и те реальные *условия*, в которых они проводятся. Так, на исследования в области педагогики могут оказывать определенное и существенное влияние следующие объективные обстоятельства, а именно:

- социокультурная, экономическая и политическая ситуация в обществе в целом и в конкретном отдельно взятом регионе;
- состояние системы образования и её составных частей на федеральном и региональном уровне;
- особенности функционирования и развития отдельных образовательных систем и учреждений;
- кадровый потенциал конкретного образовательного учреждения, его компетентность и мотивированность к необходимости новых прогрессивных изменений;

- степень финансирования экспериментального проекта и в целом исследовательской деятельности;
- обеспеченность помещениями, литературой, документацией, компьютерным программным и иным материальным оснащением, необходимым для качественного проведения научного исследования.

Следует также помнить, что исследования в области педагогики проводятся обычно не в лабораторных, как часто бывает, к примеру, в психологии, а в естественных условиях. Именно поэтому ряд из названных объективных обстоятельств без должного их изучения, анализа и учета, при планировании и проведении конкретного исследования, могут встать препятствием на пути к достижению искомых результатов, либо же поставить под сомнение их достоверность.

Вопросы для самоконтроля:

1. Состояние отечественного образования в 80-е г.г. XX в.
2. Основные направления реорганизации образования в 90-е годы XX столетия.
3. Инновационные учебно-воспитательные учреждения в современной России.
4. Система образования в Российской Федерации в настоящее время: состояние и перспективы развития.

Практические задания для самостоятельной работы студентов.

1. Подготовить кейсы по вопросу «Реализация идей гуманистической педагогики в современную образовательную практику»

Список литературы

Основная литература

1. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник. –М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с. 134

2. История педагогики и образования : учеб. пособие для студентов учреждений высш. профессионального образования / З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина и др.; под ред. З.И. Васильевой. - 6-е изд., перераб. - М.: Академия, 2011.

3. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Беликова А.П. История педагогики и образования: курс лекций. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.

Дополнительная литература

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И.А. Соловков. - М.: Педагогика, 1985. – 480 с.

2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV - XVII вв. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. - М.: Педагогика, 1985. – 363 с.

3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX вв. / сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. – 608 с.

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

5. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. - 2-е изд., испр. и доп.- М.: Учпедгиз, 1954. - 302 с.

6. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1940. - Т. 1 - 289 с.

7. Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей: учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.

8. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. - М., 1940.

9. История педагогики и образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.

10. История педагогики в России: хрестоматия; для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений / сост. С.Ф. Егоров. - 2-е изд., стереотип. -М.: Изд. центр «Академия», 2002. - 400 с.

11. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педвузов / под ред. А.И. Пискунова. -2-е изд., испр. и доп. - М.: Сфера, 2001. - 512 с.

12. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли. – М.: ВЛАДОС - ПРЕСС, 2003. – 224 с.

13. Колокольникова З.У. Развитие математического образования в средней школе Сибири конца XIX – начала XX вв. // Непрерывное образование: методология, концепции, модели: материалы Международной научной конференции. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос.ун-та, 2007.

14. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов: - 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с., ил.135

15. Корнетов Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

16. Латышина Д.И. История педагогики и образования: учебник. - М.: Гардарики, 2007. – 526 с.

17. Лобанова О.Б., Лукин В.А. Социально-экономические условия реформирования образования в Енисейской губернии конца XIX – начала XX вв.: монография. – Красноярск, 2009. – 120 с.

18. Макаренко А.С. Соч.: в 7 т. - М., 1957-1958.

19. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки. - М.: Педагогика, 1979. - 216 с.

20. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

21. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

22. Ушинский К.Д. Пед.соч.: в 6 т. - М., 1988-1990.

23. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А.И. Пискунов. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1981. – 560 с.

24. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики: учеб.пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1972.– 407 с.

25. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учеб. пособие для студентов педагогических институтов / сост. и автор вводных очерков С.Ф. Егоров. - М.: Просвещение, 1986. – 432 с.: ил.

26. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.- 272 с.

27. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1980.

