

САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Поздняков

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ АНТИЧНОСТИ ДО СОВРЕМЕННОСТИ

Учебное пособие

Саратов

2016

УДК 37.013(075.8)

П 47 **Поздняков А. Н.** История педагогики и образования: от античности до современности: Учебное пособие. - Саратов, 2016. – 142 с.

В учебном пособии раскрываются основные этапы развития педагогики и образования, педагогические взгляды выдающихся мыслителей и ученых, прослеживается связь истории и современности. В пособии широко представлены документы и материалы, позволяющие глубже понять особенности образовательных систем в различные исторические периоды.

Рекомендуется студентам, обучающимся по направлению бакалавриата «Психолого-педагогическое образование», слушателям системы повышения квалификации, всем интересующимся историей педагогики и образования.

Рекомендуют к размещению в электронной библиотеке СГУ

Кафедра педагогики и психологии профессионального образования
Института дополнительного профессионального образования СГУ

Доктор исторических наук, профессор Ю. Г. Голуб

Работа издана в авторской редакции.

© Поздняков А. Н.

Часть I. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

1. Школа и воспитание в Древнем мире

1.1. Педагогическая мысль в Древней Греции.

1.2. Системы воспитания в древнегреческих городах-полисах.

1.3. Образование в Древнем Риме.

1.1. Педагогическая мысль в Древней Греции

Становление и развитие педагогической мысли в Древней Греции связано с именами выдающихся философов **Сократа, Платона, Аристотеля** и др. Они оказали огромное влияние не только на античную педагогику, но и на последующее развитие педагогической науки. Их идеи представляют большой интерес и сегодня, поскольку лежат в основе многих современных педагогических воззрений.

Педагогические суждения **Сократа** (470/469–399 гг. до н.э.) строятся на его убеждении в том, что суть человека – его душа. Она, как источник его совершенства и счастья, делает его лучшим. Поэтому в людях надо пробуждать внутреннее стремление к мудрости. Отсюда основой педагогических идей Сократа является его видение в качестве главной среди жизненных целей человека – его нравственное самосовершенствование. Наиболее верным путем для проявления способностей человека он считал самопознание. Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании ученика.

Платон (427–347 гг. до н.э.) выдвинул идею общественного воспитания детей. По его мнению, в идеальном обществе руководить делом образования должно первое лицо государства. Платон провозглашал принцип всеобщего обязательного обучения для свободных граждан. Он считал, что при обучении следует обеспечить «свободу призвания», т. е. учитывать личные склонности учащихся. Интересны идеи Платона об игровом обучении, его трактовка принципа воспитывающего обучения.

Несмотря на то, что у Платона не было специальных сочинений по проблемам воспитания, его уже более двух тысяч лет считают выдающимся мыслителем в области педагогики.

Целью воспитания, по представлению **Аристотеля** (384-322 гг. до н.э.), является гармоническое развитие всех сторон души. Он считал необходимым в связи с этим сочетать физическое, нравственное и умственное воспитание.

В вопросах воспитания и образования Аристотель придерживался возрастной периодизации: от рождения до 7 лет; от 7 до 14 лет; от 15 лет до 21 года. Аристотель отмечал особенности каждого возраста, цели, содержание и методы воспитания в каждый период.

Первостепенное значение Аристотель придавал общественному, государственному воспитанию.

Учение Аристотеля оказало огромное влияние на философскую и педагогическую мысль как античности, так и средневековья. Его сочинения служили учебными пособиями в течение многих столетий.

1.2. Системы воспитания в древнегреческих городах-полисах

Древняя Греция в VII-IV вв. до н.э. состояла из небольших городов-государств, получивших название полисы. Сложившаяся в них культура оказывала свое влияние на развитие воспитания, школы, педагогической мысли. Наиболее влиятельными среди городов-полисов были *Спарта* и *Афины*. В них сформировались различные воспитательные системы. При этом общим не только для этих государств, но и для других было то, что только привилегированные сословия были приобщены к цивилизации и культуре, остальные этого права были лишены.

Спарта возникла в результате завоевания дорийскими племенами юго-восточной части полуострова Пелопоннес – *Лаконии*. Завоевателей оказалось значительно меньше побежденных (на 9 тыс. рабовладельцев-победителей приходилось 250 тыс. рабов). В результате в Спарте сложилось суровое военное общественное устройство. Спартанцы постоянно должны были находиться с оружием в руках. Все было подчинено строгой дисциплине, весь уклад жизни определялся обязательными правилами. Государство регулировало все вопросы, в том числе и домашнюю жизнь спартанцев, воспитание юношества. Оно было направлено на то, чтобы в каждом свободном человеке выработать твердую опору для государства.

Воспитание в Спарте было *военно-гимнастическим*. Оно предполагало закаливание, приготовление тела и духа для войны. В этих целях дети приучались к перенесению таких трудностей, как холод, голод, жажда, непогода и боль. Одежда маленьких спартанцев была очень легка, ходили они всегда босиком, спали на сене, соломе, трост-

нике. Пища была скудная и простая. Чтобы приучить детей переносить боль, их подвергали сечению. Развитию ловкости и силы служили физические упражнения, среди них бег, прыжки, борьба, метание диска и копья, игры в мяч, упражнения с оружием.

Физическое воспитание молодых спартанцев дополнялось пением и танцами, носившими воинственный характер и пробуждавшими мужество. Особое внимание уделялось воспитанию немногословия, четкости и чистоты речи. (Отсюда понятие «лаконичная речь»). Грамоте и чтению в Спарте учили в самом минимальном объеме.

До 7 лет спартанские дети воспитывались в семье, однако, под контролем государства. С 7 и до 30 лет человек постоянно находился в системе государственного воспитания. Детей собирали в особые, одинаковые для всех заведения - *агеллы*, где они находились до 18 лет. Здесь мальчики вместе жили и ели, приучались стойко переносить лишения, одерживать победы над противником.

С 18 лет юноши становились членами военной общины, получали право ношения оружия, несли военную службу, нередко принимали участие в облавах и расправах над рабами. В последующем не прекращались военная подготовка и физическая тренировка, укреплялись сформированные нравственные и мировоззренческие установки. Лишь в 30 лет спартанцы становились полноправными членами общества.

Воспитание девушек в Спарте преследовало цель подготовки здоровых и неприхотливых женщин, готовых в случае необходимости взять в руки оружие. Они не утруждали себя домашними делами, это был удел рабынь. Их задачей было воспитание детей, умное управление домом. Женщина как жена и мать пользовалась в Спарте большим авторитетом.

Сложившаяся в Спарте система воспитания давала свои результаты. Она позволяла обеспечить военное превосходство над другими государствами Греции. Однако это узкое по своей направленности воспитание не могло обеспечить превосходства Спарты, ее внутреннего процветания в мирное время.

Афины были другим по своему характеру государством, с иными идеалами жизни и воспитания. Это был очаг многосторонней духовной культуры. В отличие от Спарты, где гражданин принадлежал государству, в Афинах гражданам была предоставлена полная свобода индивидуального развития своих сил и дарований. Здесь родители могли воспитывать своих детей как угодно и как позволяли им средства. Государство требовало только, чтобы родители непременно давали детям образование. Законодательство обязывало каждого афинского гражданина получить музыкальное образование и грамотность, а

также знать какое-либо ремесло, имелось в виду земледелие, судостроение, торговля и др., что могло бы дать ему средства к существованию.

Афиняне ценили силу и красоту тела, однако еще больше они ценили силу и красоту души. Именно поэтому воспитание в Афинах состояло не только в развитии телесной выносливости и мощи. На первом месте стояло воспитание духа, ума человека, его художественного вкуса, нравственных стремлений и чувств.

До 7 лет все свободнорожденные афинские дети воспитывались в семье. После 7 лет девочки по-прежнему оставались в семье, а мальчики начинали под присмотром «педагога» посещать платные школы. Обязанность педагога заключалась в том, чтобы ходить за своим питомцем, играть с ним, внушать ему правила добродетели и приличия, охранять от дурных влияний, провожать в школу, наблюдая за его занятиями и поведением.

Образование молодого афинянина начиналось с посещения *школы грамматиста* (начального учителя). Здесь он учился читать, писать, считать, рассказывать, декларировать стихи. По окончании грамматического курса или одновременно с ним мальчик проходил еще общий музыкальный курс, посещая *школу кифариста* (по названию музыкального инструмента – *кифары*), где учился пению и музыке.

По мере укрепления организма мальчики 12—14 лет, параллельно с занятиями у грамматиста и кифариста или после их окончания, начинали заниматься гимнастикой в *палестре* — школе состязаний. Здесь они осваивали классическое пятиборье: бег, прыжки, борьбу, плавание, метание диска. Большое внимание уделялось искусству танца, посредством которого вырабатывалась пластическая красота и изящная стройность тела. Ученики участвовали в народных играх и зрелищах. В палестре известные граждане вели с детьми беседы на нравственные темы.

После окончания обучения в палестре состоятельные юноши могли продолжить обучение в *гимнасии*. Их было три: Академия, Ликей и Киносарг. Здесь они совершенствовались как в умственной, так и физической гимнастике. Сюда приходили и взрослые мужчины, чтобы послушать популярного философа, поделиться новостями, понаблюдать за состязаниями молодежи. Таким образом осуществлялось свободное общение взрослых и подростков.

С 18 до 20 лет все юноши поступали в двухгодичные военные государственные организации, где учились военному делу. В 20 лет они становились полноправными гражданами.

В условиях афинской жизни можно было добиться успеха, только овладев искусством слова, что позволяло удерживать внимание толпы. Обучением этому искусству занимались *софисты* — странствующие учителя, среди которых были и писатели, и государственные деятели. Софисты произносили перед учениками образцовые речи, а потом заставляли учеников, подражая им, произносить свои. Нередко возникали интересные и увлекательные диспуты. Такие занятия были своего рода первой формой высшего образования.

Женское воспитание у афинян значительно отличалось от спартанского. Женщина была прикована к *гинекее* (женской половине дома), редко показывалась на улице, постоянно была с детьми и рабынями. Учение афинянок было весьма ограниченным. Не все из них умели читать и писать, зато старательно овладевали женским рукоделием. Среди нравственных качеств афинянок выделялись честность, кротость, нравственная чистота, бережливость и умелое ведение хозяйства.

Сформировавшаяся афинская система воспитания получила признание, причем не только в греческих полисах, но и в других государствах античного мира.

1.3. Образование в Древнем Риме

В отличие от греков римляне не имели особых склонностей к художественному творчеству и наукам. Первоначально римская система образования ограничивалась патриархальным семейным воспитанием. Дети воспитывались в строгости, скромности, почитании старших и предков, любви к отечеству. Их готовили к простой, незатейливой жизни. Детей оберегали от неприличных или сомнительных впечатлений. К нравственной дисциплине присоединялось и религиозное влияние. С религией связывались все важные моменты жизни.

Обучение ограничивалось сообщением элементарных познаний и умений: учили читать, писать и считать, знакомили с важнейшими законами и развивали свободную речь. Начиналось обучение с семилетнего возраста ребенка. Оно происходило дома, поскольку в Риме больше дорожили семьей, чем заботой о публичности образования. Римского юношу к жизни готовили жизнью, главным его учителем был жизненный, практический опыт.

Практицизм римлян сказался и на их более поздней системе образования, когда они завоевали мир и создали свою империю. В этот период появилась необходимость в более широком образовании. Рим использовал систему воспитания покоренных греков, внося в него свой практический склад. Из наук, превозносимых греками, были за-

имствованы те, которые отвечали практическим интересам римлян, прежде всего, грамматика и риторика. Они необходимы были при публичном характере политической жизни, принятой в Риме. Медленно приобретали свое значение математические науки. Неприличным считалось занятие музыкальным искусством. Одновременно с этим большим успехом пользовалась астрономия, поскольку была весьма полезна для земледелия и мореплавания.

В первые века нашей эры в Римской империи сложились устойчивая структура и содержание образования. Начальное образование дети небогатых свободнорожденных родителей получали в течение двух лет, начиная с семилетнего возраста, в *тривиальных школах*. В них допускались и девочки.

Детей знатных родителей учили, как правило, домашние учителя. С 12 до 16 лет они обычно обучались в частных *грамматических школах*. Юноши знатного происхождения, которые готовились к высшим государственным должностям, посещали *риторские школы* (школы ораторов).

Крупнейшим представителем педагогической мысли Древнего Рима являлся **Марк Фабий Квинтилиан** (42-118 гг. н.э.). Квинтилиан – автор знаменитого сочинения «О воспитании оратора», в котором рассматривались и общепедагогические вопросы. В течение 20 лет он содержал риторскую школу, которая пользовалась широкой известностью.

Квинтилиан внес свой вклад в понимание вопроса о роли природы человека в его развитии. Ему принадлежит прогрессивная мысль о том, что все дети являются сообразительными от природы и нуждаются только в правильном воспитании и обучении с учетом их индивидуальных способностей. Серьезное внимание Квинтилиан уделял учету возрастных особенностей детей, особенно младшего возраста. Решительно выступал он против телесных наказаний, оскорбляющих чувство чести.

Критикуя семейное воспитание, Квинтилиан требовал от родителей, чтобы они помнили, что ребенок очень восприимчив и в нем легко укореняется как хорошее, так и дурное. Это, как утверждал он, следовало учитывать и при выборе товарищей-сверстников, и педагогов.

Квинтилиан разработал методические рекомендации по обучению детей грамоте, став, по сути дела, первым в истории педагогики методистом.

* * *

Опыт формирования и развития образования в Древнем мире стал поистине бесценным для человечества. Особо значимы следующие, прошедшие через века, достижения:

- появление школы как учреждения, имеющего целью образование человека;
- складывание цельного образования, основанного на нравственных ценностях, исповедуемых обществом, и включавшего в себя основополагающие знания, востребованные современными для того времени условиями жизни;
- формирование научных взглядов на воспитание детей, обоснование возможности их гармоничного развития, обеспечения связи содержания воспитания и его средств с возрастом детей.

Вопросы и задания

1. Что составляет суть педагогических суждений Сократа?
2. Проанализируйте отрывок из сочинения Платона, выделите главные элементы его системы воспитания.

«Воспитание и наставление начинается с самых первых лет существования и продолжается до конца жизни. Мать и кормилица, отец и дядька («педагог»), лишь только ребенок начинает понимать их, только и хлопчут о его усовершенствовании. Он не может ничего сказать или сделать без того, чтобы не указали, что вот это справедливо, а то несправедливо, что это похвально, а то постыдно, что это свято, а то нечестиво, что это делай, а того не делай. И если дитя охотно повинуется, то это хорошо; если же не повинуется, то его исправляют при помощи угроз и ударов, как искривившееся дерево.

Затем позже посылают детей в школу и убедительно просят учителей заботиться больше об их благонравии, чем о чтении и музыке, и учителя поступают согласно этому желанию. И как только мальчик научится буквам и начнет понимать написанное, подобно тому, как он прежде понимал только устную речь, учителя дают ему произведения великих поэтов, которые он и читает в школе. В этих произведениях содержится много поучительного, многое рассказывается о древних знаменитых людях, прославляются и восхваляются их подвиги. Все это мальчик должен заучить наизусть, чтобы подражать им и желать сделаться таким же, как они.

К этой цели стремятся и учителя музыки (игры на лире), стараясь сделать своих учеников более сдержанными и предохранить их от шалостей. Выучивши ребенка игре на лире, учителя знакомят его с поэмами других выдающихся поэтов, являющихся представителями лирической поэзии. Эти произведения они поют под звуки инструмента и приучают свои души к ритму и гармонии, благодаря чему они научатся быть более благородными, гармоничными и ритмичными и более пригодными для слова и дела, ибо вся жизнь человеческая нуждается в гармонии и ритме.

Потом они посылают их (детей) к учителю гимнастики, чтобы таким образом лучше приспособить их тела к мужественной жизни и чтобы благодаря телесной слабости у них не появилось малодушия во время войны или в каких-либо других случаях».

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. - М., 1981. - С. 19.

3. Прочитайте отрывок из сочинения Аристотеля. Какая основополагающая идея заложена в нем?

«Вряд ли кто будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где это предмет находится в пренебрежении, и самый государственный строй терпит оттого ущерб. Ведь для каждой формы государственного строя соответственное воспитание – предмет первой необходимости <...>

<...> Теперь всякий печется о воспитании своих детей по-своему, каждый учит их по-своему, как ему вздумается. На деле же то, что имеет ввиду общий интерес, должно быть и делается сообща».

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - С. 34.

4. Сравните системы воспитания, сложившиеся в Спарте и Афинах. Можете ли вы определить общие черты? В чем видите различия?
5. В чем, на ваш взгляд, состоит отличие древнеримской системы образования от древнегреческой?

2. Средневековая школа. Влияние Реформации и Возрождения на ее развитие

2.1. Воспитание и школа в период раннего Средневековья.

2.2. Педагогические идеи периода Реформации и Возрождения.

2.1. Воспитание и школа в период раннего Средневековья

Средние века в Западной Европе занимали огромный временной период, охватывающий более двенадцати столетий. Его началом считают падение в V в. под ударами варваров Западной Римской империи. Наступили времена, когда богатейшая античная культура, наука постепенно разрушались, уничтожались и предавались забвению, дух античности искоренялся. Все это привело к упадку школьного дела, воцарению неграмотности и невежества. В раннее Средневековье даже многие короли и их окружение были не только необразованными, но элементарно неграмотными.

Оплотом идеологии общества стала католическая церковь. Религия имела место и в античном мире, но там она была тесно связана с народной мифологией. В Средние века религия приобрела авторитарный характер. Католическая церковь утверждала взгляд на человека, как на глубоко греховное существо, от рождения несущее в себе пороки. Целью земной жизни признавалась подготовка к будущему блаженству на небесах. Церковь призывала людей, готовясь к потусторонней жизни, посвятить себя аскетическому существованию, отказу от земных удовольствий.