28. Шевелев А.Н. Отечественная школа: история, современные проблемы : лекции по истории российской педагогики . – СПб.: КАРО, 2003. – 432 с

Приложение 1

АТТЕСТАЦИЯ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

С целью проверки знаний студентов, определения уровня усвоения содержания курса «История педагогики» предлагаются следующие аттестационные задания:

1. Заполните таблицу, вписав в соответствующие графы фамилии указанных педагогов:

К Б. Базедов, И.И. Бецкой, Дж. Вашингтон, К.Н. Вентцель, Гуарино Гуарини, А.В. Дистервег, Д. Дьюи, У. Килпатрик, Я.А. Коменский, Я. Корчак, Д. Локк, М. Монтессори, Р.Оуэн, И.Г. Песталоцци, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, В. де Фельтре, С. Френе, Р. Штейнер.

Страна	Педагог
Бельгия	
Великобритания	
Германия	
Россия	
США	
Франция	
Чехия	
Швейцария	
Италия	

2. Составьте пары, определив авторов и названия педагогических трактатов:

К Н. Вентпцель, Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, Р. Оуэн, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, К.Д. Ушинский, Т. Мор, Платон, Т. Кампанелла, Аристотель.

- «Современный детский сад, его значение и оборудование»,
- «Детский сад»,
- «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад»,
- «Мой метод научной педагогики»,
- «Город Солнца»,
- «Утопия»,
- «...Опыт об образовании человеческого характера»,
- «Мысли о воспитании»,
- «Государство»,
- «Никомахова этика».

3. Подберите по пять исторических, культурных, педагогических терминов, характеризующих каждую из исторических эпох:

- Античность;
- Раннее Средневековье;
- Ренессанс;
- Новое время;
- Просвещение;
- начало XX в.

4. Письменно дайте ответ на один из вопросов (по выбору) с кратким обоснованием своей точки зрения.

Охарактеризуйте ту историческую эпоху, которая создала наилучшие предпосылки для кардинальных реформ в сфере образования и просвещения.

Охарактеризуйте ту историческую эпоху, когда была создана (были созданы) педагогические теории (системы, концепции), оказавшие определяющее влияние на развитие педагогики.

5. Вставьте в следующие фразы пропущенные слова:

В первобытном обществе проводилась церемония посвящения подростков в полноправные члены общины, которая называлась ....

По мнению Платона, воспитание призвано помогать вспоминать то, что она познала в мире ...

Философско-педагогическая концепция Аристотеля строилась на признании существования трех частей человеческой души ...

Традиции педагогической культуры Византийской империи были заложены ....

В эпоху европейского Ренессанса происходило возрождение традиций,

Целостная педагогическая система Я.А. Коменского строилась на основе следующих принципов:

- Д. Локк создал теорию воспитания;
- Ж.-Ж. Руссо —создатель теории «... воспитания».

Традиции семейного православного воспитания в России XVI в. были закреплены в произведении « ... ».

Педагогом-реформатором в России эпохи царствования Екатерины II был

Известный швейцарский педагог И.Г. Песталоцции создал теорию «…… образования»

Ф. Фребель был учеником и последователем ....

М. Монтессори в начале XX в. открывает новый тип дошкольного учреждения, который назывался « ».

Создателем прагматической педагогики был …

В конце XIX - начале XX в. в мире формируется движение «….. педагогики».

6. Какова возрастная периодизация, представленная следующими

великими педагогами:

- Аристотель - …
- Я.А. Коменский - ...
- Ж.-Ж. Руссо - ...
- Ф. Фребель - ...
- М. Монтессори - ...

Философы-педагоги Древней Греции

Гуманистическая парадигма в современной педагогике

Аксиологический подход в образовании

Особенности воспитания в первобытном обществе

Педагогический смысл идей Конфуция и его последователей

7. Различия и сходство взглядов индуизма и буддизма на воспитание и образование.

8. Общее и различное в идеалах и практике воспитания и обучения в Спарте и Афинах.

9. Особенности генезиса образования в Византии.

10. Педагогическое творчество философов-энциклопедистов средневекового Востока (VII-XVII вв.).

11. «Золотой век» китайского образования (III-X вв.).

12. Особенности образования в средневековом Исламском мире.

13. Церковные и городские школы Средневековья в Западной Европе.

14. Традиции западноевропейского средневекового воспитания и образования.

15. Эволюция университетов в Европе в XIV-XVII вв.

16. Выдающиеся деятели Реформации в сфере образования.

17. Общеславянская традиция воспитания и образования в средневековую эпоху.

18. Учебные заведения Русского государства и Киевской Руси в эпоху Средневековья.

19. Учебные заведения Западной Европы и Северной Америки в XVII-XVIII вв.

20. Педагогические воззрения Ф. Бэкона, В. Ратке, Р. Декарта.

21. Гуманизм педагогической системы Я.А. Коменского.

22. Концепция свободного воспитания в трудах Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо.

23. Представители новой идеологии школьного образования и воспитания в России в первой половине XVIII в.

24. Теория элементного образования И.Г. Песталоцци и ее реализация на практике.

25. Педагогические идеи Ф.В.А. Дистервега.

26. Педагогические идеи И.Ф. Гербарта.

27. Педагогическая теория и практика Ф.В. Фребеля.

28. Системы дошкольного образования в странах Западной Европы и

Америки в XIX в.

29. Взгляды и деятельность представителей русской педагогической мысли первой трети XIX в.

30. Радикальные представители отечественной педагогики второй половины XIX века: Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов.

31. Педагогическая система К.Д. Ушинского

32. Эволюция педагогических взглядов и просветительской деятельности Л.Н. Толстого.

33. Особенности зарубежной школы и педагогики в первой половине XX в.

34. Монтессори-педагогика - педагогика свободы.

35. Современные педагогические концепции и идеи в зарубежных странах.

36. Философские обоснования в русской педагогике (на примере творчества Н.А. Бердяева, В.В. Розанова).

37. Внедрение системы Ф. Фребеля в практику дошкольного образования в России во второй половине XIX в.

38. Просветительски-педагогические организации России второй половины XIX - начала XX в.

39. Экспериментальные учебные заведения России XIX века.

40. Изменения в профессиональном и высшем образовании на рубеже XIX -XX столетий.

41. Основные противоречия в развитии отечественной школы и педагогики советского периода.

42. Усилия русских педагогов-эмигрантов по развитию теории и практики образования (В.В. Зеньковский, С.И. Гессен).

43. Становление национальных систем дошкольного образования в России после 1917 г.

44. Педагогические идеи А.С. Макаренко.

45. Педагогические идеи П.П. Блонского.

46. Педологические реформы в сфере отечественного дошкольного образования в первой трети XX в.

47. Проблема возрастной периодизации в историко-педагогическом наследии.

48. Педагогическая природа понятия «свободы»: история и современность.

49. Сравнительный анализ современных систем дошкольного образования за рубежом: традиции и перспективы.

50. Особенности семейного и домашнего воспитания детей дошкольного возраста в России (исторический анализ).

51 Особенности семейного и домашнего воспитания детей дошкольного возраста в Западной Европе (исторический анализ).

Приложение 2

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Кто автор концепции воспитания джентльмена?
1) Локк Д.;
2) Песталоцци И.Г.;
3) Дидро Д.;
4) Ушинский К. Д.

2. Какое учебное заведение в Афинах основал величайший философ Платон?
1) Ликей;
2) Академия;
3) Эфебия;
4) Университет

3. Основоположником какой педагогики считается Д. Дьюи?
1) Социальной;
2) Прагматической;
3) За художественное воспитание;
4) Духовно-нравственной

4. Величайший педагог Я.А. Коменский обосновал …
1) Классно-урочную систему организации обучения;
2) Белль-ланкастерскую систему организации обучения;
3) Лекционно-семинарскую систему организации обучения;
4) Взаимного обучения

5. Вне кастовой системы воспитания в Индии находились …
1) Парии;
2) Брахманы;
3) Шудра;
4) Раджи

6. Автором психологической концепции происхождения воспитания является …
1) П. Монро;
2) Ф. Энгельс;
3) П. Каптерев;
4) Я.А. Коменский

7. Основу классического образования составляет знание …
1) грамматики, риторики и диалектики;
2) новоевропейских и древних языков и математики;
3) естествознания;
4) физики

8. Восемнадцатое столетие вошло в историю педагогики под названием …
1) эпоха Просвещения;
2) период Реформации;
3) эпоха Возрождения;
4) эпоха Педагогики природы

9. Какие предметы составляли квадривиум?
1) арифметика, геометрия, музыка, астрономия;
2) гимнастика, литература, наука, математика;
3) бухгалтерия, естествознание, латынь, верховая езда;
4) счетоводство, горное дело, верховая езда, танцы

10. В каком историческом периоде получила развитие реформаторская педагогика?
1) 17 в.;
2) 19 в.;
3) конец 19 в. – начало 20 в.;
4) 6 в.