Огромную роль в становлении молодежи играла семья, осуществлявшая воспитание, прежде всего, в духе следования сословным, клановым традициям. Это касалось всех: и крестьян, и ремесленников, и торговцев. Наиболее ярко сословность проявлялась в системе *рыцарского воспитания*. Его содержанием было семь рыцарских добродетелей: езда верхом, плавание, владение копьем и мечом, фехтование, охота, игра в шахматы, умение слагать стихи и петь в честь дамы сердца. Книжная образованность, по сути дела, презиралась.

Организация воспитания рыцарей осуществлялась следующим образом.

До 7 лет мальчик, родившийся в семье светского феодала, жил с родителями. С 7 до 14 он находился при дворе сюзерена, выполняя

обязанности пажа при супруге сюзерена и его придворных. (*Сюзерен* – крупный феодал, *сеньор* по отношению к зависимым от него *вассалам*). С 14 до 21 года юноша был оруженосцем у своего господина, сопровождая его в походах, на охоте, участвуя в рыцарских турнирах и пирушках. В этот период им осваивались такие рыцарские добродетели, как вежливость, знание этикета, благородные манеры и речь, умение слагать стихи, воинская доблесть, религия. В 21 год юноша, пройдя предварительные испытания в турнирах, поединках, пирах, посвящался в рыцари.

Однако так воспитывался лишь старший сын, а младшие, оставаясь дома, упражнялись в рыцарских умениях, воспитывались в религиозном духе. Позже некоторые из них направлялись к епископу и готовились к занятию церковных должностей.

Уже в раннее Средневековье стала формироваться целостная система *школьного образования*. Немногочисленные школы обычно существовали при церковных приходах и монастырях. И это не случайно. Именно церкви и монастыри были центрами сосредоточения средневековой культуры. Они имели библиотеки, в которых были книги, главным образом, на латинском языке. В *церковных школах* обучались чтению и письму, что было наиболее важным. Овладев техникой чтения и письма, монахи могли читать и переписывать Священное писание, духовные стихи, имевшиеся в монастырях книги, что являлось богоугодным делом. Большое значение придавалось и обучению церковному пению.

Церковные и монастырские школы делились на *внутренние*, в которых обучались те, кто готовился стать монахами, и *внешние*, для жителей данного церковного прихода.

В школах обучились только мальчики и юноши, не было ни определенных сроков, ни деления на ступени. Обучение происходило как индивидуальная работа ученика с учителем. Все учились независимо друг от друга.

Основой всех наук считалась грамматика. На ее изучение уходило много времени. Заучивались грамматические формы латинского языка, разбирались тексты религиозных книг. Математика включала в себя арифметику и начала геометрии. За изучение ее брались только самые одаренные и упорные ученики.

Характерной особенностью средневековой школы была суровость, жестокость наказаний. Учеников били розгами и палками, а позже бичом. Применяли карцер.

Укрепление и развитие в XIII-XV вв. городов, ставших центрами ремесла и торговли, привело к существенному росту потребности в грамотных и подготовленных людях для выполнения практических

дел. В результате стали возникать, наряду с церковными, и *городские школы*. Кроме чтения, письма и счета в них давались знания профессионального характера. При этом религия оставалась обязательным предметом.

Важной вехой в развитии науки и образования стало создание *университетов*. Сначала они возникали как корпорации (объединения) учителей и учащихся и лишь постепенно приходили к структуре высшего учебного заведения. Их возникновение было связано с потребностями экономического развития, укреплением городов, особенностями образования и науки. Первые университеты появились в XII веке в Италии, затем во Франции, Англии: это Болонский, Парижский, Оксфордский, Кембриджский. Сеть университетов быстро расширялась

В средневековых университетах существовало четыре факультета: низший - артистический, или «свободных искусств», дававший право учиться далее, и три высших - медицинский, юридический и богословский. На артистическом факультете обучение длилось от 5 до 7 лет; студент становился сначала бакалавром, а затем - магистром искусств. Магистр получал право преподавания, но он мог и продолжить обучение на одном из высших факультетов. Высшей степенью, присуждаемой факультетами, была степень доктора, или магистра, т.е. профессора (учителя, преподавателя), получавшего эту степень при условии выполнения тех требований, которые предполагает выдача лицензии. Название «магистр» постепенно закрепилось за профессорами артистического факультета, а название «доктор» - за профессорами трех высших факультетов.

В период Средневековья получила развитие *схоластика*, которая стремилась примирить, сблизить науку и богословие, светское знание и христианскую веру. Главным представителем и создателем этого направления был **Фома Аквинский** (1225—1274). В качестве основы для своих логических построений доказательства бытия Божия, бессмертности души он использовал логику Аристотеля. На ее основе он строил утверждение о незыблемости религиозных идей, о Боге как конечной цели всякого знания. Учение Фомы Аквинского, его постулаты были приняты церковью.

Со временем схоластика превратилась в формальную бессодержательную «науку» словопрения, однако на протяжении столетий она господствовала в обучении. При этом многие университеты противостояли схоластике, развивая научную мысль.

2.2. Педагогические идеи периода Реформации и Возрождения

Реформация представляла собой религиозное движение, возникшее в Европе в XVI в. Оно было направлено против католицизма, выступало, прежде всего, за изменение религиозных установлений и требований. Движение сформировалось на основе многочисленных антикатолических выступлений. В результате Реформации возникло новое направление в христианстве - *протестантизм*. Его основу составил протест против жестокости требований к человеку в католической религии.

Идеи Реформации, охватив миллионы людей, получили широкое распространение во многих странах Европы. Центром движения стала Германия. Деятели Реформации выступали за то, чтобы содержание Священного писания было доступно, понятно людям. Для этого, утверждали они, необходим перевод Библии с латинского на родной язык. По сути дела, были заложены основы новой религии, нового религиозного учения, доступного и понятного всем людям. Широкое распространение идей Реформации можно объяснить не только религиозным сознанием людей той эпохи, но и соответствием новых, доступных и понятных массам духовно-религиозных установок повседневным интересам и чаяниям различных слоев населения.

Протестантизм привел к прогрессивным реформам в области школьного дела. Они были основаны на идеях о доступности школы и равенстве прав на образование. В странах, вставших на путь Реформации, стали открываться доступные для всех начальные школы, в которых Библия изучалась на родном языке, а также давались знания по географии, истории, природоведению, уделялось внимание преподаванию арифметики. Таким образом, Реформация оказала большое влияние на развитие школы и просвещения в Европе.

В европейской культуре постепенно складывался новый взгляд на мир и человека, отличающийся от средневекового религиозно-догматического. Передовые мыслители провозгласили тогда идеи гуманизма, а человека признали высшей ценностью на земле. Началась эпоха, получившая название *Возрождение*. Оно означало восстановление утраченных ценностей античного мира, новое открытие античных достижений. Возникнув в XIV в. в Италии, идеи Возрождения проникли вначале во Францию, затем и в другие западноевропейские страны.

Возрождение связано с изменениями в экономической и культурной сферах. Это был период расцвета науки, искусства, литературы. Совершались великие географические открытия. Эпохе Возрождения

принадлежат имена Коперника, Галилея, Джордано Бруно, Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэля, Петрарки, Боккаччо.

Идеи Возрождения получили свое отражение в педагогических учениях, появившихся в этот период. Гуманизм как исходная основа определял ценность гуманитарного знания. Одновременно с этим в обучение включались предметы, связанные с природой, которая рассматривалась как сфера жизни и развития подрастающего человека. Главными идеями педагогов-гуманистов являлись забота о гармоничном развитии ребенка, основанном на его активности, стремление к нравственному, физическому, умственному совершенствованию детей, любовь к ним, отказ от физических наказаний, приобщение к труду.

Однако следует отметить, что лишь в практике нескольких педагогов гуманистические идеи нашли свое воплощение. Педагогика гуманизма смогла реализоваться лишь спустя несколько столетий, а в XV—XVI вв. школы продолжали оставаться типично средневековыми, схоластическими.

Таким образом, в обществе все активнее начинали высказываться сомнения относительно сформировавшегося веками взгляда на мир как на нечто, не поддающееся научному объяснению, и человека как существо, наделенное от рождения пороками. Постепенно пробивались ростки научного знания, развивались идеи о сущности человека, о его воспитании.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте факторы, определявшие специфику школы и воспитания в период Средневековья.
2. Охарактеризуйте роль схоластики в развитии педагогической мысли в период Средневековья.
3. Прочитайте отрывок из средневекового учебника и ответьте на вопросы:
 - Какие порядки царили в школе? Выходцы из каких слоев являлись учащимися?

Данный отрывок из руководства для первоначального изучения латинского языка. Он интересен тем, что в нем представлен быт средневековой школы с ее разнородным составом учащихся.

«М. (Мальчики). Наставник, мы, дети, просим вас учить нас говорить правильно, ибо мы необразованны и говорим испорченным языком.

Н. (Наставник). Что вы хотите сказать?

М. Мы стремимся к тому, чтобы речь наша была правильна, и чтобы мы говорили не по-старушечьи или неправильно.

Н. Намерены ли вы подвергаться сечению во время обучения?

М. Мы предпочитали бы подвергаться сечению во время учения, чем оставаться невеждами. Но мы знаем, что вы будете ласково относиться к нам и не будете сечь нас, если вы не будете вынуждены к этому.

Н. Я спрашиваю вас о том, что именно вы хотите сказать мне? Какую работу вы выполняете.

1-й М. Я постриженный монах, и я пою семь раз в день с братьями монахами, и я занят чтением и пением. И в тоже время я хочу научиться говорить по-латыни.

Н. Что знают эти ваши товарищи?

1-й М. Одни из них пахут землю, другие пасут овец, третьи пасут коров, некоторые охотятся, другие ловят рыбу, третьи охотятся с соколом, некоторые торгуют, другие шьют обувь, третьи вываривают соль, некоторые пекут хлеб для рынка...

Н. Хорошо, я спрашиваю вас, почему вы учитесь так прилежно?

М. Потому, что мы не желаем уподобиться животным, которые ничего не знают, кроме травы и воды...»

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - С. 53-54.

5. В чем заключается суть главных педагогических идей гуманистов Возрождения?
6. Проанализируйте отрывок из книги Томмазо Кампанеллы «Город солнца». Выделите основные педагогические идеи, на которых должна была, по его мнению, строиться системы образования.

«Все они (мужчины и женщины – А.П.) обучаются всяким наукам совместно. По второму и до третьего года дети обучаются говорить и учат азбуку, гуляя вокруг стен домов (Во всем городе стены расписаны живописью, в стройной последовательности отображающей все науки – А.П.). Они разделяются на четыре отряда, за которыми наблюдают поставленные во главе их четыре ученых старца. Эти же старцы спустя некоторое время занимаются с ними гимнастикой, бегом, метанием диска и прочими упражнениями и играми, в которых равномерно развиваются все их члены <...> Одновременно с этим их водят в мастерские к сапожникам, пекарям, кузнецам, столярам, живописцам и т.д. для выяснения наклонностей каждого.

На восьмом году, после начального обучения основам математики по рисункам на стенах, направляются они на лекции по всем естественным наукам <...>

Затем все они приступают к изучению более отвлеченных наук: математики, медицины и других знаний, постоянно и усердно занимаясь обсуждением и спорами. Впоследствии все получают должности в области тех наук и ремесел, где они преуспели больше всего <...> Они отправляются на поля и на пастбища наблюдать и учиться земледелию и скотоводству; и того почитают за знатнейшего и достойнейшего, кто изучил больше искусств и ремесел и кто умеет применять их с большим знанием дела».

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - С. 59.

6. Прочитайте отрывок из произведения выдающегося французского гуманиста Мишеля Монтеня. Что вы можете сказать об актуальности его педагогических мыслей для современной педагогики?

«Нам без отдыха и срока жужжат в уши, сообщая разнообразные знания, в нас вливают их, словно воду в воронку, и наша обязанность состоит лишь в повторении того, что мы слышим. Я хотел бы, чтобы воспитатель отказался от такого обычного приема и чтобы с самого начала, сообразуясь с душевными склонностями доверенного ему ребенка, предоставил ему возможность свободно проявлять эти склонности, предлагая ему изведать вкус различных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему путь, иногда, напротив, позволяя отыскивать дорогу самому. Я не хочу, чтобы наставник один все решал и только один говорил; я хочу, чтобы от тоже слушал своего питомца <...>

Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затвержденного урока, но и смысл и самую суть его, и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит к множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил это <...>»

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - С. 71.

3. Педагогика и школа в Западной Европе в XVII – XVIII вв.

3.1. Ян Амос Коменский и его «Великая дидактика».

3.2. Педагогические идеи Джона Локка.

3.3. Теория «свободного воспитания» Жан-Жака Руссо.

3.1. Ян Амос Коменский и его «Великая дидактика».

В XVI—XVII вв. педагогика и школьное дело в Западной Европе развивались в условиях, переломных для человечества. В недрах феодального общества зарождались новые общественные и духовные ценности, новые подходы к воспитанию и образованию. Усиливалась критика сословной школы, общее недовольство состоянием образования, его оторванностью от жизни. Вопросы образования глубоко волновали философов, представителей науки, культуры. Появилось небывалое число педагогических трактатов, в которых выражалось стремление сделать личность свободной, посредством воспитания и образования обновить духовную природу человека.

В конце XVI в. наметились предпосылки для выделения педагогики в самостоятельную науку, появилась целая плеяда блестящих мыслителей, которые заложили на столетия вперед фундамент развития педагогики как самостоятельной области знания.

Наиболее ярким представителем педагогической мысли того времени был **Ян Амос Коменский** (1592—1670) – крупнейший педагог-демократ, выдающийся общественный деятель. Он родился в Чехии в семье члена общины Чешских братьев. Образование получил традиционное для того времени – окончил латинскую школу, университет. После этого Коменский был проповедником, а потом и главой религиозной общины, занимался педагогической деятельностью в различных странах Европы: в Чехии, Польше, Венгрии. Благодаря своим учебникам он стал знаменит еще при жизни, по ним учились во многих странах мира, включая Россию. Последние издания его иллюстрированного учебника латинского языка, дававшего одновременно знания об окружающем мире, относятся ко второй половине XIX в.

Принято считать, что именно с Коменского берет начало современная педагогика, так как он первым попытался отыскать и привести в систему закономерности обучения и воспитания.

Главным произведением Коменского являлся его педагогический труд «Великая дидактика», в котором он разработал основные вопросы теории и организации учебной работы с детьми.

Одним из основополагающих принципов образования, выработанных Коменским, является *принцип природосообразности*. Суть его состоит в том, что правильное воспитание должно быть природосообразным, т.е. исходить из указаний природы, учитывать индивидуальные особенности ребенка.

В противовес схоластической школе, которая не считалась с психикой детей, он стремился построить обучение на знании законов развития человека, рассматриваемого им как часть природы. Природосообразным, по Коменскому, является только такое обучение и воспитание, которое строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. По убеждению Коменского, воспитание должно осуществляться на основе природных дарований. Благодаря воспитанию человек становится человеком в самом полном смысле этого слова. С помощью воспитания происходит его совершенствование, подготовка к улучшению окружающей жизни для установления гармонии и порядка во всем.

Считая, что все дети способны воспринять знания, Коменский хотел «*учить всех всему*». Он требовал *всеобщего обучения*, которое должно распространяться как на богатых, так и на бедных, как на мальчиков, так и на девочек. Эта идея всеобщего обучения детей обо-его пола, несомненно, была передовым, демократическим требованием. Коменский полагал, что школа должна давать детям всестороннее образование, которое развивало бы их ум, нравственность, чувства и волю.

Исходя из принципа природосообразности, Коменский устанавливал *возрастную периодизацию* и определил четыре периода в развитии человека: *детство; отрочество; юность; зрелость*.

Детство – период от рождения до 6 лет; характеризовался «физическим ростом и развитием органов чувств».

Отрочество - от 6 до 12 лет. В этот период главным было «развитие памяти и совершенствование языка и руки».

Юность - от 12 до 18 лет. Особое значение имело развитие «понимания и суждения», т. е. фактически развитие ума.

Зрелость — от 18 до 24 лет. Главным в этом возрасте являлось «развитие воли, способности управлять собой».

Для каждой из этих ступеней Коменский разработал содержание, организацию воспитания и обучения в их единстве, опираясь при этом на принцип природосообразности. Он реализовал идею *универсальности образования* как приобщения подрастающего поколения ко всему богатству культуры.

Каждому периоду, охватывающему шесть лет, соответствовала определенная школа. Для детей от рождения *до 6 лет* – *материнская*

школа, т. е. воспитание и обучение малышей под руководством матери. Коменский по сути дела заложил основы воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Исходя из идеи о природных основаниях воспитания, он видел главную задачу в развитии органов чувств, в обогащении представлений детей об окружающем мире, в развитии руки и речи. Этому должны были способствовать элементарные трудовые навыки. Серьезное внимание должно было уделяться *нравственному воспитанию*, отношению к людям. Воспитывались почтительность к старшим, послушание, справедливость в поступках, правдивость, вежливость, приветливость и другие качества.

Для детей *от 6 до 12 лет* предназначалась *школа родного языка*, которая должна была открываться в каждой общине, селении, местечке. Само название говорило о том, что обучение в школе должно было идти на родном языке. В этом было новаторство Коменского, его отступление от многовековой традиции Средневековья — вести обучение только на латинском языке.

Третья ступень обучения — это *латинская школа*, открытие которой предполагалось в каждом городе. Предназначалась она для юношей *с 12 до 18 лет*, проявивших склонность к занятию наукой. В этой школе главенствовали латинский язык, риторика и диалектика. Одновременно с этим изучались такие предметы, как математика, физика, элементы естествознания.

Для молодых людей в возрасте *от 18 до 24 лет*, готовившихся стать учеными, - должна была создаваться в каждом государстве или даже в каждой более значительной провинции *академия*.

Таким образом, Коменский разработал школьную систему, реализуя в ней свои демократические устремления, стремясь преодолеть средневековую ограниченность образования, опираясь на гуманистические требования к его организации. Он считал необходимым установление *стройной и единой системы школ, преемственной на всех ступенях*, которая должна обеспечить всестороннее воспитание молодого поколения.

Коменский впервые обосновал необходимость *классно-урочной системы* обучения, которая в основе своей реализуется и сегодня. До этого существовала *индивидуальная* и *индивидуально-групповая* форма обучения. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с группой детей, имевших различный уровень подготовки. Хотя учащиеся сидели вместе, каждый продвигался в обучении индивидуальным темпом. Учитель поочередно спрашивал у каждого ученика пройденное, каждому в отдельности объяснял новый материал, давал задания. Такая организация учебного процесса позволяла ученикам приходить в школу в любое время года и в любое время дня.

Однако ни индивидуальная, ни индивидуально-групповая формы обучения не обеспечивали охвата большого числа учащихся. На смену им пришла более совершенная форма обучения — классно-урочная. При классно-урочной системе учащиеся группировались в отдельные *классы* в соответствии с возрастом и уровнем знаний. Учитель вел занятия со всем классом одновременно. Основной формой обучения был *урок*. Уроки проводились по твердому расписанию.

Коменский производил прием в школу один раз в году, учебный год разделял на четверти, ввел каникулы, определил продолжительность учебного дня. Он считал, что в каждом классе для учащихся следует составлять специальные учебники, в которые включать весь необходимый материал по предмету.

Коменский в основу познания и обучения поставил чувственный опыт и теоретически обосновал и подробно раскрыл *принцип наглядности*. Он первым стал понимать наглядность не только как зрительное восприятие вещей и явлений, но и как восприятие их с привлечением всех органов чувств.

Коменский установил «золотое правило» дидактики, согласно которому *«все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствам, а именно: видимое – для восприятия зрением; слышимое – слухом; запахи – обонянием; подлежащее вкусу – вкусом; доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами»*.

Коменский разработал «9 правил к искусству обучения», которые легли в основу дидактики. Они востребованы и в современной педагогике.

1. «Всему, что должно знать, нужно обучать».
2. « Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащемуся, как вещь, действительно существующую и приносящую пользу».
3. «Всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями».
4. «Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, т.е. путем изучения причинных связей».
5. «Все, что подлежит обучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям».
6. «Части вещи должно рассматривать все, даже менее значительные, не пропуская ни одной, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой они находятся с другими частями».
7. «Все нужно изучать последовательно, сосредотачивая внимание в каждый данный момент только на чем-либо одном».

8. «На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят».
9. «Различия между вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым».

Великий славянский педагог Ян Амос Коменский, обобщив передовой для своей эпохи опыт воспитания и обучения, опираясь на последние данные науки, впервые научно разработал единую систему народного образования, которая была проникнута демократизмом. Ян Амос Коменский оказал огромное влияние на развитие мировой педагогики. Он не только обогатил педагогическую мысль новыми идеями, но и заложил фундамент развития педагогики. Его идеи во многом актуальны и сегодня.

3.2. Педагогические идеи Джона Локка

Джон Локк (1632 –1704) – выдающийся английский философ и педагог. Он жил в ту историческую эпоху, когда борьба между молодой буржуазией и старым дворянством завершилась в Англии компромиссом – установлением конституционной монархии.

Д. Локк родился в канун бурных событий английской истории. Воспитывался в пуританской семье, находившейся в оппозиции к господствовавшей в стране англиканской церкви и к произволу абсолютной монархии. Д. Локк испытал на себе влияние политических идеалов отца, который отстаивал суверенитет народа, осуществляемый через парламент.

В ходе буржуазной революции 1649 г. буржуазия и новое дворянство вступили в союз против феодальной монархии. Уступая давлению народа, они пошли на ликвидацию монархии, установление республики, однако в 1660 г. последовала реставрация монархии, на которую буржуазия и новое дворянство согласились из боязни революционности народных масс.

В этот период особое значение приобрели вопросы происхождения и сущности государства, собственности и морали. Эти и другие вопросы активно обсуждались в Англии. В лице Д. Локка английская буржуазия нашла подлинного выразителя ее сокровенных дум и чаяний. Коренные интересы новой буржуазии он выразил в своих экономических, политических, педагогических теориях и в общеполитической концепции. Являясь представителем буржуазии, Локк доказывал, что буржуазия законно пришла к власти.

Учение Локка было направлено против проповедовавшейся феодальной аристократией врожденности идей, «рыцарских качеств», способности к управлению государством, особых прав знати на управ-

ление. Выступая против врожденных качеств, дающих человеку привилегированное положение, Локк доказывал, что в сознании человека нет «врожденных идей» и представлений, душа ребенка подобна «чистой доске». Значит, от природы все люди равны, душа каждого ребенка — белый лист бумаги. Отсюда – высокая оценка им роли воспитания в развитии человека.

Основной педагогический труд Д. Локка «Мысли о воспитании». Локк хотел воспитывать не просто человека, а джентльмена, умеющего «вести свои дела толково и предусмотрительно», для чего должен обладать качествами делового человека, а также отличаться «утонченностью в обращении». Джентльмен должен получить *физическое, нравственное, умственное воспитание*.

По Локку, цель жизни заключается в обеспечении счастья индивида, т.е. такого его состояния, которое может быть выражено формулой «здоровый дух в здоровом теле», поэтому начинать формирование личности, считал он, следует с заботы об укреплении здоровья. Д. Локк предлагал тщательно разработанную, стоявшую на уровне науки того времени систему *физического воспитания*: необходимо с раннего детства закалять ребенка, добиться того, чтобы он легко переносил усталость, невзгоды, перемены.

Нравственное воспитание выводилось Д. Локком из принципа пользы и интересов личности. Настоящий джентльмен, считал он, это тот, кто может достигнуть собственного счастья, но в то же время не препятствует в этом другим. Поведение джентльмена разумно, он должен уметь управлять своими страстями, быть дисциплинированным, подчинять себя велениям рассудка.

Важная задача нравственного воспитания - *выработка характера, развитие воли, нравственной дисциплинированности*.

Особое место в нравственном воспитании Д. Локк отводил формированию устойчивых нравственных *привычек поведения*. Их воспитание следовало осуществлять последовательно: сформировав и закрепив одну, приступать к воспитанию другой. Привычки должны были создаваться и закрепляться *упражнениями*. По мнению Д. Локка, плохие привычки, такие, как лень, ложь, капризность, можно преодолеть путем упражнения в хороших привычках.

Важными воспитательными средствами, как считал Д. Локк, являются положительный *пример*, среда, окружение ребенка. Интересны его замечания по этому поводу: «Примите за несомненную истину, что, какие бы наставления вы не давали ребенку и какими бы мудрыми советами не пичкали его ежедневно, наибольшее влияние на его поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится, и образ действий тех, кто ходит за ним».

В воспитании, по утверждению Д. Локка, следовало избегать как наказаний, так и особых поощрений и наград, поскольку в первом случае существовала опасность рабского послушания, в другом у воспитанника поощрялось стремление к наградам, а не к тому, за что они давались.

Важно отметить, что в своей педагогической системе умственное воспитание Д. Локк ставит после физического и нравственного. В его представлении физически здоровый, добродетельный, разумный, искусный в ведении своих дел человек предпочтительнее великого ученого.

Цель его образовательной программы состояла в развитии у учащихся способностей к самостоятельному мышлению, сообщение начальных сведений по различным дисциплинам, что позволило бы им со временем более основательно заняться любой областью знаний по собственному выбору. В обучении, по мнению Д. Локка, главное — не память, а понимание и способность к суждениям. Правильно мыслить, считал он, более ценно, чем многое знать.

Д. Локк предлагал достаточно обширную программу обучения, выделяя дисциплины практической направленности. Среди них чтение, письмо, родной язык, французский язык, латынь, география, геометрия, рисование, сельское хозяйство, астрономия, бухгалтерия, танцы, верховая езда и др. Он исходил из того, что существует множество отраслей знания, и человек не в состоянии овладеть всеми, поэтому детям важно дать знания по основам наук, чтобы впоследствии, когда придет время выбора, они были способны выбрать любую.

Интересно заявление Д. Локка о том, что будущий джентльмен наряду со светским воспитанием должен был осваивать ремесла, особенно те, которые связаны с ручным трудом на открытом воздухе. Он был убежден, что настоящий джентльмен должен воспитываться дома, а не в школе, где собрана «пестрая толпа дурно воспитанных порочных мальчиков всякого состояния». Семейное воспитание, считал он, исключало возможность дурного влияния среды, случайных товарищей, плохих учителей.

Система воспитания Д. Локка была применима к воспитанию детей из состоятельной среды. При этом он был убежден в целесообразности социальной предопределенности школьного образования, оправдывая разные типы обучения: полноценное воспитание джентльменов, выходцев из высшего общества, а также ограниченное поощрением трудолюбия и религиозности воспитание неимущих. Д. Локк предлагал создать за счет благотворительных фондов особые приюты — школы для бедных детей 3-14 лет, где они своим трудом должны были окупать свое содержание.

Таким образом, педагогическая теория Д. Локка четко определила цели и характер воспитания джентльмена - представителя пришедшей к власти буржуазии, разработала вопросы его физического, нравственного и умственного воспитания.

3.3. Теория «свободного воспитания» Жан-Жака Руссо

Жан-Жак Руссо (1712-1778) – выдающийся мыслитель и педагог XVIII столетия. Не получивший систематического образования, он, благодаря труду и постоянному самообразованию, стал одним из самых просвещенных людей своего времени, относясь к той плеяде просветителей, которая идейно подготовила французскую революцию конца XVIII века.

Ж.-Ж. Руссо внес вклад в самые разные отрасли человеческого знания: писал о театре, музыке, политике. Взгляды Ж.Ж. Руссо на цели, задачи, методы воспитания сыграли большую роль в развитии педагогики конца XVIII — начала XIX вв. Уже во второй половине XVIII в. его имя стало известно в России, и интерес к его идеям в России никогда не увядал. Так, Л. Н. Толстой в конце жизни признавал, что находился под сильным впечатлением Ж.-Ж. Руссо.

Ученый осуждал многие предрассудки, пороки и социальные несправедливости, порожденные феодальным строем, резко критиковал современное ему воспитание, подавлявшее личность ребенка, не учитывавшее ни возрастных и индивидуальных особенностей детей, ни потребностей жизни.

Основу педагогических взглядов Ж.-Ж. Руссо составляет *теория естественного воспитания*, в которой он исходил из того, что первой стадией человечества было «состояние естественное», когда люди жили свободно и в согласии с природой. Рост потребностей заставил их объединиться и заключить общественный договор, положивший начало возникновению частной собственности, законов, имущественного неравенства, угнетения и пороков. Отступив от своего естественного состояния, люди оказались подвержены нездоровым страстям, таким, как алчность, честолюбие, стяжательство. Чем дальше развивается человеческая цивилизация, тем стремительнее человек уходил от своего естественного состояния. Ж.-Ж. Руссо был убежден, что, люди смогли бы воссоздать подобие естественного порядка, если бы установили равноправие, отказались от роскоши, поселились бы на природе. По мнению Ж.-Ж. Руссо, изменить общественный уклад можно либо путем революции, либо через просвещение. Отсюда его убежденность в том, что воспитание является опорой любой формы

правления: от правильного воспитания зависит благополучие государства и отдельного индивида.

По утверждению Ж.-Ж. Руссо, на воспитание человека воздействуют три силы: *природа, вещи* (в широком понимании *среда*) и *люди*. *Природа* наделяет индивида способностями. *Окружающий мир* влияет на сознание через ощущения и опыт. *Люди* помогают или препятствуют раскрытию природных задатков ребенка.

Природа ребенка, по мнению Ж.-Ж. Руссо, идеальна, прекрасна. Он рождается свободным, любознательным, правдивым, добрым и отзывчивым. Окружающая же среда несправедлива, уродлива, противоречива. Столкновение идеальной природы и уродливых вещей оказывает отрицательное влияние на ребенка, следовательно, его надо изолировать. Таким образом, главным фактором воспитания Ж. Ж. Руссо считал природу, а вещи и люди лишь создают возможности для воспитания.

Ж.-Ж. Руссо критиковал существовавшую систему воспитания, считая, что она не содействует развитию детей, а оказывает на него негативное влияние. Вместо традиционной системы воспитания он предложил альтернативу: воспитание ребенка на лоне природы вдали от общества, культуры с ее искусственностью. Он утверждал, что воспитание будет содействовать развитию ребенка только в том случае, если приобретет естественный, *природосообразный* характер. Понимание Ж.-Ж. Руссо естественного, природосообразного воспитания отличается от трактовки его Я. А. Коменским. Он полагал, что воспитывать природосообразно – значит следовать естественному ходу развития природы самого ребенка.

Основываясь на *принципе природосообразности*, Ж.-Ж. Руссо утверждал, что воспитание раскрывает внутренние, природные силы детей, поэтому ничего нельзя вносить извне, надо помогать им раскрывать внутренние качества. Главным воспитателем является природа, а человек - воспитатель создает для этого условия. Воспитатель косвенно влияет на воспитание, воздействует через создание условий, не прибегая к насилию, главная его функция — так руководить интересами ребенка, чтобы тот этого не замечал. Воспитатель не должен навязывать ребенку свои взгляды и убеждения, готовые нравственные правила, а предоставлять ему возможность расти и развиваться свободно, сообразно его природе и по возможности устранять все то, что этому может помешать.

Таким образом, признавая, что человеческая природа является совершенной, Ж.-Ж. Руссо идеализировал природу ребенка и считал необходимым позаботиться о создании условий, в которых все присущие ему от рождения задатки могли бы беспрепятственно разви-

ваться. *Естественное воспитание – это свободное воспитание.* Оно должно было осуществляться на основе предложенной Ж.-Ж. Руссо возрастной периодизации - *четырёх возрастных периодов в жизни ребенка.*

Первый период – от рождения до 2 лет, до появления речи. В этот период поведением ребенка движут инстинкты, он зависит от окружающих людей, ему необходимы их помощь и забота. Преимущественное внимание в этот период он считал необходимым уделять *физическому воспитанию ребенка.* При этом утверждал, что главное в младенчестве – это свобода. Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах. Дайте свободу ребенку, никакого режима, никаких привычек, так как привычка — это тоже насилие.

Второй период – от 2 до 12 лет. Ж.-Ж. Руссо образно называет «сном разума». Полагая, что в этот период ребенок еще не способен к отвлеченному мышлению, он предлагал главным образом *развивать его внешние чувства.* В этом возрасте ребенок начинает осознавать себя как личность, он физически крепок, относительно самостоятелен и в состоянии осмысленно познавать окружающий его мир. Желательно, чтобы воспитаннику не преподносились знания, а он сам учился их добывать. Воспитателю важно обеспечить, чтобы воспитанник мог собрать как можно больше сведений путем наблюдения за природой и из своего личного опыта.

Третий период – от 12 до 15 лет. Основное внимание нужно уделять *умственному и трудовому воспитанию.* Это, по мнению Ж.-Ж. Руссо, лучшее время для обучения, так как у воспитанника появляется излишек сил, которые следует направить на приобретение ими знаний.

Ж.-Ж. Руссо предлагал коренным образом перестроить содержание и методику обучения на основе развития самостоятельности и активности детей. Он не признавал программ, классно-урочной системы. Ребенок должен был приобретать знания по географии, знакомясь с окрестностями той деревни, в которой он живет: изучать астрономию, наблюдая звездное небо, восход и заход солнца; овладевать физикой, ставя опыты. Он отвергал учебники и всегда ставил воспитанника в положение исследователя, который открывает научные истины: «Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науки, а выдумывает их. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждения авторитетом, он не будет уже рассуждать; он станет лишь игрушкой чужого мнения».

Четвертый период – от 15 лет до совершеннолетия, по терминологии Ж.-Ж. Руссо, «период бурь и страстей». В это время на первый план должно быть выдвинуто *нравственное воспитание* юноши. Он

выдвигал три основные задачи нравственного воспитания: выработку *добрых чувств, добрых суждений и доброй воли*. Средствами воспитания, по его мнению, служат не нравоучения, а непосредственное соприкосновение с человеческим горем и несчастьем, и хорошие примеры.

Педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо имели исторически прогрессивное значение и оказали большое влияние на последующее развитие педагогической мысли. Он призывал с любовью относиться к ребенку, внимательно изучать его возрастные и индивидуальные особенности, считаться с его потребностями.

Очень важными были требования педагога придать образованию реальный характер, связать его с жизнью, развивать в процессе обучения активность и самостоятельность детей, подготавливать их к труду как общественной обязанности каждого гражданина.

Вместе с тем не все высказывания Ж.-Ж. Руссо мы можем признать правильными:

- требование индивидуального «свободного» воспитания, отрицание необходимости разнообразных педагогических воздействий, кроме косвенных;
- противопоставление личного опыта ребенка опыту всего человечества, недооценка систематических знаний.

Вопросы и задания

1. Прочитайте отрывок из «Великой дидактики» Я. А. Коменского. Определите, о каком важнейшем принципе образования идет речь. Каково ваше мнение по поводу этого принципа?

«<...> Человек и дерево <...> сходны. Ведь плодоносное дерево (яблоня, груша, смоковница, виноградная лоза), хотя и может произрастать предоставленное самому себе, но как дикое растение принесет и дикий плод; для того же, чтобы оно дало вкусные и сладкие плоды, необходимо, чтобы искусный садовник его посадил, поливал, подчищал. Хотя человек, как и всякое существо, сам приобретает свой образ, все же, без предварительной прививки черенков мудрости, нравственности и благочестия, он не может стать существом разумным, мудрым, нравственным и благочестивым».

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - С. 88.

2. На основе изучения приведенных ниже выдержек из произведения Я. А. Коменского «Великая дидактика» отметьте главные недостатки существовавшей в средневековье системы обучения

«Школы еще не основаны повсюду»
«<...> В местечках и селах еще не везде основаны школы».

«Но даже там, где они есть, не принимается мер, чтобы они были для всех»

«Это не место для приятных занятий, а толчея»

«Нигде не учат всему, даже главному»

«Пользуются методом не свободным, а насильственным»

«Образование поддерживается скорее словесно, чем реально»

«Но и там, где они существуют, они не одинаково доступны для всех, но только для некоторых, и именно для более состоятельных».