11. Кто является автором романа «Как Гертруда учит своих детей»?
1) И.Г. Песталоцци;
2) Ж. – Ж. Руссо;
3) В.А. Лай;
4) Пирогов Н. И.

12. К какому направлению педагогической мысли 20 в. примыкал известный французский педагог Э. Дюргейм?
1) «новое воспитание»;
2) социальная педагогика;
3) гражданское воспитание;
4) свободное воспитание

13. Кто из нижеперечисленных педагогов обосновал принцип природосообразности?
1) А. Маслоу;
2) Я.А. Коменский;
3) Витторино да Фельтре;
4) Макаренко А.С.

14. Кто считается «учителем немецких учителей»?
1) Ф.А.В. Дистервег;
2) И.Ф. Гербарт;
3) Г. Кершенштейнер;
4) К. Маркс

15. В какой стране идеалом воспитания была антично образованная личность с православным сознанием?
1) Киевская Русь;
2) Византия;
3) Афины;
4) Трапезундская Империя

16. В начале 20 в. английский педагог Бадэн-Пауэлл основал организацию …
1) скаутов;
2) пионеров;
3) юных экологов;
4) любителей старины

17. В каком обществе появились инициации как форма воспитания?
1) античном;
2) первобытном;
3) средневековом;
4) просветительском

18. В какой воспитательной системе отсутствовало трудовое воспитание?
1) древнекитайской;
2) афинской;
3) утопийцев (из романа Т. Мора «Остров Утопия»);
4) кастовой

19. В каком из государств Древнего Востока получила развитие такая учебная форма, как экзамены?
1) Вавилон;
2) Китай;
3) Египет;
4) Израиль

20. В 19 в. на смену господствующему классическому образованию приходит …
1) реальное образование;
2) схоластика;
3) тривиум.
4) грамматическое

21.Укажите метод обучения грамоте в древнерусской школе:
1) буквослагательный;
2) слогоразделительный;
3) фонетический;
4) слогосоединительный

22. Укажите первое оригинальное педагогическое сочинение Киевской Руси:
1) «Поучение» Владимира Мономаха;
2) «Изборник»;
3) «Пчела»;
4) «Моление Даниила Заточника»

23. Назовите тип образовательных учреждений, появившихся в 10 в. на Руси:
1) академия;
2) училище;
3) лицей;
4) университет

24. В каком из памятников наиболее полно представлены педагогические идеи эпохи Московского государства?
1) «Письмо Ивана IV князю Курбскому»;
2) «Домострой»;
3) «Великие Минеи»;
4) «Стоглав»

25. К какому из направлений педагогической мысли принадлежат братья монахи И. и С. Лихуды?
1) грекофильское;
2) латинское;
3) приверженцы старорусских традиций;
4) стиля «плетения словес»

26. Кто основал Школу математических и навигацких наук в 1700 г. в Москве?
1) М. Смотрицкий;
2) Петр Первый;
3) Пастор Глюк;
4) Царь Федор Алексеевич

27. Когда была основана Академия наук в Российской империи?
1) 1725 г.;
2) 1825 г.;
3) 1750 г.;
4) 1864 г.

28. В открытии какого учебного заведения принял деятельное участие М.В. Ломоносов?
1) Университетская гимназия в С. – Петербурге;
2) Институт благородных девиц в С. – Петербурге;

3) Московские гимназии при университете;
4) Харьковский университет

29. Кого пригласила Екатерина II для проведения школьных реформ в России?
1) И.Г. Песталоцци;
2) Ж. – Ж. Руссо;
3) Ф.И. Янковича де Мириево;
4) Д. Дьюи

30. В чем заключался принцип сословности в отечественном образовании?
1) Каждое сословие выплачивает свою часть образовательного налога;
2) Представитель каждого сословия имеет право на получения единого для всех образования;
3) Каждый человек мог получить такое образование, которое соответствовало его принадлежности к определенному сословию;
4) Все сословия имеют равный доступ к школьному обучению

31. В каком году было создано Министерство народного просвещения?
1) 1796;
2) 1902;
3) 1802;
4) 1864

32. Кто стал зачинателем общественно-педагогического движения в России?
1) К.Д. Ушинский;
2) Н.Х. Вессель;
3) Н.И. Пирогов;
4) Александр Освободитель