«<...> В обучении юношества большей частью применялся столь суровый метод, что школы превращались в пугало для детей и в места истязания для умов. Поэтому большая часть учеников проникалась отвращением к наукам и книгам и предпочитала школам мастерские ремесленников или какие-нибудь другие житейские занятия».

«Образование прививалось несерьезно и недостаточно разумно, а извращенно и неправильно».

«Учащихся задерживали пять – десять лет на том, что, несомненно, можно воспринять человеку в течение года. Что можно было бы представить наглядно и ясно, то преподавалось темно, запутанно, сбивчиво, в виде подлинных загадок».

«Как я мог бы умолчать про такое положение дел, что едва ли где-нибудь умы питались зернами истиной сущности вещей? Большею частью они заполнялись шелухой слов, пустой попугайской болтовней, отбросами и чадом мнений».

**Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.
- М., 1981. - С. 98-100.**

3. Проанализировав приведенный ниже материал из «Великой дидактики» Я. А. Коменского, выделите основные факторы, которые, по его мнению, делают необходимым всеобщее обучение детей.

«В школы следует отдавать не только детей богатых или знатных, но и всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях».

«Потому что все должны

«Все люди, которые только родились, произошли на свет с одной и той же главной целью: быть людьми, т.е. разумными существами, владыками тварей, ярким подобием

быть воспитаны по образу Божию» своего творца».

«Все должны быть подготовлены к обязанностям своего будущего призвания»

«Нам неизвестно, для какой цели божественное предназначило того или другого из нас. Но нам хорошо известно, что бог иногда создавал выдающиеся орудия своей славы из самых бедных, самых отверженных, самых темных людей. Будем же подражать небесному солнцу, которое освещает вселенную, согревает и животворит землю с тем, чтобы жило, зеленело, цвело, приносило плоды все, что только может жить, зеленеть, цвести, приносить плоды».

«В особенности нужно решительно помогать детям тупым и злым от природы»

«Этому не может служить препятствием то, что некоторые дети от природы являются тупыми и глупыми. Кто по природе более медлителен и зол, тот тем больше нуждается в помощи, чтобы по возможности освободиться от бессмысленной тупости и глупости. И нельзя найти такого скудоумия, которому совершенно уже не могло бы помочь образование».

«Следует ли также и женский пол допускать к изучению наук?»

Нельзя представить никакого достаточного основания, почему бы и слабый пол... нужно было бы совершенно устранить от научных занятий... Одинаково они одарены (часто более нашего пола) быстрым и воспринимающим мудрость умом

«Если кто-нибудь возразил бы: что произойдет, если ремесленники, мужики, носильщики и даже женщины стали бы учеными? Отвечаю: Произойдет то, что когда будет установлено законом это всеобщее образование юношества, то после этого ни у кого не будет недостатка в хороших предметах для размышления, желания, стремления, даже действия, и все будут знать, куда нужно направлять в жизни все действия и все стремления, в каких границах нужно жить и каким образом каждому охранять свое положение».

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - С. 94-96.

4. Чьим интересам объективно соответствовали педагогические взгляды Д. Локка?
5. Прочитайте приведенный отрывок из книги Д. Локка «Мысли о воспитании». Как бы вы могли прокомментировать его оценку значения воспитания?

«<...> Девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или бесполезными – благодаря своему воспитанию. Именно оно создает большие различия между людьми. Незначительные или почти незаметные впечатления, производимые на нашу нежную организацию в детстве, имеют очень важные и длительные последствия; здесь имеет место то самое, что у

истоков некоторых рек, где небольшое усилие может отвести податливые воды в русла, которые заставят их течь почти в противоположных направлениях, благодаря этому слабому воздействию, которое оказано на них у самых истоков, движение вод получает различные направления, и они, в конце концов, достигают весьма отдаленных и далеко отстоящих друг от друга мест».

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - С. 163.

6. В чем состоит суть теории «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо?
7. Исходя из содержания данного материала, дайте оценку сущности взаимоотношений воспитателя и воспитанника, какими их видел Ж.-Ж. Руссо.

«Изберите с вашим воспитанником путь противоположный: пусть он думает, что он господин, а на деле вы всегда будете господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; таким путем поработает самую волю. Разве бедный ребенок, который ничего не знает, ничего не может сделать, ни с чем не знаком, не в вашей власти?.. Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного непредусмотренного вами шага, он не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет».

*Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.
- М., 1981. - С. 217-218.*

4. Педагогическая наука и система образования в Европе XIX века

4.1. Иоганн Генрих Песталоцци.

4.2. Иоганн Фридрих Герbart.

4.3. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег.

4.4. Система образования Западной Европы в XIX в.

4.1. Иоганн Генрих Песталоцци

Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827) - крупнейший швейцарский педагог-демократ, теоретик народной школы, оказавший огромное влияние на развитие педагогической теории и школьной практики во многих странах мира. В истории мировой педагогики И.Г. Песталоцци известен как один из великих и благородных подвижников дела воспитания униженных и оскорбленных. За ним справедливо укрепилась слава «народного проповедника», «отца сирот», создателя подлинно народной школы.

И. Г. Песталоцци являлся одним из наиболее ярких представителей так называемого социологического направления в педагогике. Он подходил к школе как к социальному явлению, которое тесно связано с политической, экономической и культурной жизнью народа, стремился строить такую школу, которая откликалась бы на нужды народа, была тесно связана с окружающей средой, реальной жизнью.

Истоками формирования мировоззрения И. Г. Песталоцци являлось общение со свобододлюбивой молодежью, лекции прогрессивных профессоров, внушавших слушателям патриотические идеи и развивавших мысли о воспитании как основном средстве переустройства общества, труды французских просветителей, главным образом Ж.-Ж. Руссо. Мысли о бедственном положении народа не покидали И. Г. Песталоцци в течение всей жизни, однако избавление от социального неравенства педагог видел не в революционном изменении общественных отношений, а в правильной организации общественного воспитания. Он считал, что воспитание должно дать детям из народа трудовую подготовку, развить духовные и физические силы, что позволило бы им избавиться от нужды.

И.Г. Песталоцци был не только теоретиком, автором многочисленных трудов, но и практиком, создававшим приюты для сирот.

Цель воспитания он видел в развитии всех природных сил и способностей человека и ставил большие воспитательные задачи: развить физические и духовные силы, укрепить здоровье, научить мыс-

лить, вырабатывать трудолюбие, скромность, выдержку, уважение к человеческому достоинству и другие ценные нравственные качества.

И. Г. Песталоцци для развития физических и умственных сил предполагал соединение обучения с трудом, который, по его мнению, вызывал необходимость сосредотачиваться, стимулировал способность ребенка к суждению, способствовал нравственному воспитанию, формированию таких качеств, как точность, аккуратность, привычка соблюдать распорядок дня, бодрость, скромность, послушание, дружеское расположение к товарищам. Труд, кроме всего, являлся средством физического воспитания. И. Г. Песталоцци был убежден, что та или иная работа сама по себе не делает человека ни нравственным, ни безнравственным. Свое положительное педагогическое воздействие труд может оказать лишь в том случае, если твердо поставить себе конечной целью воспитательные задачи.

И. Г. Песталоцци призывал, вслед за Ж.-Ж. Руссо, вернуться в воспитании к «высокой и простой сообразности с природой», считал, что воспитание должно быть *природосообразным*. Оно призвано *развивать* присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности. Следовательно, обучение должно быть *развивающим*, а развитию умственных сил, мышления служит правильное обучение, соответствующее законам саморазвития детей. Настоящее обучение, по мнению И. Г. Песталоцци, вызывает в ребенке общее «духовное стремление к совершенству».

Другой важнейший принцип, лежавший в основе педагогической теории И. Г. Песталоцци, - *строгая последовательность обучения, связанность его ступеней*. В обучении, подчеркивал он, надо соблюдать последовательность в приобретении познаний, при которой каждое новое понятие есть небольшое, почти незаметное добавление к прежним знаниям, хорошо усвоенным и ставшим неизгладимыми. Развивая эту идею, И. Г. Песталоцци сформировал основы *элементарного (элементного) образования*. Согласно данной теории дети в процессе обучения и воспитания должны усваивать основные элементы знания, морали, приемов труда. Можно сказать, что И. Г. Песталоцци сделал попытку поставить и решить одну из важнейших дидактических проблем – проблему отбора содержания образования, которое должно постепенно усложняться, соответствуя ступеням индивидуального и возрастного развития детей. Элементы представляют собой своеобразные «кирпичики», из которых, по И. Г. Песталоцци, складывается воспитание.

Так, говоря о задачах физического воспитания, которому уделял большое внимание, он называл физическое развитие ребенка, его

подготовку к труду. Путиами и средствами достижения этого были естественная домашняя гимнастика, игры, строевые занятия, походы, экскурсии. Задачи трудового воспитания он видел в овладении основными приемами и культурой труда. Путиами и средствами достижения этого, по мнению И. Г. Песталоцци, была работа в поле, на прядильных и ткацких станках, формирование так называемой «азбуки умений». Ее освоение могло помочь ребенку развить свои физические силы и овладеть необходимыми в жизни трудовыми умениями. В «азбуку умений» входили физические упражнения, такие, как бить, толкать, бросать, бороться, носить и др.

Подчеркивая исключительную значимость нравственного воспитания, среди его задач он выделял развитие нравственных чувств, выработку навыков поведения и нравственного сознания. Главные задачи умственного воспитания И. Г. Песталоцци видел в развитии познавательных способностей детей, умении логически мыслить. Основными средствами умственного воспитания он считал овладение чтением, счетом, письмом, сообщением сведений из географии, истории, естествознания.

Школа Песталоцци - это школа разных видов деятельности ребенка, развивающих все его силы и способности. Она тесно связана с окружающей социальной средой, дети в ней близки к реальной жизни. Основой всей жизнедеятельности школы является труд, на нем строится и умственное, и нравственное образование. В этой школе совершенно новый характер отношений между учителем и учеником, по сути это семейные отношения. В школе учитель только тогда является учителем, когда он является отцом, любящим, помогающим, воспитывающим. За основу воспитания в этой школе берется «деятельная любовь ко всему человечеству».

4.2. Иоганн Фридрих Гербарт

Важную роль в разработке педагогических основ воспитания сыграл **Иоганн Фридрих Гербарт** (1776-1841). Он обосновывал место и роль педагогики как науки. Он настаивал на *суверенности педагогической науки*: «Было бы лучше, если педагогика как можно точнее сама разрабатывала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление и не была на задворках других наук».

И. Ф. Гербарт, настаивая на органическом *единстве теории и практики*, дифференцировал педагогические знания. Он различал *педагогику как науку* и *педагогику как искусство*. Педагогика как наука – это система знаний. Педагогика как искусство - это сумма навыков, которые надо использовать для решения определенной задачи. Наука,

по мнению И. Ф. Гербарта, требует философского мышления, философского обоснования воспитания. Для искусства необходима постоянная деятельность, практика, но только в строгом согласии с наукой. Положения И. Ф. Гербарта о *педагогике как науке и как искусстве* и взаимодействии между ними стали общепризнанными.

Центральный тезис рассуждений И. Ф. Гербарта – *формирование нравственного человека*. Это ядро его идеи о гармоническом развитии всех способностей. Пути достижения такой гармонии – *управление, обучение и нравственное воспитание*.

Управление должно решать задачу поддержания порядка. Само по себе управление не воспитывает, а лишь создает предпосылки для воспитания. Предлагалась система приемов управления: угроза, надзор, запрет, приказ, включение в деятельность и пр. (Эти идеи использовались в разных странах для обоснования системы мер дисциплинарного воздействия на учащихся).

Наиболее разработанной в педагогической системе И. Ф. Гербарта являлась *теория обучения*. Популярными в педагогике XIX в. были его идеи о *четырёхступенном построении учебного процесса*: введение нового материала; установление связи между новым и уже известным; обобщение и формулирование выводов; практическое применение приобретенных знаний.

И. Ф. Герbart был сторонником *классического образования*. По его мнению, ребенок в своем развитии повторяет путь человечества, поэтому учащимся ближе и понятнее жизнь древних народов, чем современность. В связи с этим до 14 лет в школах необходимо обучать в основном древним языкам, математике, античной истории и литературе. Он считал, что их изучение лучше всего развивает мышление. Эта идея И. Ф. Гербарта была положена в основу обучения в классических учебных заведениях Европы и России XIX в.

И. Ф. Гербартом определены три универсальных *метода обучения*: *описательный, аналитический и синтетический*. Все три метода следовало применять в совокупности.

В основе его дидактики лежало сочетание *обучения с воспитанием*, развитие идеи *воспитывающего обучения*. По его убеждению, «обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств».

И. Ф. Герbart одним из первых заговорил о приведении обучения в соответствие с законами мышления. Разработка психологических начал обучения способствовала дальнейшему развитию дидактики.

Он сформулировал исходные *нравственные идеи*, которые выступают в качестве оценочных критериев поведения человека в обще-

стве. Это *идея внутренней свободы*, делающая человека цельным; *идея совершенства*, которая дает внутреннюю гармонию; *идея благорасположения*, направленная на установление гармонии между индивидуальной волей и волей, проявляемой другими людьми; *идея права*, предполагающая понимание индивидом своих прав и обязанностей в отношениях с другими членами общества, обязывающая его в случае конфликта признавать равноправие двух противостоящих друг другу волей; *идея справедливости*, служащая руководством при наказании или поощрении индивида. Человек, впитавший эти идеи и руководствующийся ими в жизни, никогда не будет вступать в конфликт с окружающим миром.

Педагогическая теория И. Ф. Гербарта во многом определила дальнейшее развитие западной школы и педагогики, его идеи интерпретировались и развивались многочисленными учениками и последователями

4.3. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег

Достоинство педагогических воззрений **Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега** (1790 – 1866) состоит не в особой оригинальности, а в блестящей интерпретации и популяризации педагогических идей Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, деятелей немецкого просвещения и классической философии. В течение длительного времени он был директором учительских семинарий в Германии, считавшихся образцовыми учебными заведениями, готовившими педагогические кадры для народной массовой школы. Ф. А. В. Дистервег стремился к объединению немецкого учительства. Он издавал педагогический журнал, создал четыре учительских общества, был избран председателем Всеобщего немецкого учительского союза. Ф. А. В. Дистервег известен как автор свыше 20 учебников и руководств по математике, немецкому языку, естествознанию, географии, астрономии, которые пользовались широкой известностью в Германии.

Дистервег сформулировал ведущие *принципы* обучения и воспитания: *природосообразность, культуросообразность и самостоятельность*.

Он предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека, учитывать индивидуальные особенности ребенка (*принцип природосообразности*). Только зная психологию и физиологию ребенка, педагог может обеспечить гармоничное его развитие. Высоко оценивая роль психологии, он видел в ней «основу науки о воспитании».

Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса на основе определенной внешней, внут-

ренной и общественной культуры. По Ф. А. В. Дистервегу, *внешняя культура* - это нормы морали, правила поведения в быту; *внутренняя культура* - это духовная жизнь индивида; *общественная культура* подразумевала общественные отношения и национальную культуру.

Самодетельность Ф. А. В. Дистервег понимал как активность, инициативность и считал ее важнейшей чертой личности. Развитие детской самодетельности, по его мнению, есть конечная цель воспитания. Оно оканчивается, как только человек почувствует в себе желание и силу продолжать свое самообразование и поймет, что нужно для этого делать.

Ф. А. В. Дистервег выделял *три ступени возрастного развития детей* школьного возраста, для которых сформулировал основные направления обучения и воспитания.

Для детей *первой возрастной ступени (6—9 лет)* характерны повышенная физическая активность, склонность к игре, любовь к сказкам, сенсорное (чувственное) восприятие. Первостепенное значение при их обучении следовало уделять чувственному познанию, упражнению чувств.

Учащиеся *второй возрастной ступени (9—14 лет)* отличаются развитием памяти и накоплением представлений об окружающем мире. Исходя из этого, важнейшая задача обучения в этом возрасте состоит в приобщении ума детей к чувственно воспринимаемому материалу, его прочному усвоению и приобретению необходимых учебных навыков. В этот период важно развить у школьников абстрактное мышление, умение делать выводы, сравнивать, анализировать.

Третья ступень возрастного развития школьников – это период *от 14 до 16 лет*. В этом возрасте важно развивать мышление учащихся, твердые нравственные принципы, превращая их в убеждения.

Как дидакт в обучении он отдавал предпочтение *индуктивному методу (элементный метод)*. Полезными для школы оказались сформулированные Ф. А. В. Дистервегом *дидактические правила*. Он выделял четыре группы дидактических правил.

Первую группу составляли правила, относящиеся к *субъекту школьного образования*, т.е. к *ученику*. Они предусматривали построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с психофизическим развитием детей, их индивидуальными особенностями.

Вторая группа правил имела отношение к *предмету преподавания*. Они определяли порядок распределения учебного материала, его деление на небольшие разделы, установление связи между школьными предметами, близкими по содержанию, и т.п.

Третья группа правил была связана с внешними условиями обучения. Они касались связи школьных предметов с жизненной перспективой учащихся, окружающей их социокультурной средой.

Четвертая группа дидактических правил обращена к учителю, его профессиональным качествам, необходимым для успешного преподавания.

Ф. А. В. Дистервег указывал на значение *наглядности*, необходимость следования в обучении от *конкретного к абстрактному*, от *частного к общему*, от *легкого к трудному*, от *известного к неизвестному*.

Важно подчеркнуть, что дидактические правила Ф. А. В. Дистервега были проникнуты положениями гуманизма и основывались на том, что каждый человек является самоцелью: ученик существует не ради учебных предметов, а предметы служат ему.

Педагогические идеи Ф. А. В. Дистервега были популярны за пределами Германии. Его труды печатались в европейских журналах и высоко оценивались педагогической общественностью. Ф. А. В. Дистервег сочетал теоретическую и практическую педагогическую деятельность. Он многое сделал для совершенствования учительского образования в Германии. Еще при жизни его называли «немецким Песталоцци» и «учителем немецких учителей».

И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, Ф. А. В. Дистервег являлись наиболее видными представителями плеяды классиков науки о воспитании и образовании, ознаменовавшими своим творчеством эпоху Нового времени.

4.4. Система образования Западной Европы в XIX в.

XIX в. явился важным этапом в развитии школьного образования Западной Европы. Его основным итогом стало создание *национальных систем образования*. Этот процесс сопровождался активными дискуссиями по вопросам управления школьной системой, развития структуры и содержания образования, взаимоотношений образования и религии, права личности на образование. Образовательные реформы в каждой стране имели как общие подходы, так и свою специфику. Общим было то, что, несмотря на значительный рост сети образовательных учреждений, развитие и углубление содержания образования, введение всеобщего школьного образования шло медленными темпами. Средств, выделяемых на это, было недостаточно.

Шел процесс разработки школьных законодательств. Так, во Франции эта работа развернулась еще в эпоху Наполеона I, а затем была продолжена. В 1824 г. здесь было учреждено Министерство об-

разования, в 1830-е гг. созданы школьные инспекции. Страна была поделена на 16 педагогических округов, получивших название академии. Сформировалось централизованное управление системой образования, инициатива на местах была строго ограничена.

Подобная жесткая централизация школьного дела сложилась и в Пруссии. В 1808 г. здесь был создан отдел Министерства внутренних дел по вопросам школьного образования. Он осуществлял все руководство школьным делом. Учителя считались государственными служащими и назначались правительством. Многие отмечали, что школа своими порядками напоминала армию.

В Великобритании процесс складывания школьного законодательства затянулся. Лишь во второй половине XIX в. был разработан свод законов об общих принципах школьной системы.

Важно подчеркнуть, что правительства стран Западной Европы практически повсеместно стремились не только поставить образование под свой контроль, но и многое делали для его реального развития. В результате в XIX в. в Европе существенно выросла численность грамотного населения. В конце XIX в. в Пруссии доля неграмотных составляла 3 %, во Франции - 15 %, в Англии - 18 %.

Созданные в странах Западной Европы национальные системы образования имели *дуалистический характер*. Между ступенями образования, т.е. массовой начальной и средней школами, не было преемственности, что означало отсутствие доступа в среднюю школу для представителей низших сословий, обучавшихся в массовой начальной школе.

В программах обучения в начальных школах разных стран Западной Европы имелось много общего. Сюда были включены основы религии, чтение, письмо, арифметика, некоторые сведения из географии, истории, естествознания, пение, уроки труда.

Система среднего образования в Европе являлась привилегией имущих классов. Представители низших слоев были фактически лишены этого права в виду высокой платы за обучение.

В Англии основным типом средней школы являлась *грамматическая школа*. Особое место занимали *публичные школы*. Это были школы-интернаты для детей из состоятельных семей. В их программу обучения входили классические и современные языки, математика, гуманитарные предметы. В конце XIX в. в программу обучения были введены естественнонаучные дисциплины.

В Пруссии систему среднего образования составляли два типа школы: *гимназии* и *реальные училища*. Гимназии давали классическое образование, а реальные училища - естественнонаучное. Реальные училища считались менее престижными по сравнению с гимназиями.

В 1859 г. в результате реформы были установлены три типа средних учебных заведений: *классическая гимназия, реальное училище и школа смешанного типа*. В ней давалось как современное естественнонаучное образование, так и латинский язык. К концу XIX в. в немецком школьном образовании наметился процесс интеграции классического и современного образования. В результате в классической гимназии увеличивается объем естественнонаучной подготовки, а в современных школах — объем преподавания латыни.

В системе среднего образования Франции сформировались такие типы образовательных учреждений, как *лицеи* и *коллежи*. Вначале они имели одинаковую структуру и программы обучения, которые ориентировались на классическое образование. Отличались источниками финансирования: лицеи получали средства из государственной казны, коллежи финансировались муниципалитетами. Во Франции шел поиск оптимальной модели среднего образования. В конечном итоге предпочтение было отдано классической модели образования. В школьной программе большое внимание уделялось истории, рисованию, религии, музыке, языковой подготовке. Предметы естественнонаучного цикла изучались в небольшом объеме.

Важным результатом развития национальных систем образования стало создание *государственных женских учебных заведений*. Формирование женского образования, как и мужского, шло по пути первоначального преобладания классического с постепенным усилением современного естественнонаучного образования.

Таким образом, к концу XIX в. в странах Западной Европы были созданы национальные системы образования. Существенно расширилось и укрепилось участие государства в управлении образованием, его финансировании, регламентации всех сторон деятельности.

Вопросы и задания

1. Прочитайте отрывок из произведения И. Г. Песталоцци «Лингард и Гертруда» и ответьте, какую он видит взаимосвязь между трудом и обучением. Подумайте, на чем основаны его взгляды.

«Трудно давались занятия тем, кто, кроме ложки, которой они засовывали еду в рот, ничего в руках еще не держал. Счет некоторым из них давался еще легко, но в письме они были очень неловки и держали перья словно онемевшими руками <...>.

Но в общем эти бедные дети оказались гораздо способнее к умственному и ручному труду, нежели ожидал учитель. И это вполне понятно. Нужда и нищета заставляют человека терпеливо и напряженно думать и работать, чтобы добиться куска хлеба. На этом Глюфи и строил свою работу; каждое слово, все, что он делал, опира-

лось на этот фундамент, заложенный самой природой в основу воспитания и обучения сельских жителей <...>. Он сам придавал большое значение упорному труду и уверял, что все, чему можно научить человека, лишь постольку делает из него пригодное для жизни существо, на труд и знания которого можно положиться, поскольку эти знания и умения приобретены упорным, тяжелым трудом в годы его учения. Если этого нет, все знания и умения подобны пене морской, как скала, поднимающаяся из пучины, но исчезающая при малейшем соприкосновении с ветром или волной.

Поэтому, говорил он, в деле воспитания человека серьезное и строгое профессиональное образование должно предшествовать словесному обучению».

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - С.278.

2. На основе приведенного ниже высказывания И. Ф. Гербарта выделите критерии определения педагогики как науки и как искусства.

«<...> Следует различать педагогику как науку и искусство воспитания. Что служит содержанием науки? Стройный порядок теорем, составляющих одно мыслимое целое и по возможности выводимых как следствия из основных положений и как основные положения из принципов. Что такое искусство? Сумма навыков, которым необходимо объединиться для достижения определенной цели. Итак, наука требует вывода теорем из своих основ — философского мышления. Искусство требует постоянного действия, но только соответствующего этим теоремам. Применяя его, нельзя тратить ни одного мгновения на умозрения; момент требует его помощи, тысячи неблагоприятных обстоятельств оказывают свое сопротивление нашему искусству».

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. - С.326.

3. Прокомментируйте представленные ниже некоторые дидактические правила, сформулированные Ф. В. А. Дистервегом.

Правила обучения, относящиеся к ученику, к субъекту

1. Обучай природосообразно.
2. Руководствуйся при обучении естественными ступенями развития подрастающего человека.
3. Начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно.
4. Не учи тому, что для ученика, пока он это учит, еще не нужно, и не учи тому, что для ученика впоследствии не будет более нужно.
5. Обучай наглядно.
6. Переходи от близкого к далекому, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному.
7. Веди обучение не научным, а элементарным способом.
8. Преследуй всегда формальную цель или одновременно формальную и материальную; возбуждай ум ученика посредством одного и того же предмета, по возможности разносторонне, а именно: связывай знание с умением и за-

ставляй его упражняться до тех пор, пока выученное не сделается достоянием подсознательного течения его мысли.

9. Никогда не учи тому, чего ученик еще не в состоянии усвоить.
10. Заботься о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили.
11. Не муштровать, не воспитывать и образовывать, а заложить общие основы человеческого, гражданского и национального образования.
12. Приучай ученика работать, заставь его не только полюбить работу, но настолько с ней сродниться, чтобы она стала его второй натурой.

Правила обучения, относящиеся к предмету обучения

1. Распределяй учебный материал не на основе надуманных понятий, общих схем, а всегда рассматривай его всесторонне.
2. Выводи последующие положения не посредством общих действия, но развивай их из природы предмета.
3. Содержание обучения должно соответствовать уровню современной науки.

Правила обучения в соответствии с внешними условиями, временем, местом, положением и т.д.

1. Проходи со своими учениками предметы скорее последовательно, чем одновременно.

**См.: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.
– М., 1981. - С.353-466.**

4. Выделите основные черты, характеризовавшие системы образования стран Западной Европы в XIX в.

5. Зарубежная школа к концу XX века

5.1. Тенденции развития системы общего образования за рубежом.

5.2. Общий обзор системы школьного образования.

5.3. Школа в ведущих странах мира

5.1. Тенденции развития системы общего образования за рубежом

Современное состояние педагогической мысли за рубежом характеризуется различием трактовок целей и содержания общего образования. Представленная таблица позволяет увидеть степень неоднородности существующих подходов к школьному образованию в странах Западной Европы.

Парадигма	Трактовка целей обучения и воспитания
<i>Традиционалистическая парадигма</i>	Дать учащимся прочные разносторонние академические знания
<i>Технократическая прагматическая парадигма</i>	Дать учащимся практические знания, которые пригодятся им в жизни, профессиональной деятельности
<i>Поведенческая парадигма</i>	Сформировать правильные формы социального поведения, адекватного выполнению социальных ролей, соблюдения норм морали и поведения в обществе
<i>Гуманистическая парадигма</i>	Развивать способности личности, обеспечивать ее духовный рост, самосовершенствование и самореализацию
<i>Теологическая парадигма</i>	Развивать религиозные чувства и нравственные основы человека
<i>Эзотерическая парадигма</i>	Обеспечивать познание человеком истины, приобщение к тайнам существования

На протяжении 1960-1980-х гг. в ведущих странах мира прокатилась волна реформ, в результате чего изменились системы общего образования. Период реформ представлял собой два этапа. Первый этап имел место в 1960-1970-е гг. Его общая целевая установка - продлить сроки обязательного обучения, сделать среднее образование массовым и даже всеобщим. В результате были достигнуты значительные успехи, заключавшиеся в расширении контингента обучаемых в начальной, средней и высшей школах, изменена структура школ, вместо многотиповых структур появились единые общие школы.

Вместе с тем стало понятно, что проведение организационной перестройки недостаточно. Она не обеспечивала эффективности обучения. Во всех развитых странах стало наблюдаться снижение качества образования: падал уровень базовых знаний, сокращались количество изучаемых академических предметов, взамен которых широко вводились различные практические учебные курсы.

Такое положение дел привело к повсеместному принятию широкомасштабных мер, направленных на повышение качества образования. Они легли в основу второго этапа реформирования (1970-1980-е гг.). Содержание реформ в разных странах, безусловно, различалось. Однако исследователи выделяют общность их принципиальных основ:

- повышение роли и значения образования в жизни общества, превращение его в реальную производительную силу;
- формирование целостной гибкой системы обучения и воспитания, сочетание традиционного и альтернативного образования, государственного и частного;
- модернизация учебно-материальной базы, обновление содержания образования;
- раннее выявление особо одаренных юношей и девушек, создание им соответствующей поддержки для получения элитарного образования;
- демократизация и гуманизация организации и управления образованием, развитие широкой и всесторонней культурной подготовки учащихся;
- повышение фундаментальности содержания образования;
- активизация работы учебных заведений в качестве социокультурных центров, развитие в них самоуправленческих начал ученического и педагогического коллективов, активное участие в работе школ родителей и общественности.

Процесс реформирования школы протекал в разных странах неравномерно. В одних он заключался в постепенном обновлении содержания учебных курсов, а в других вел к радикальным преобразованиям. Общим являлось увеличение числа обязательных предметов, изучаемых всеми учащимися средней школы. Дело в том, что учебные планы средних школ включали и включают предметы трех категорий: обязательные для всех, предметы по выбору учащихся и факультативы. Соотношение обязательных и факультативных курсов заметно изменилось в пользу первых.

Общим для всех стран являлось и то, что среди изучаемых курсов увеличивалась доля *естественно-математических наук*, изучению которых до этого уделялось мало внимания. Важное место заняло

экологическое образование. Была поставлена задача формирования у учащихся понятие экологической грамотности. Большое внимание уделялось формированию у школьников знаний по информатике и современным технологиям, умению работать с компьютерами.

Наряду с перестройкой естественнонаучного и математического образования осуществлялся процесс пересмотра содержания *гуманитарного образования*. Жизнь требовала широкого и глубокого знания иностранных языков, отсюда - увеличение времени на преподавание иностранных языков, в том числе вторых и третьих. В учебные планы старших классов школ были включены новые предметы, такие, как экономика, социология, педагогика и психология, введены курсы семейного и полового воспитания.

Произошла перестройка исторического образования, которая шла по пути предоставления более объективной информации. Осознавалась необходимость изучения мировой истории, литературы, искусства, все чаще акцент делался на изучении общих для Европы и всего мира социальных и других проблем.

5.2. Общий обзор системы школьного образования

Систему школьного образования, при естественном наличии в каждой стране своих особенностей, характеризовали общие черты. После получения начального и неполного среднего образования учащиеся распределялись по *трем основным учебным потокам*:

- Полная общеобразовательная школа, которая ориентировала на теоретическую подготовку и дальнейшее обучение в университете.
- Средняя школа, которая готовила к обучению в техническом вузе.
- Профессиональные учебные заведения.

Для школьных систем было характерно наличие *частных учебных заведений*, однако число учащихся в них сравнительно невелико. Государственная политика в отношении частных школ в различных странах базировалась на разных принципах. В Англии, Японии власти уделяли им меньше внимания, чем общественным учебным заведениям, что выражалось, прежде всего, в предпочтениях при финансировании государственных учебных заведений. В США и Франции при субсидировании частные и общественные школы пользовались равными правами.

Сосуществование частных и общественных учебных заведений было тесно связано со *светскостью обучения, отделением школы от*

церкви. Если в Японии частные школы создавались преимущественно светскими лицами и компаниями, то на Западе большинство частных школ принадлежало конгрегациям различных церквей.

Во многих ведущих странах мира общественные учебные заведения отделены от церкви и религии (США, Франция, Япония). В этих странах религиозное обучение – частное дело граждан. В Англии и Германии религия включена в стандартные программы общего образования.

При реформировании *управления школой* основное внимание уделялось нахождению компромисса между жесткой централизацией и широкой автономией. В США, где управление образованием характеризовалось высокой степенью децентрализации, на протяжении 1980-1990-х гг. были приняты акты, повышавшие значимость центральных органов просвещения. Во Франции, напротив, все больше полномочий получали департаментские власти и администрации учебных заведений.

5.3. Школа в ведущих странах мира

В США дети с 6 до 12 лет учились в *начальной (элементарной) школе*. Средняя школа чаще всего состояла из двух звеньев:

- Младшая средняя школа (юниор хай скул) – 7-9 классы.
- Старшая средняя школа (сениор хай скул) – 10-12 классы.

В младшей средней школе треть учебного времени отводилась на общую для всех программу; остальное время – на предметы по выбору.

В старшей средней школе обычно предлагался набор из 5 учебных предметов и множество учебных профилей академической и практической направленности.

Система управления общим образованием в США в основном сложилась еще в XIX в. Страна была поделена на школьные округа: 15,5 тыс. в 50 штатах. Руководство школьными округами сосредотачивалось в *окружных комитетах по образованию*. Большинство мест в них занимали делегаты от родителей. Остальных членов делегировали учителя и администрация отдельных школ.

При управлении школьным делом полномочия конгресса, федеральной администрации, штатов, округов и отдельных учебных заведений были разделены. Это разделение приводило к высокой степени децентрализации управления. На практике это означало, что *комитеты отдельных штатов* разрабатывали региональную школьную политику, устанавливали обязательные стандарты учебных программ, распределяли ассигнования между округами, определяли ква-

лификационные требования для преподавателей, занимались материально-техническим оснащением школ. Как видно, основные вопросы (чему учить, кто и за какую плату учит, как оценивать и переводить школьника в очередной класс, при каких условиях вручать свидетельства об образовании, какими пользоваться учебниками) *находились в компетенции штатов.*

В **Англии** период обязательного образования был подразделен на четыре «ключевые стадии»: с 5 до 7 лет; с 7 до 11 лет; с 11 до 14 лет; с 14 до 16 лет.

Начальное образование охватывало первые две стадии.

Среднее образование было представлено, прежде всего, *объединенной школой*, а также *грамматической* и *современной школами*.

Срок обучения в общеобразовательной школе – 13 лет. Обязательны 11 лет обучения. По достижении 14 лет подростки имели право поступать в профессиональные школы. После 16 лет (11 лет обучения) они вправе были продолжить образование или идти работать. К этому времени они имели право получить сертификат об образовании обычного уровня. После 13 лет успешного обучения им вручался сертификат повышенного уровня.

В Англии сложилась устойчивая *децентрализованная система управления образованием*. Фактически организацией работы бюджетных школ были заняты местные органы образования, в функции которых входило материальное обеспечение школ, контроль приема в школу, размещение фондов, мониторинг качества обучения, обеспечение школьным транспортом и т.д.

С 1988 г. существенно расширились финансовые и управленческие права отдельных школ, которые получали и распределяли по своему усмотрению большую часть выделяемых им средств. Частные школы не получали субсидий от государства.

В **Германии** обучение начиналось с 6 лет в *единой начальной школе* (1-4 классы). Затем оно продолжалось в одном из следующих типов школ:

– *Основная школа* (5-10 классы), где обучалось до 50% подростков соответствующего возраста. Эти школы давали возможность приобрести неполное общее, а в дальнейшем – профессиональное образование.

– *Реальное училище* (5-10 или 7-10 классы) давали неполное общее образование профессионально-практической направленности: здесь изучались физика, химия, биология, иностранные языки и другие академические дисциплины. Выпускники реального училища получали право поступать в средние, а затем в высшие профессионально-технические учебные заведения.

- *Гимназия (5-13 или 7-13 классы) давали полное среднее образование и право поступления в вузы университетского типа. Обязательными учебными дисциплинами в гимназии являлись немецкий язык и литература, история, география, математика, биология, физическое воспитание, музыка, религия. В зависимости от профиля гимназии предлагались варианты учебных программ.*

Общегерманское Министерство образования осуществляло сугубо координаторские функции. Фактически вопросами образования в каждой из земель ведало свое министерство. Министры входили в общенациональную Постоянную конференцию, где решения принимались консенсусом и имели рекомендательный характер. Главным источником финансирования образования являлись бюджеты земель и муниципалитетов.