33. Выдающийся русский педагог Н.А. Корф принял деятельное участие в создании …
1) воскресных школ;
2) женских гимназий;
3) земских начальных школ;
4) образцовых министерских училищ

34. Когда в России стало вводиться всеобщее начальное образование?
1) в середине 19 в.;
2) в конце 19 – начале 20 вв.;
3) в 20 – е гг. 20 в.;
4) в период правления Екатерины Второй

35. Кто из перечисленных педагогов начала 20 в. был известен как талантливый историк педагогики?
1) П. Каптерев;
2) К. Вентцель;
3) П. Блонский;
4) В. Вахтеров

36. В какой из школ были введены «комплексные программы ГУСа»?
1) «школа учебы»;
2) «трудовая школа»;
3) яснополянская школа Л.Н. Толстого;
4) школа «диалога культур»

37. Идеи какого педагога были реализованы при создании коммунарской методики И.П. Иванова?
1) В.А. Сухомлинского;
2) А.С. Макаренко;
3) С.Т. Шацкого;
4) Д. Дьюи

38. Книга какого советского писателя решительным образом повлияла на организацию «зон пионерского действия»?
1) «Тимур и его команда» А.П. Гайдара;
2) «Дядя Степа» С. Михалкова;
3) «Сказки» Корнея Чуковского;
4) «Школа» А.П. Гайдара

39. Когда наиболее популярным стало движение педагогов – новаторов в нашей истории?
1) в 60 –е годы 20 в.;
2) в 80 – е годы 20 в.;
3) в 50 – е годы 20 в.;
4) в начале 21 века

40. Какое из перечисленных определений указывает на стратегию развития отечественного образования в начале 21 в.?
1) повышение квалификации специалистов;
2) модернизация;
3) профессиональная готовность;
4) двухуровневое общее образование

Приложение 3

Глоссарий

Агеллы – государственные спартанские воспитательные учреждения для мальчиков с 7 до 18 лет, названные Плутархом «школами послушания», т. к. в них была строгая дисциплина и широко применялись наказания, в т. ч. с 14 лет в воспитательных целях агона (публичная порка).

Агонистика – принцип соревнования, состязания, применявшийся в педагогической практике Древней Греции.

Агоны – ежегодные публичные испытания (гимнастические – по физической подготовке, мусические - состязания в пении, игре на флейте), в т. ч. в терпении и выносливости, проводившиеся в форме состязаний и даже порки (агон) для спартанских юношей с 14 лет в агеллах.

Аграхар – общее название школ полного образования в Древней Индии при индуистских храмах, доступных для разных каст.

Азбуковники – древнерусские анонимные рукописные толковые словари или справочники энциклопедического или филологического характера.

Академия – первоначально так называлась первая строго организованная философская школа Платона, основанная в 338 г. до н.э.

Академии рыцарские (дворянские) – учебные заведения, возникшие в немецких княжествах к концу XVII в., где наряду с «рыцарскими добродетелями» преподавались иностранные языки (французский, итальянский, испанский, позднее английский), история, право, логика, математика и механика с практическим применением в архитектуре, строительстве, военном деле.

Академическая гимназия – первая в России государственная светская средняя общеобразовательная школа, открыта в 1726 г. в Петербурге.

Альма матер (лат. alma mater – ласковая мать) – иносказательное название средневекового университета.

Антропософия – философское учение XX в., исходящее из основанной Р. Штайнером «науки о духе» – сверхчувственного познания мира через самопознание человека как космического существа.

Апперцепция – ясное, отчетливое, осознанное видение содержания познаваемого. И.Ф. Гербарт ввел понятие А. в педагогику, истолковывая ее как осознание воспринимаемого нового знания на основе его связи с родственными представлениями.

Афинская система воспитания – воспитательная система в Афинском полисе, сложившаяся в VII-V вв. до н. э. и имевшая целью всестороннее гармоническое развитие личности: умственное, эстетическое (т. н. мусическое), нравственное, физическое (т. н. гимнастическое).

Бакалавр – первая ученая степень, которую получал школяр (студент) средневекового университета, сдавший экзамены по результатам

нескольких лет обучения на младшем (артистическом - бакалавр свободных искусств) или старших (юридический, медицинский, богословский) факультетах (бакалавр права, медицины, богословия).