Во **Франции** за 5-летней *начальной школой* следовало *среднее образование*, состоящее из двух циклов: 4-летний коллеж и 2-3-летний лицей.

Неполная средняя школа – единый общеобразовательный коллеж строился на базе начальной школы и охватывал практически всех учащихся соответствующего возраста.

Полное среднее образование было представлено 3 типами школ: *общеобразовательный лицей; технологический лицей; профессиональный лицей*. Все они имели несколько секций, определявших профиль диплома для выпускников.

Французская система образования оставалась строго централизованной. Министерство национального образования управляло всеми учебными заведениями страны. Франция делилась на учебные округа (академии). Во главе академии стоял ректор, который являлся полномочным представителем министра образования и контролировал от его имени деятельность всех школ вверенного ему учебного округа.

Вопросы и задания

1. Каковы были основные потоки продолжения образования в зарубежных странах после получения начального и неполного среднего образования? О чем это, на ваш взгляд, свидетельствовало?
2. Чем характеризовалось отношение государственной власти в странах Запада к частному образованию?
3. Как решались в ведущих странах мира вопросы о светском характере общего образования?
4. По каким главным направлениям осуществлялась реформа управления образованием на Западе? Чем это, на ваш взгляд, было вызвано?

Часть II. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Воспитание и образование в Киевской Руси и Русском государстве (X–XVII вв.)

1.1. Воспитание и обучение в Киевской Руси.

1.2. Просвещение и педагогические традиции в Русском государстве XIV–XVII вв.

1.1. Воспитание и обучение в Киевской Руси

Воспитание у славян осуществлялось вначале инстинктивно, выражаясь, прежде всего, в заботе о кормлении детей, их ограждении от подстерегавших на каждом шагу опасностей, неблагоприятных условий внешней среды. Постепенно стали формироваться элементарные педагогические воззрения. Они закреплялись в обычаях, образе жизни, устных преданиях.

Цели, задачи воспитания и обучения во многом определялись такими факторами, как географическая среда, климат, природные условия. Во времена древних славян необходимо было воспитывать в ребенке качества, помогавшие человеку в его нелегкой трудовой деятельности, непрерывной борьбы с природными силами, а также в отражении набегов чужеземных племен.

Первым и главным воспитателем ребенка была мать. От нее он получал знание языка, представление о явлениях природы, обычаях племени, религиозные убеждения. После семи лет воспитание мальчиков проходило преимущественно на мужской «половине», девочек – на женской. Подростки готовились к труду охотников, земледельцев, ремесленников, воинов. Воспитание детей проходило в процессе их приобщения к различным видам труда и сопровождалось участием в различного рода ритуалах, обрядах, празднествах, играх. Таким образом, еще в глубокой древности происходило становление народной педагогики и ее методов.

К началу IX в. на берегах Днепра образовалось самое крупное государство Европы – *Киевская Русь*, сложившееся в результате объединения земель восточных славян. Постепенно оно крепло и развива-

лось, устанавливались торговые и дипломатические связи с Византией, другими государствами.

В 988 г. Русь приняла христианство, присоединившись к восточной христианской церкви. Это явилось важнейшим фактором, определившим дальнейшее развитие воспитания и обучения. Принятие христианства на Руси произошло на 500 лет позднее, чем в Западной Европе, в период расцвета Византии. Это обстоятельство благоприятствовало приобщению Киевской Руси к мировой цивилизации. Славянская культура соединилась со зрелым восточным христианством и породила древнерусское православие и его понимание воспитания человека.

Славянам более всего подходила модель воспитания, основанная на патриархальном семейном укладе с непререкаемым авторитетом отца, подчиненным положением женщины и детей, строгой домашней дисциплиной. В итоге был заимствован не новозаветный воспитательный идеал с его проповедью любви, кротости, ценности каждого человека, а старый, суровый, во многом варварский ветхозаветный идеал.

Важной особенностью древнерусской культуры и образования было то, что языком богослужения, литературы и школы стал не греческий, как в Византии, не латинский, как в Западной Европе, а родной, славянский язык со славянским алфавитом (азбука-кириллица). Это обстоятельство в значительной степени обусловило самобытность древнерусской школы. На Руси постепенно сформировался особый, отличный от западноевропейского, культурный мир, который характеризовался своими взглядами на воспитание и образование, своим пониманием общечеловеческих ценностей, своими способами передачи их от поколения к поколению.

Главным очагом воспитания и обучения в Киевской Руси оставалась семья. Воспитание осуществлялось с раннего детства в соответствии с традициями, сложившимися в каждом сословии. Начальное образование, как правило, получали в семье, его важнейшей стороной было приобщение к православию. В богатых семьях домашними учителями обычно являлись приглашенные священники. Основы христианства в народе распространялись устным путем через деятельность духовенства.

Начальное обучение осуществляли также *мастера грамоты*. Учителями грамоты были монахи, низшие слои духовенства (дьячки, певчие), а также светские лица. Обучая грамоте, они сначала учили писать и произносить буквы, затем читать молитвы по Псалтырю. На занятиях по математике изучали четыре арифметических действия. Мастера грамоты появились в Киевском государстве в XII в., однако наибольш-

шее распространение данная практика обучения получила в XIII—XIV вв. Для мастеров грамоты их занятие было основным ремеслом. Мастер мог иметь сразу несколько учеников. Обучали их так же, как любой другой ремесленник обучал своих подмастерьев основам профессии. Кроме того, древнерусский ученик, подобно ученику ремесленника, должен был по образцу сделать новое изделие: составить на основе изучения и осмысления учебных текстов собственную книгу – сборник, переплести и проиллюстрировать ее.

Вторая ступень обучения на Руси традиционно называлась «школы учения книжного». Первое такое училище было открыто при князе Владимире Святославовиче в Киеве в 988 г. В XI—XIII вв. они открываются по всей Руси. Школы основывались преимущественно в местах пребывания епископов: Киеве, Новгороде, Смоленске и др. Школы открывались с целью приготовления для церкви сведущих служителей, ознакомления с догмами веры и христианской нравственности. Однако в них, наряду с чтением, письмом, счетом, ученикам сообщались сведения из истории различных стран и окружающей природы. Сами монастыри, при которых прежде всего устраивались школы, не чуждались жизни, не впадали в аскетизм, охотно наставляли всех приходивших вере, благочестию, добрым делам, обучали грамоте. Это было характерно как для мужских, так и для женских монастырей.

В результате можно сделать вывод о том, что образование на Руси с принятием христианства получило широкое распространение. Это подтверждается и *берестяными грамотами*, найденными археологами при раскопках в Новгороде, а затем и в других местах. Грамоты датируются XI-XV вв. Их анализ позволяет говорить о том, что уровень освоения элементарной грамотности в Древней Руси был достаточно высок, она проникала почти во все слои населения. Не случайно берестяные грамоты нередко содержали обычные житейские записи: «Поклон от Якова куму и другу Максиму. Купи мне, кланяюсь, овса у Андрея, если он продаст. Возьми у него грамоту да пришли мне хорошего чтения». Или другая грамота: «От Бориса Настасии. Как придет эта грамота, так тотчас пришли мне слугу на жеребце, потому что у меня здесь дел много. Да пришли рубаху, рубахи забыл».

Однако процесс развития образования на Руси был прерван нашествием монголо-татар (1237-1241). Учение книжное пришло в упадок, были разорены многие монастыри, являвшиеся очагами просвещения. В 1240 г. был сожжен главный центр культуры Древней Руси – Киев. Погибли многие культурные ценности, были убиты или угнаны в рабство мастера грамоты, книжники.

1.2. Просвещение и педагогические традиции в Русском государстве XIV- XVII вв.

Развитие культуры славян из-за монголо-татарского нашествия затормозилось. Уменьшилась грамотность не только в простом народе, но и среди князей и бояр, даже среди духовенства. В силу отсутствия училищ часто священниками ставили малограмотных, а то и почти неграмотных людей.

Вся Русь оказалась отрезанной: татарами – от Византии, Польшей, Литвой и Ливонией – от Европы. В результате она все больше усваивала черты азиатских нравов.

Для стран Западной Европы этого периода в силу действия комплекса экономических и идеологических факторов было характерно развитие образования, увеличение количества школ и университетов. На Руси политико-экономическое развитие не вызывало потребности в образованных людях, поэтому не оказывало существенного влияния на систему образования, не требовало введения школьного обучения. Исходя из этого, подготовка ребенка к взрослой жизни осуществлялась вне школы. Обучение грамоте, чтению, счету происходило в семье, у грамотного родственника либо у «мастера грамоты». Учителями становились светские лица – мелкие служители канцелярий, приказных изб и т.д., а также представители низшего духовенства.

Начиная с XV в. начинаются все более решительно осуществляться попытки выхода Руси из невежественного застоя, а в середине XVI в. определенные меры в этом направлении стали приниматься на уровне государственной власти. При царе Иване Васильевиче в 1551 г. на Стоглавом соборе было принято решение:

- по всем городам ставить грамотных и нравственно-благонадежных священников и дьяконов, у которых в домах и завести училища, чтобы все правильные христиане отдавали им своих детей в учение: читать, писать, знать церковное пение и получать правильное воспитание;

- завести грамотных писцов, дурные списки книг отобрать, сверить с хорошими переводами, переписать без ошибок и разослать по всем церквам.

К сожалению, решения собора во многом оказались благими пожеланиями. Однако усилия по развитию образования давали свои результаты. В 1553 г. впервые в России была открыта типография. В 1574 г. печатником **Иваном Федоровым** была создана первая печатная азбука, которая явилась усовершенствованной системой обучения грамоте.

Укреплялась связь между образованием и церковью. Грамота по-прежнему изучалась прежде всего ради возможности читать церковные книги, чтению и письму обучали по Псалтыри, Часослову, Евангелию. Формировалось представление, и не без основания, о том, что школа есть «церковный угол».

Педагогическая мысль средневековой Руси была направлена в первую очередь на проблемы воспитания. Сведения об идеалах, программе, формах воспитания содержатся в ряде письменных памятников, таких, как «Пчела», «Домострой» и др. Так, «Домострой» был одним из выдающихся произведений русской литературы XVI в. Он являлся сводом нравственных норм и правил российского православного общества. Обращаясь к родителям, «Домострой» требовал воспитывать детей в строгости и страхе божьем. В то же время он призывал любить детей, заботиться об их росте и развитии, воспитывать мужественность, трудолюбие, бережливость, вежливое обращение. Истины, заложенные в «Домострое», способствовали, по мнению исследователей, утверждению в обществе согласия и миролюбия, осознанию необходимости трудиться, заботиться о близких, родных, слабых.

Если в целом оценивать состояние системы образования, то следует отметить, что существовавшие тогда способы обучения вполне соответствовали потребностям государства и общества, какая-либо новая организация образования казалась ненужной, и не случайно вплоть до XVII в. государственных школ в России не было.

В XVII вв. образование в России начинает выходить на новый уровень развития. Это было связано с тем, что после Смутного времени начались позитивные социально-экономические и политические изменения. Совершенствовалась система государственного управления, менялась социальная роль дворянства. Страна постепенно включалась в европейскую политику, расширялись дипломатические и торгово-экономические связи с зарубежными странами. Как следствие – возникала потребность государства в большом количестве людей, обладавших широким кругозором, различными специальными знаниями.

В начальном обучении не произошло каких-либо значительных перемен. Обучение грамоте традиционно осуществлялось в семье, у домашнего учителя, у «мастера грамоты», при монастырях и церквях. Однако у представителей высших сословий, особенно со второй половины XVII в., наметилось стремление давать своим детям *повышенное образование*, обучать их иностранным языкам. При различных монастырях стали появляться такого рода учебные заведения. Первая же государственная школа повышенного образования - *Типографское*

училище – была основана в 1681 г. в Москве по инициативе царя Федора Алексеевича.

Появление школ повышенного образования вызвало в обществе острую полемику относительно содержания обучения, осуществляемого в них. Это было не случайным, поскольку данная проблема являлась составной частью глобального вопроса о путях развития страны, который неизбежно вставал перед Россией. Борьба развернулась между сторонниками греческого (византийского) и латинского (западноевропейского) вариантов образования. Представители «грекофильского» направления полагали, что ориентация на греческую культуру послужит укреплению православия, и выступали против изучения латыни как транслятора еретических взглядов. Идеологи «латинофильского» направления видели в латыни источник светской культуры и образованности Запада.

Своеобразной попыткой объединить эти два направления оказалась деятельность греческих монахов, выпускников Падуанского университета в Италии братьев **Иоанникия** и **Сафрония Лихудов**. В 1685 г. же году они открыли школу в Москве в Богоявленском монастыре. В 1687 г. школа Лихудов была переведена в новое специально отстроенное здание. Так было основано учебное заведение нового типа – *Славяно-греко-латинская академия*. Ряд исследователей склонны считать ее первым высшим учебным заведением в России. Однако это не так. По своему уровню она далеко не соответствовала европейскому университету. Академия скорее напоминала западноевропейскую школу повышенного образования. Согласно уставу, она должна была готовить православных священников, государственных служащих, преподавателей. Здесь достаточно серьезно изучалось не только богословие, но и светские науки.

Таким образом, для России второй половины XVII в. было характерно появление образовательных учреждений, построенных с учетом опыта западноевропейских средневековых школ. В самой Европе школы такого рода постепенно уходили в прошлое, уступая место новым тенденциям в воспитании и обучении. Однако, благодаря созданию школ нового типа, произошел поворот русского общества в сторону европейской образованности. Россия начала приобщаться к миру европейской культуры, усилилось внимание к светскому знанию.

Следует признать, что эти тенденции многими воспринимались отрицательно. В них видели опасность проникновения вместе с западной образованностью религиозных «ересей». Утверждалось, что Россия имеет свой, сложившийся естественным путем на протяжении веков, наилучший для нее тип образования – церковно-религиозный.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику процесса воспитания у восточных славян.
2. Почему принятие христианства стало важнейшим событием, в значительной степени определившим развитие образования на Руси?
3. Сформулируйте нравственные принципы, педагогические идеалы, заложенные в «Поучении Владимира Мономаха», выдержка из которого приведена ниже.

«Тремя добрыми делами можно от греха избавиться и царствия Божия не лишиться: покаянием, слезами и милостынею. Не тяжкая это заповедь, дети мои. Бога ради, не ленитесь; молю вас, не забываюте этих дел <...>».

Всего же более убогих не забываюте, но по мере сил кормите их. Сироту и вдову сами на суде по правде судите; не дайте их сильным в обиду.

Ни правого, ни виноватого не убивайте и не позволяйте убивать, хотя бы заслуживал смерти; не губите никакой христианской души.

Когда речь ведете о чем, не клянитесь Богом, не креститесь, нет в этом никакой нужды. Если же придется вам крест целовать (давать клятву), то подумайте сначала хорошенько, можете ли сдержать клятву; а поклявшись, держитесь клятвы <...>».

Епископов, попов и игуменов почитайте, принимайте от них благословение. Любите их и по мере сил заботьтесь о них, чтобы они молились о вас.

Более же всего не имейте гордости ни в сердце вашем, ни в уме: мы все смертны – сегодня живы, а завтра в гробу. Все, что дал нам Бог, не наше, а поручено нам на короткое время <...>».

В дому своем не ленитесь, но за всем присматривайте сами... На войне не ленитесь, не надейтесь на воевод ваших, не предавайтесь ни питью, ни еде, ни спанью <...>».

Куда приедете, где остановитесь, напоите, накормите бедного. Более всего чтите гостя, откуда ни пришел бы он, простой ли человек, или знатный, или посол <...>».

Что знаете полезного, не забываюте, а чего не знаете, тому учитесь <...>».

**История педагогики в России: Хрестоматия
/ Сост. С.Ф. Егоров. - М., 1999. - С.34-38.**

4. Согласны ли вы с утверждением, что Киевская Русь не уступала по уровню образованности Центральной и Западной Европе? Обоснуйте свое мнение.

5. Проанализируйте приведенную ниже выдержку из постановления «Стоглавого собора» (1551 г.). Чем было вызвано решение о создании в стране «училищ книжных»?

«Глава 35. О дьяцех, хотящих в дьяконы и в попы ставитися. О ставленикех хотящих в дьяконы и в попы ставитися, а грамоте мало умеют; и святителем их поставити – ино противно священным правилом, а не поставити – святые церкви без пения будут, а православные христиане учнут без покаяния умирати. И святителем избирати по священным правилом <...> а грамоте бы умели, чтобы могли церковь божию здержати и детей своих духовных, православных крестьян, управити могли по священным правилом. Да о том их святители истязуют с великим запрещением: почему мало умеют грамоте, и они ответ чинят: мы-деи у своих отцов учимся или от своих мастеров, а инде деи нам учитися негде; сколько отцы наши умеют и мастера, по тому и нас учат, а отцы их и мастера и сами потому же мало умеют, и силы в божественном писании не знают; а учитца им негде. А прежде сего в российском царствии на Москве, и в великом Новеграде, и по иным городом многие училища бывали, грамоте, и писати, и пети, и чести гораздых много было <...>

Глава 36. О училищех книжных по всем градом. И мы о том по царскому совету соборне уложили: в царствующем граде Москве и по всем градом тем же протопопом и старейшим священником и со всеми священники и дьяконы, коиждо во своем граде по благословению своего святителя, - избрати добрых духовных священников и дьяконов и дьяков, женатых и благочестивых, имущих в сердцах страх божий, могущих иных пользоваться, и грамоте, и чести, и писати горазды. И у тех священников, и у дьяконов, и у дьяков учините в домех училища, чтобы священники и дьяконы, и все православные христиане в коемждо граде предавали им своих детей на учение грамоте, и на учение книжного писма, и церковного пения псалтырного, и чтения налойного, и те бы священники, и дьяконы, и дьяки избранные учили своих учеников страху божию, и грамоте, и писати, и пети, и чести со всяким духовным наказанием. Наипаче же всего учеников бы своих брегли и хранили во всякой чистоте, и блюли их от всякого растления. А учили бы есте своих учеников грамоте довольно, сколько сами умеете, и силу бы им в писании сказывали, по данному вам от бога таланту, ничтоже скрывающе; чтобы ученики ваши все книги учили, которые соборная святая церковь примет, чтобы потом и впредь могли не токмо себе, но и протчих пользоваться и учить страху божию о всех полезных; так же бы учили своих учеников чести и пети и писати, сколько сами умеют, ничтоже скрывающе, но от мзды ожидающе, а и zde от иже родителей дары и почести приемлющее по их достоинству».