Вальдорфская педагогика – система методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской концепции развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов.

Византийская система образования – сложившаяся в Византии система образовательно-воспитательных учреждений трех ступеней: элементарной (школы грамоты), средней (грамматические школы: церковные и светские, частные и государственные) и высшей (Аудиториум, юридическая, медицинская, философская, патриаршая и др., находившиеся в непосредственном подчинении у императора).

Воспитательная система – комплекс воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности В.С.

Всеобщее обучение (всеобщее образование) – принцип организации народного образования – обучение всех детей и молодежи определенного возраста в учебных заведениях, дающих учащимся установленный государством объем знаний и учебных навыков.

Всестороннее гармоническое **развитие личности** (ВГРЛ) – идеал воспитания, присущий гуманистическим педагогическим концепциям, характеризуется как талантливый и разносторонне образованный человек, способный к универсальной деятельности.

Гильдейские школы – начальные школы, создававшиеся в городах Западной Европы в XIII-XIV вв. объединениями купцов - гильдиями.

Гимназия – среднее общеобразовательное учебное заведение, обычно гуманитарно-филологического направления. Термин заимствован из Древней Греции. Становление европейских гимназий Нового времени связано с возникновением в XV - XVI вв. латинских школ.

Грамматические школы – латинское название типа школ, употреблялось с XII в. В этих школах преподавались латинский язык, предметы, связанные с религией и юриспруденция.

Грамматик – учитель греческого и латинского языков в Древнем Риме, обучавший детей 12-16 лет.

Дидактика – универсальная наука учить всех всему (Я.А. Коменский).

Дидаскал (греч. учитель) - учитель в Древней Греции (в школах грамматиста и школах кифариста), а также в Византии. Так называли учителей и в братских школах Юго-Западной Руси и в Греко-Латинских школах Русского государства XVII в.

Дидаскалейоны – общее название афинских учебных учреждений.

Доктор наук – ученая степень, которая впервые стала присуждаться Болонским университетом в 1130 г., затем другими университетами лицам, имевшим ученую степень магистра и защитившим докторскую

диссертацию.

Домострой – древнерусский свод правил поведения в общественной жизни и быту.

История педагогики – это наука, изучающая развитие теории и практики воспитания, образования и обучения в различные исторические эпохи.

Классно-урочная система обучения – организация учебного процесса, при которой учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний.

Коллектив – социальная общность людей, объединенная на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения.

Кадетский корпус (фр. кадет - младший) – среднее общеобразовательное закрытое военно-учебное заведение. Первоначально возникло в Пруссии в 1653 г. как школа для подготовки дворянских детей к военной службе.

Калькулятор – учитель арифметики в древнегреческих элементарных школах.

Киносарг – гимнасий в Афинах, расположенный на одноименном холме, возникший по инициативе философа Антисфена, ученика Сократа, основателя философской школы киников (лат. циники).

Кифарист – платный частный учитель в Афинах, обучавший музыке и пению, а также поэзии в школе кифариста.

Клинописное письмо – тип письма при помощи клинообразной формы знаков, получаемых путем нажима на мягкую глину клиновидной палочки, возникший в IV-III тысячелетиях до н. э. у различных народов Передней Азии.

Коллегии – школы-интернаты в структуре средневековых университетах, создававшиеся преимущественно иезуитами (см. также Иезуитские коллегии).

Колледж (англ. college) – тип учебных заведений – в Великобритании, США и ряде других англоязычных стран – различных уровней: высшего образования (с XIII в. - в Англии, с XVII в. - США), существовавших автономно или в составе университетов; промежуточного - между средним и высшим образованием; среднего образования (в Великобритании привилегированные школы или школы для учащихся старше 16 лет).

Коллеж (фр. college) – тип средних общеобразовательных школ, возникших во Франции в Средние века: сначала при университетах, затем автономно, но под влиянием иезуитов. С нач. XIX в. муниципальные или частные средние школы, дававшие право получения степени бакалавра. В результате реформ 1960-70-х гг. превращены в неполную среднюю школу.

Концепция развивающего образования - концепция, разработанная И.Г. Песталоцци и предполагавшая обоснование такого построения учебного процесса, при котором происходит не только усвоение знаний, но и формируется познавательная активность ребенка, осуществляется

целенаправленное развитие его способностей и качеств личности.