**История педагогики в России: Хрестоматия
- М., 1999. - С. 43.**

6. Изучите приведенный ниже отрывок из «Домостроя». Какие выводы о системе воспитания в Русском государстве вы можете сделать?

15. « Како детей своих во всяком наказании и страхе божию. А пошлет бог, у кого дети, сынове или дщери, ино имети попечение отцу и матери о чадах своих: снабдите их и воспитати в додре наказании; и учити страху божию и вежеству (вежливости, вежливому обращению) и всякому благочинию; и, по времени и детем смотря, и по возрасту, учити рукоделию; матери дщери, а отцу сынове, кто чего достоин, каков кому просуг (дарование, способность) бог даст; любити их, и беречи, и страхом спасати. Уча и наказуя, и рассуждая, раны возлага-ти: наказуй дети во юности, покоит тя на старость твою <...>

17. Како дети учити и страхом спасати. Казни сына своего от юности его, и покои тя на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биеша его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти.

Любя же сына своего, учащай ему раны, да последи о нем возвесели-шися (чтобы впоследствии о нем можно было порадоваться). Казни сына своего измлада, и порадуешься о нем в мужестве: и посреди злых похваляшися, и зависть примут враги твои. Воспитаи детище с пре-щением (в строгости) и обрати о нем покой и благословение. Не смейся к нему, игры творя: в мале бо ся ослабиши, в велице побол-иши, скорбя (в немногом себя сдержишь, ограничишь – в большом бу-дешь болеть, сокрушаться, скорбя), и после же яко оскомины твориши душе твоей <...> .

*История педагогики в России: Хрестоматия.
- М., 1999. - С. 46-47.*

7. Сравните состояние образования в Западной Европе и Русском государстве в XIV-XVII вв. В чем вы видите разницу? Что ее определяло?
8. В чем состоит роль православной церкви в развитии образования в Русском государстве?
9. Оцените изменения, происходившие в образовании во второй половине XVII в. О чем они свидетельствовали?

2. Развитие российского образования в XVIII –XIX вв.

2.1. Создание и развитие государственной системы образования в XVIII в.

2.2. Образование и его реформы в XIX в.

2.3. Проблемы российского образования в конце XIX - начале XX в.

2.1. Создание и развитие государственной системы образования в XVIII в.

Особое место в развитии российского образования занимает XVIII в., и это не случайно. К концу XVII в. все более отчетливо проявлялись новые тенденции развития русской культуры. Православное образование утрачивало свою доминирующую роль. Его сфера в значительной мере ограничивалась потребностями церковной жизни. Все большее развитие получала светская педагогика. За ней стояли факторы социально-экономические. Социальное и государственное развитие обуславливало все возрастающую потребность в таких профессиях, как инженер, врач, юрист, учитель. Остро ощущалась необходимость подготовки государственных чиновников, специалистов военного и морского дела. Светское образование стало государственным делом, что во многом способствовало его успешному осуществлению.

Государственное начало в развитии образования особенно ярко проявилось в деятельности *Петра I Великого*. К началу его правления Россия во многом отставала от Западной Европы. Реформы Петра I были направлены на преодоление этого отставания, укрепление государственного устройства, развитие экономики. Экономические и политические преобразования потребовали большого количества грамотных, специально подготовленных профессионалов. Для их подготовки использовались два пути:

- подготовка специалистов из числа русских людей за границей;
- создание собственной государственной системы образования.

При Петре I ставка была сделана на создание *профессиональных школ*, которые готовили к конкретному виду деятельности. В начале XVIII в. появились первые государственные школы, имевшие практическую направленность:

- *математических и навигационных наук* (1701);
- *пушкарская* (1701);
- *хирургическая* (1707);
- *инженерная* (1712);

- артиллерийская (1712);
- горные при заводах (1719, 1721).

Особенностью этих школ было то, что в них давали как общее образование, так и осуществляли подготовку по конкретным профессиям.

Для обучения солдат и матросов открывались *гарнизонные* и *адмиралтейские школы*. Они были призваны осуществлять подготовку младшего командного состава армии и флота, мастеров по строительству, обслуживанию кораблей.

В 1724 г. был учрежден важный научно-просветительский центр – *Академия наук*, в состав которой входили *университет* и *гимназия*. Академическую гимназию можно считать первой в России государственной светской общеобразовательной школой, имевшей своей целью подготовку молодежи к поступлению в университет.

При Петре I была предпринята попытка создания в России сети государственных начальных школ. Стали открываться так называемые *цифирные школы*. Они учреждались согласно указу царя от 1714 г. для детей от 10 до 15 лет с целью подготовки к государственной и военной службе в качестве низшего обслуживающего персонала, для работы на заводах, верфях. Цифирные школы рассматривались также как подготовительный этап для последующей профессиональной подготовки.

Первоначально предполагалось, что эти школы будут посещать не только солдатские и посадские дети, но и дети духовенства, дворян, приказных. Однако организация и работа этих учебных заведений столкнулась с большими трудностями. Для предупреждения побегов из школы и прогулов занятий учеников нередко содержали под караулом, применяли жестокие дисциплинарные меры, набирали в школу силой.

Кроме светских, предпринимались меры по созданию *духовных школ*. В них сочетались духовное и светское образование. Для подготовки духовенства планировалось организовать церковные школы трех типов: *архиерейские (элементарные) школы*, *семинариумы* с 8-летним курсом и *академию*.

Духовные школы представляли собой общеобразовательные учебные заведения. В них, кроме богословия, изучали латинский язык, грамматику, историю, географию, арифметику, геометрию, логику или диалектику, риторiku, физику.

Духовные школы были закрытыми учебными заведениями. В них царил дух суровой дисциплины. Учащиеся должны были вставать, молиться, учиться и гулять по звонку. В младших классах применялись розги.

Принудительный характер обучения был весьма показателен для петровской эпохи. Школа, как и казарма, являлась местом службы, что подкреплялось жесткой солдатской дисциплиной. Это касалось практически всех учебных заведений. Так, самые жестокие меры употреблялись против нерадивых учащихся в Навигацкой школе: за нехождение в школу били батогами и наказывали денежным штрафом; бежавших из нее ловили и под караулом возвращали. Дядька, находившийся в каждом классе, при малейшем беспорядке бил учеников хлыстом, а среди учеников были представители самых разных сословий, даже самых знатных семей.

Это являлось одним из свидетельств противоречивости петровских времен: варварскими методами Россия приобщалась к западноевропейской культуре. Отсюда и противодействие образованию во многих слоях населения, вплоть до дворянства. Однако, несмотря на все это, возникновение новых типов школ было важным этапом в организации национальной системы образования, был заложен фундамент для построения школьного дела на новых началах.

Одним из первых представителей русского просвещения, участником петровских школьных реформ был **Василий Никитич Татищев** (1686-1750). Он открыл несколько горнозаводских школ. В ряде своих сочинений, прежде всего, в «Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ», В. Н. Татищев изложил свои идеи воспитания и обучения. «Главной наукой» он считал такую, «чтоб человек мог себя познать». В. Н. Татищев обосновал идею, что учитель должен не только знать свой предмет, но и обладать умением обучать. Он помышлял о том, чтобы дать человеку знания того, «что ему полезно и нужно и что вредно и непотребно».

Во второй четверти XVIII в. реформирование образования замедлилось. Пришли в упадок цифирные школы, морская академия, инженерные и артиллерийские училища. Однако появились и учебные заведения нового типа. В 1732 г. в Петербурге было учреждено первое среднее учебное заведение закрытого типа для дворянства – *кадетский корпус*, известный как *Сухопутный шляхетский корпус*. В нем готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников.

В корпус принимались дворянские дети в возрасте от 13 до 18 лет. Учебный план включал как общеобразовательные предметы, так и предметы военных, политических, юридических наук. Кроме этого кадеты занимались рисованием, танцами, фехтованием, верховой ездой, строевыми упражнениями. Особое внимание уделялось изучению русского, немецкого и французского языков, а также латинского как языка наук.

В корпусе было создано четыре класса, в каждом из которых срок обучения мог продолжаться от одного до трех лет. Дело в том, что классно-урочная система в России в то время еще не была введена. В каждом классе находились кадеты разного возраста, пребывание в нем не ограничивалось определенным сроком. В зависимости от успехов в любое время кадет мог быть переведен в следующий класс.

В 1752 г. было открыто другое аналогичное учебное заведение - *Морской кадетский корпус*.

Особой популярностью пользовался основанный в 1759 г. *Пажеский корпус*. Он стал элитарным учебным заведением для детей высшей дворянской знати.

Важнейшим событием в сфере образования стало открытие в соответствии с указом *императрицы Елизаветы Петровны*, подписанным 24 января 1755 г., *Московского университета и двух университетских гимназий*: для дворян и для разночинцев. Университет, созданный во многом по образцу европейских, отличался редким по тому времени демократизмом. Правом поступления в него обладали представители всех сословий, кроме крепостных крестьян. Обучение поначалу было бесплатным, хотя позже и ввели плату, на неимущих она не распространялась. Ректор и деканы избирались.

Вместе с тем следует признать, что, несмотря на все предпринимаемые усилия, университет не пользовался особой популярностью. Неопределенность программ обучения, чтение лекций профессорами-иностранцами на латыни или новых языках привело к тому, что в университет дворянство шло неохотно, предпочитая военную карьеру. Лишь спустя 50 лет, в начале XIX в., Московский университет был признан общенациональным просветительским центром.

Периодом наивысшего развития школьного дела в России XVIII в. стало царствование *Екатерины II*. В 1763 г. она назначила своим главным советником по вопросам образования *И. И. Бецкого* (1704-1795). И.И. Бецкой был хорошо знаком с педагогическими идеями Запада. Он составил доклады и уставы, прежде всего «Генеральный план воспитательного дома» и «Краткое наставление... о воспитании детей», где в трактовке вопросов физического, нравственного и умственного воспитания шел вслед за Ж.-Ж. Руссо и Д. Локком. И. И. Бецкому принадлежат проекты воспитания «идеальных дворян». По предложению И.И. Бецкого были открыты такие учебные заведения, как воспитательные училища для мальчиков при Академии художеств и Академии наук, институт благородных девиц при Воскресенском монастыре (Смольный институт), коммерческое училище в Москве.

Просветительские взгляды на воспитание и обучение детей высказывали не только сторонники и исполнители идей императрицы,

но и ее оппоненты. Так, журналист, публицист, издатель **Н.И. Новиков** (1744-1818) финансировал две частные школы, а также поездки молодых людей за рубеж для получения образования. Свои педагогические взгляды он изложил в трактате «О воспитании и наставлении детей», где определил в воспитании несколько главных направлений: телесное (физическое), нравственное и умственное. Подобное воспитание должно было содействовать формированию человека и гражданина. Н.И. Новиков говорил, что Россия нуждается в общедоступном образовании.

В период правления Екатерины II окончательно оформилась идея создания общеобразовательной школы для широких слоев населения. Она была воплощена в документах *школьной реформы 1782-1786 гг.*

Для подготовки школьной реформы была создана *Комиссия об учреждении училищ* во главе с сенатором **П.В. Завадовским**. План реформы был подготовлен **Федором Ивановичем Янковичем де Мири-ево** – австрийским педагогом, православным, сербом по национальности, приглашенным в Россию по рекомендации австрийского императора Иосифа II. Ф.И. Янкович в этой комиссии играл главную роль.

В 1786 г. был утвержден «*Устав народным училищам в Российской империи*». Согласно ему учреждалось два типа народных училищ – *главные* со сроком обучения *5 лет* и *малые*, где обучение продолжалось *2 года*. Главные народные училища предполагалось открыть в каждом губернском городе, малые – в каждом уездном городе, а также в крупных селах.

Предметами обучения в *малых училищах* должны были стать чтение, письмо, арифметика, рисование и катехизис вместе со священной историей. В *главных народных* предполагалось изучать русскую грамматику, начала всеобщей истории, географию, физику, механику, геометрию. После окончания главного училища можно было продолжить обучение в университете, для чего в старших классах главных народных училищ дополнительно обучали латинскому и еще одному иностранному языку, преимущественно немецкому. В постановке предметов подчеркивалась их прикладная сторона.

По «Уставу» во всех училищах вводилась *классно-урочная система*.

Реализация реформы осуществлялась с большими трудностями. Однако, несмотря на все это, в результате реформы 1782-1786 гг. в России была впервые создана разветвленная, устойчивая система государственных школ. Она стала основой для развития и совершенствования в XIX в. централизованной государственной системы образования.

Анализ состояния школьного образования в России в XVIII в. позволяет выделить принципы, которые легли в основу формирования системы образования не только в данный, но и в последующие периоды ее истории.

Петром I был заложен *принцип государственности школ*. В последующем он поддерживался и развивался, являясь одной из главных отличительных черт российской системы образования. Другим важным принципом становления и развития школы в петровское и последующее время, был *принцип светскости образования*. Важным для построения сети школьного обучения был *принцип связи общего образования с профессиональным, обеспечения практической направленности образований*

Таким образом, своеобразие русских школ в отличие от западноевропейских заключалось *в сочетании общеобразовательной и профессиональной подготовки, в многостороннем характере образования, его многопредметности.*

2.2. Образование и его реформы в XIX в.

XIX век с полным основанием можно считать одним из наиболее значимых периодов в истории российского образования. Его характеризовали активные, хотя во многом и противоречивые действия по развитию образовательной системы и ее принципиальных основ.

Начало века ознаменовалось правлением Александра I. По признанию исследователей, это было время, которое заложило серьезную основу для развития образования в России. Начальный период царствования Александра I, в противовес политике его отца Павла I, отличался общей либерализацией социально-политической обстановки в стране, ослаблением цензуры, снятием многих других запретов, введенных императором Павлом. Одним из основных направлений государственной политики, осуществлявшейся в тот период, стала образовательная реформа.

Непосредственным началом реформы можно считать создание в 1802 г. Министерства народного просвещения. Важно отметить, что в соответствии с Высочайшим манифестом от 8 сентября 1802 года в России создавалось небольшое количество министерств – всего восемь, и среди них – министерство просвещения. Это свидетельствовало о том, что образование начинало приобретать особое место среди сфер, на которых акцентировалось внимание государства.

Основной задачей учрежденного ведомства было создание отвечающей духу времени образовательной системы. Первым норматив-

ным документом, легшим в основу этой деятельности, стали «Предварительные правила народного просвещения», утвержденные в январе 1803 года Александром I и направленные им в Сенат для «учинения» соответствующих распоряжений. «Предварительные правила» устанавливали структуру образовательной системы, принципы ее функционирования.

Проводимая реформа предполагала деление территории империи на шесть учебных округов. Учебные заведения, входящие в них, должны были составлять особую систему, которая включала в себя «четыре рода училищ», а именно: 1) училища приходские; 2) училища уездные; 3) гимназии; 4) университеты.

Представителем интересов округа в столице являлся попечитель, который обязан был «особенно пещись об успехах всех заведений, для распространения просвещения учрежденных». При этом вплоть до середины 1830-х гг. управление округом реально находилось в руках университета, именно он становился организационным и методическим центром, осуществлявшим руководство всеми учебными заведениями. Так, в уставе Московского университета было зафиксировано: «Университет, имея надзирание за учением и воспитанием во всех губерниях, округ его составляющих, прилагает особенное и неутомимое попечение, дабы гимназии, уездные и приходские училища везде, где оным быть положено, учреждены и снабжены были знающими и благонравными учителями и учебными пособиями, и дабы порядок учения соблюдаем был везде неослабно».

К моменту образования учебных округов в России существовало три университета – Московский, Виленский и Дерптский. Там же, где еще не было университетов, ставилась задача «учреждения оных». «Предварительные правила» устанавливали, что новые университеты должны были быть созданы «в округе Санкт-Петербургском, в Казанском и в Харьковском». Казанский и Харьковский университеты были созданы в 1804 году. В Санкт-Петербурге в том же году был открыт Педагогический институт, в 1819 году преобразованный в Петербургский университет.

Проектируемая система образования была закреплена в утвержденном 5 ноября 1804 г. императором Александром I «Уставе учебных заведений, подведомых университетам». В соответствии с ним в каждом губернском городе округа создавалась гимназия. Могло быть «и более оных в губернском или других городах», если были «способы к содержанию таковых заведений». Следующий уровень образовательных учреждений составляли уездные училища. «В каждом губернском и уездном городе, - отмечалось в уставе, - должно быть по крайней мере одно уездное училище, в больших же городах по два та-

ковых училищ и более, если будут к содержанию оных способны». И последний уровень составляли приходские училища (школы). Как говорилось в «Уставе», «в губерниях и уездных городах, равным образом и в селениях, каждый церковный приход или два вместе, судя по числу прихожан и отдалению их жительств, должны иметь, по крайней мере, одно приходское училище».

Важнейшими характерными чертами формировавшейся системы образования были, с одной стороны, преемственность всех уровней образования, с другой – их завершенность и самодостаточность.

Новая образовательная система формировалась на основе преемственности и развития той, что была создана при Екатерине II. Первые классы «малых» и «главных» народных училищ превращались в приходские школы, срок обучения в которых устанавливался в один год. Вторые классы становились первыми классами уездных училищ, и к ним добавлялся дополнительно еще один класс. Обучение в этих образовательных учреждениях устанавливалось двухгодичным. Третьи и четвертые классы «главных» училищ преобразовывались в первые и вторые классы гимназий и к ним добавлялись еще два класса. Всего в гимназии предстояло учиться четыре года. Таким образом, прежний курс «главного» народного училища превращался в семилетний, проходившийся во всех трех типах учебных заведений последовательно: чтобы поступить в гимназию, надо было учиться целых три года в других образовательных учреждениях или проходить обучение на дому.