Куттаб – иранская средняя школа персидского направления, в которой изучалась преимущественно история Ирана.

Лицей – тип среднего или высшего учебного заведения. Исторически первый лицей (ликей) – это древнегреческая философская школа близ Афин, основанная Аристотелем в 335 г. до н.э. и просуществовавшая около 8 столетий. Название «лицей» сохранилось до сих пор как в зарубежной, так и современной отечественной системе образования.

Мусические школы – система частных афинских школ (школы грамматиста, школы кифариста), позволявших сочетать интеллектуальную и духовную подготовку учащихся с 7 до 16 лет.

Мусическое воспитание – одна из составляющих афинского воспитания, которое осуществлялось в процессе обучения чтению, письму, счету, пению, музыке, при изучении ораторского искусства, политики, философии и имело ярко выраженный эстетический характер.

Народная педагогика – совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми.

Педагог (греч. пайс, пайдос – дитя и аго – веду, воспитываю) – 1) в Древней Греции образованный раб, преподававший в педагогиуме, либо раб-воспитатель, сопровождавший в школу ребенка из знатной семьи; 2) позже лицо, ведущее преподавательскую или воспитательную работу.

Педология – течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., сущность которого состояла в стремлении комплексного изучения развития ребенка с использованием для этого данных прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Основателем П. признан американский психолог Г.С. Холл, который создал в 1889 г. первую педагогическую лабораторию; сам термин придумал его ученик О. Крисмент.

Рыцарское воспитание – система воспитания рыцарей, сыновей светских феодалов, с 7 до 21 года, ориентированная на их подготовку быть воинами, владеть оружием.

Свободное воспитание – направление в педагогической теории и практике, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем.

Семейная школа – одна из ранних систем воспитания и образования в государствах Древнего Востока, позднее и в других государствах, ориентированная на подготовку детей в условиях семьи к будущей жизни, профессии.

Схоластика (от греч. школа, школьный) – господствующее направление средневековой философии, теоретически обосновывавшее христианские догматы и ориентированное на формальную логику

Университет (от лат. совокупность, корпорация) – «вольная» высшая

школа, основанная на принципах автономии и самоуправления, объединение преподавателей и студентов, возникшая в Европе в XII в. и дававшая образование по уровням; младший уровень – артистический факультет (подготовительный, общеобразовательный), предусматривавший изучение «семи свободных искусств», и старшие – юридический, медицинский, богословский факультеты.

Цеховые школы – начальные школы для сыновей ремесленников в городах Западной Европы, возникшие в XIII-XIV вв. по инициативе цехов и содержавшиеся на их средства.

Эйрены – спартанские юноши 14-20-летнего возраста, прошедшие инициацию посвящения в члены общины (предполагавшую в т. ч. публичную порку), получившие определенные гражданские права и зачисленные после проверочного года в военные отряды; также являлись помощниками педономов и возглавляли отряды младших учащихся агелл.

Элементарная школа – начальная школа в европейских странах (Англия, Франция и др.), возникшая в Новое время. Название «Э.ш.» вошло в обиход в связи с оформлением средних учебных заведений как особого типа школ. Содержание обучения во всех странах примерно одинаково: родной язык (чтение, письмо), арифметика, некоторые сведения по истории, природоведению и географии своей страны, рисование, пение. В Англии также детей знакомили с некоторыми видами ремесла и сельского хозяйства.

Эфоры – старейшины-спартанцы, которые наблюдали за воспитательными учреждениями

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ПЕДАГОГИКА
МОДУЛЬ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
44.03.05 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
(с двумя профилями подготовки)
Направленность программы - «Дошкольное образование и начальное образование»
(очная, заочная формы обучения)
44.03.02 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
Направленность программы - «Общая и специальная психология и педагогика в образовании»
(заочная форма обучения)

МАМЕДОВА Л.В., ШАХМАЛОВА И.Ж.

Технический редактор И.А. Литвиненко

Подписано в печать 13.03.2023. Формат 60х84/16.
Бумага тип. №2. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.
Печ. л. 5,8. Уч.изд.л. – 7,2 Тираж 6 экз. Заказ 545.
Издательство ТИ (ф) СВФУ, 678960, г. Нерюнгри, ул. Кравченко, 16.

Отпечатано в ТИ (ф) ФГАОУ ВО «СВФУ»
г. Нерюнгри