Отношение российского общества к формировавшейся системе образования являлось неоднозначным. Предпринимаемые меры встречали активную поддержку у определенной части россиян, одновременно с этим фактически отвергались другой, большей частью общества. Это свидетельствовало о том, что социально-экономические и политические условия того времени еще не создали объективной потребности в системном развитии образования, делали его недостаточно востребованными, в результате образовательные реформы вызвали в обществе явное или скрытое противодействие.

Таким образом, образовательная политика Александра I была направлена на создание в России стройной системы, с одной стороны, способной обеспечить достаточный уровень образования для разных категорий населения, с другой стороны, отличавшейся преемственностью, обеспечивавшей возможность, хотя бы и теоретическую, последовательного прохождения всех уровней образования от низшего до высшего. Это, безусловно, положительно характеризовало образовательную политику государства в начале XIX в. и свидетельствовало о ее прогрессивности.

С восшествием на престол Николая I внимание государства к вопросам образования усилилось. По мнению императора, главной причиной восстания декабристов, которым ознаменовалось его вступление на престол, были недостатки воспитания. Их ликвидацию должны были обеспечить изменения в сформировавшейся образовательной системе. Предполагалась выработка школьной политики, которая могла бы быть направлена на укрепление общественной стабильности.

В 1828 г. был принят «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов». Устав сохранял введенную Александром I трехуровневую систему образования, но при этом устанавливал сословный принцип формирования контингента обучающихся: «Каждому сословию – свой уровень образования». Приходские училища теперь предназначались для низших сословий, уездные училища – для купцов, ремесленников и прочих городских обывателей, гимназии – исключительно для дворян и чиновников.

Государство активно и целенаправленно регулировало содержание образования. Министр просвещения **С. С. Уваров** обосновал новую правительственную политику в области просвещения, провозгласив, что она будет строиться на началах православия, самодержавия и народности. В низших учебных заведениях усиливался узкопрактический подход к обучению. Одновременно с этим в гимназическом образовании стали превалировать начала классицизма. Они проявлялись в существенном увеличении учебного времени на изучение латинского и греческого языков, древней литературы.

В 1835 г. был принят новый университетский устав, который усиливал единоличную власть попечителей ученых округов и урезывал автономию университетов. При этом система высшего образования расширялась. При университетах создавались педагогические институты и пансионы для подготовки в вузы, создавались специальные высшие учебные заведения, такие, как Горный институт, Земледельческая школа, Строгановское училище декоративно-прикладного искусства и др.

Вторая половина XIX в. характеризовалась бурным развитием российского образования. Именно в это время благодаря усилиям государства и общества была заложена практически новая, значительно более разветвленная и качественная система народного образования. Во многом это был результат осуществления Великих реформ императора Александра II. Первостепенное значение среди них имела отмена крепостного права. Она потребовала комплекса мер по преобразованию и многих других сфер жизни общества и государства. В число

первоочередных задач вошли и проблемы, связанные с развитием образования.

Многие видные представители российской общественности видели свою задачу в том, чтобы внести конкретные предложения по реформированию системы образования в стране. Разработка и выдвижение различных проектов, нередко противоположных по своим целям и содержанию, были свойственны для всей второй половины XIX в. и для последующего периода. Так, свой проект реформы выдвинул **Н. И. Пурогов**, который был в 1850-х – начале 1860-х гг. попечителем сначала Одесского, а затем Киевского учебного округа. Все это было показателем развития в России такого явления, как *общественно-педагогическое движение*.

Подъем общественной инициативы в вопросах реформирования образования сопровождался активной деятельностью государства по развитию образовательной системы. Ее результатом стало, в частности, увеличение числа народных училищ за период с 1856 по 1863 гг. почти в 4 раза. Система начального народного образования становилась важнейшей областью российского образования. Именно она стала на долгий период сферой как наиболее тесного и результативного взаимодействия, так и наиболее острых противоречий во взаимоотношениях между государством и обществом. Масштабы системы начального народного образования были несопоставимы с сетью средних образовательных учреждений. Так, если в конце XIX в. в России насчитывалось около 200 мужских гимназий и немногим более 100 реальных училищ, то начальных школ было около 80 тыс., а обучалось в них почти 4 млн. человек.

Однако система начального образования не только росла в количественном отношении. Существенно повышалось качество образовательной деятельности. До начала реформационных процессов основным типом учебного заведения на селе были школы грамоты со сроком обучения 1-2 года. Они создавались самими крестьянами на свои средства. Учителями являлись нанятые крестьянами местные грамотеи, которые, применяя примитивные педагогические приемы, учили детей механически читать по церковным книгам, элементарно писать и считать.

В пореформенный период родился новый тип народной школы – трехлетнее училище, ставшее одной из наиболее распространенных типов учебных заведений. В училищах обучали Закону Божию, чтению, письму, арифметике.

Спецификой России было то, что образовательные учреждения здесь открывались и были, соответственно, подчинены разным ведомствам. Государством были предприняты меры по изменению по-

добного положения дел. В соответствии с распоряжением Александра II руководство образованием сосредотачивалось теперь в руках двух ведомств: Св. Синода и Министерства народного просвещения. Наличие в стране двух ведомств, руководивших народным образованием, одно из которых олицетворяло духовное, а другое светское образование, на долгие годы стало предметом острых дискуссий в российском обществе. При этом следует подчеркнуть, что, вопреки расхожему мнению, в школах Ведомства православного вероисповедания религиозное начало отнюдь не превалировало.

Огромную роль в развитии начального народного образования сыграли созданные при Александре II органы местного самоуправления - *земства*. Далеко не сразу развитие народного образования было воспринято в качестве одной из главных задач земских учреждений. Однако постепенно их роль возрастала, превратившись, в конечном итоге, в важнейший фактор, определявший уровень развития образовательной сферы. Начав с выдачи небольших субсидий крестьянским обществам на школы, земства перешли к самостоятельному открытию школ при обязательном условии определенных денежных затрат со стороны крестьянских обществ. С течением времени предъявляемые земские требования понижались и, наконец, стали учреждаться бесплатные земские школы.

Серьезным изменениям подвергалось и среднее образование. Первоначальный вариант разрабатывавшегося проекта реформы закладывал определенные основы для создания единой и преемственной системы образования, в связи с чем и документ носил название «Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведении Министерства народного просвещения». Однако в последующем он был разделен на два отдельных, не связанных между собой документа, которые дорабатывали разные комиссии. Это свидетельствовало о продолжении государственной политики по закреплению фактически сложившейся системы образования, предполагавшей наличие тупиковых образовательных ветвей.

В результате активных дискуссий с широким участием научной и педагогической общественности был достигнут определенный прогресс по вопросам гимназического образования. Было принято решение о разделении гимназий на два вида - *классические* и *реальные*. Появление реальных гимназий было велением времени, потребностью в специалистах, владевших основами *естественных наук*.

С принятием в 1864 г. устава гимназий дискуссии вокруг них не прекратились, они с новой силой вспыхнули в конце 1860 - начале 1870-х гг. Это было связано с приходом к управлению Министерством народного просвещения в 1866 г. графа *Д. А. Толстого*. Будучи рев-

ностным сторонником строго классической системы образования, он считал необходимым ввести ее во всей полноте. Признавалось необходимым значительное увеличение времени на преподавание древних языков за счет сокращения предметов естественнонаучного цикла. При этом только окончание *классических гимназий* могло означать получение полного общего образования. Статус же реальных гимназий, предусмотренных уставом 1864 г., существенно понижался. Они не просто должны были изменить свое название, став вместо реальных гимназий *реальными училищами*. Должна была измениться их программа в сторону сокращения общеобразовательных предметов и усиления специальной подготовки с лишением права их выпускников поступать в университеты.

В результате гимназическое образование в России пошло по пути отрыва от реальной жизни, по пути формализма и схоластики. Это не могло не привести к росту общественного недовольства, которое вынуждало государство принимать меры к последующему реформированию среднего образования.

Одновременно с этим Д. А. Толстой внес значительный вклад в повышение уровня начального народного образования. Обращаясь к императору Александру II, он писал: «Я смею думать, что отличительная черта просветительного царствования Вашего Императорского Величества <...> должна состоять в образовании народа, Вами, Всемилостивейший Государь, освобожденного и призванного пользоваться благами новых учреждений, вызывающих потребность знания для извлечения из них наибольшей пользы».

В 1860-е гг. развернулась деятельность основоположника научной педагогики в России *К.Д. Ушинского* (1824—1870). Блестящий практик, он интенсивно занимался научной работой в области теории педагогики и методики начального обучения.

Главную цель воспитания К.Д. Ушинский видел в духовном развитии человека, а достигнуть ее невозможно без опоры на культурно-исторические традиции народа, на особенности его национального характера. Многие его работы, в том числе «Родное слово», были посвящены рассмотрению этой проблемы. Основной в педагогической теории К.Д. Ушинского была мысль о *народности воспитания*.

К. Д. Ушинский доказывал, что система воспитания, построенная соответственно интересам народа, развивает и укрепляет в детях ценнейшие психологические черты и моральные качества – патриотизм и национальную гордость, любовь к труду. Он требовал, чтобы дети, начиная с раннего возраста, осваивали элементы народной культуры, овладевали родным языком, знакомились с произведениями устного народного творчества. К. Д. Ушинский упорно боролся за

осуществление воспитания и обучения детей в семье, детском саду и школе *на родном языке*. Это было передовым демократическим требованием. Он доказывал, что школа, обучающая на чужом языке, задерживает естественное развитие сил и способностей детей, что она бессильна и бесполезна для развития детей и народа.

Высказывания К. Д. Ушинского о народной школе, обучающей детей на родном языке, имели огромное значение и для развития русской народной школы, и становления школьного дела нерусских народов, боровшихся за обучение детей на родном языке, за развитие национальной культуры.

Среди наук, изучающих человека, К. Д. Ушинский выделял *физиологию* и особенно *психологию*, которые дают педагогу систематические знания о человеческом организме и его психологических проявлениях, обогащают знаниями, необходимыми для практики воспитательной работы с детьми. В своем труде «Человек как предмет воспитания» он выдвинул и обосновал важнейшее требование, которое должен выполнять каждый педагог: осуществлять воспитательно-образовательную работу с учетом возрастных и психологических особенностей детей, систематически изучать детей в процессе воспитания. Историческая заслуга К. Д. Ушинского заключается в том, что он изложил в соответствии с научными достижениями того времени *психологические основы дидактики*.

Важное место в педагогике К. Д. Ушинского занимало *нравственное воспитание*, неразрывно связанное с умственным и трудовым воспитанием детей. Важнейшим средством нравственного воспитания он считал обучение, утверждал необходимость теснейших связей между воспитанием и обучением, доказывал важнейшее значение *воспитывающего обучения*. Все учебные предметы, заявлял он, обладают богатейшими воспитательными возможностями, и все, кто причастен к делу воспитания, должны помнить об этом.

Учение К. Д. Ушинского о роли родного языка в умственном и нравственном воспитании и обучении детей, о народной школе, его теория дошкольного воспитания оказали огромное влияние не только на современников, но и на последующие поколения педагогов многонациональной России.

Таким образом, к концу XIX - началу XX в. при активном взаимодействии государства и общества сложилась практически новая система образования, существенно отличавшаяся и по количественным, и по качественным характеристикам от образовательной системы до-реформенной России. Процесс ее формирования сопровождался вытеснением тенденций и противоречий, которые во многом определяли характер развития образования в первые десятилетия XX в.

2.3. Проблемы российского образования в конце XIX - начале XX в.

Система образования в начале XX в. заключала в себе положительные тенденции и характеристики, заложенные в период интенсивного развития российского образования, осуществлявшегося во второй половине XIX в. Одновременно с этим ей были присущи и весьма значительные недостатки. Главными проблемами, вокруг которых переплетались интересы государства и общества, были следующие:

1. Расширение и качественное обновление системы начального образования, введение на его основе всеобщего образования.

2. Реформирование среднего образования, приведение его структуры и содержания в соответствие с современными требованиями и мировым опытом.

3. Обеспечение взаимосвязи разных уровней и ступеней образования, создание в стране единой, преемственной системы общего образования.

Одной из наиболее важных была проблема *всеобщего образования*. Журнал «Русское богатство» писал: «На сельских сходах, думских заседаниях, земских собраниях, в совещаниях ученых обществ, в кружках столичной и провинциальной интеллигенции, на страницах наших органов печати вопрос о расширении народного образования, о всеобщности школьного обучения стоял чуть ли не на первом плане».

Введение всеобщего образования – это наиболее общая формулировка проблемы. Она включала целый ряд важных вопросов:

– Должно ли *всеобщее образование* быть одновременно *обязательным*? (Под *всеобщим образованием* понимали предоставление *возможности* всем желающим определенного возраста получать установленный уровень образования).

– Для детей какого *возраста* должно быть установлено *всеобщее образование*?

Всеобщее образование должно касаться только *мальчиков* или *девочек* тоже?

– Всеобщее – это только *начальное образование*, или оно должно включать в себя и *другие образовательные уровни*?

– Какова должна быть *роль государства* и *роль общества* во введении всеобщего образования?

В начале XX в. Министерство народного просвещения предприняло попытку разработки проекта введения всеобщего обучения. В соответствии с ним, введение всеобщего обучения предполагало открытие 150 тыс. новых начальных училищ. Однако реализации проекта

помешала начавшаяся русско-японская война. После ее окончания об этом проекте уже никто не вспоминал. Причиной этого стала первая российская революция. Она способствовала сильнейшему подъему общественно-политической активности в стране. Революционный подъем охватил и сферу образования, привел к широкому развитию общественно-педагогического движения.

Годы революционного подъема стали периодом формирования и укрепления политических партий. Следует особо подчеркнуть, что ни одна из них не могла пройти мимо проблем образования, не включить требования по развитию образования в свои программы, настолько эти проблемы были остры, злободневны и затрагивали интересы всего общества.

Анализ партийных программ в сфере образования позволяет заключить, что они аккумулировали идеи, которые были рождены обществом, его разными социальными слоями задолго до создания самих партий. Социал-демократы и эсеры отражали наиболее радикальные требования, кадеты – более умеренные, либеральные подходы к развитию образования. Значительную часть членов кадетской партии составляли представители интеллигенции, хорошо знавшие проблемы образования. Исходя из этого, программа кадетов в этой области была значительно более подробной и детальной, что отличало ее от социал-демократов и эсеров, поднимавших проблемы образования, в первую очередь, из политических соображений, отчего их программные требования характеризовались меньшей реалистичностью и большим радикализмом.

Особую позицию по вопросам образовательной политики занимали правые партии и общественные организации.

Партийные программы, идеи, выдвигавшиеся различными общественными организациями по вопросам образования, смогли получить возможность для дискуссионного обсуждения и законодательного продвижения в Государственной думе, формирование которой явилось существенной победой демократических сил.

Уже в первую Государственную думу 46 депутатами было внесено законодательное предложение, касавшееся вопросов образования. Правда, оно носило скорее характер декларативного заявления, однако сам факт его появления свидетельствовал о важности для депутатского корпуса вопросов реформирования образовательной сферы.

Как известно, первая Дума просуществовала недолго и ничего для развития системы образования сделать не успела. С законодательной инициативой по вопросам образования во второй Думе выступило уже правительство. Стоявший во главе Совета министров **П. А. Столыпин**, будучи грамотным и государственно мыслящим

политиком, прекрасно понимал значение образования для развития страны. В декларации, с которой он обратился в марте 1907 г. к депутатам Государственной думы, подчеркивалось, что усилия «для поднятия экономического благосостояния населения» будут бесплодны, «пока просвещение народных масс не будет поставлено на должную высоту». Результатом правительственной инициативы стало внесение в Думу Министерством народного просвещения проекта о всеобщем образовании. Однако он не был рассмотрен в связи с тем, что Дума была распущена. И лишь в третьей Думе этому законопроекту был дан ход.

Произведенные Министерством просвещения расчеты показали, что для введения всеобщего обучения необходимо иметь по всей империи более 265 тыс. школы, строительство которых должно было осуществляться за счет дополнительного выделения бюджетных средств, а также средств земских учреждений.

Принятие закона о введении всеобщего обучения без детального определения статуса школы, ее структуры и порядка управления было невозможно. Ввиду отсутствия подобного законодательного предположения со стороны правительства его разработкой первоначально занялась Государственная дума. В марте 1909 г. свой проект положения о начальной школе внесло в Думу и Министерство народного просвещения. В результате в Думе оказалось несколько законопроектов, касавшихся проблемы всеобщего начального обучения. Окончательно Закон о введении всеобщего обучения был одобрен Государственной думой 19 мая 1911 г.

Несмотря на то, что проект закона о всеобщем обучении весьма долго обсуждался, средства на его реальное осуществление начали выделяться Государственной думой по запросам Министерства народного просвещения уже с 1908 г. Они поступали ежегодно, в том числе и в тяжелые в экономическом отношении годы Первой мировой войны. Суммы шли немалые, однако, по мнению многих представителей общественности, далеко не достаточные для реализации плана введения всеобщего обучения.

Таким образом, весь комплекс предпринимавшихся правительством мер по внедрению всеобщего обучения свидетельствовал, с одной стороны, о том, что власть понимала несоответствие уровня образования в стране тем требованиям, которые к нему предъявлялись, а с другой – о медлительности власти в решении этой важной задачи.

В число первоочередных задач на рубеже XIX-XX вв. выдвинулась необходимость *реформирования среднего образования*. Проблема состояла в том, что в России существовали две основные линии среднего образования. Первую составляло *классическое гимназическое образо-*

вание, завершавшееся поступлением выпускников в университеты. Его содержание характеризовалось, главным образом, гуманитарной составляющей с весьма большой долей древних языков и литературы. Вторая линия представляла собой образование, получаемое в реальных училищах. Его составлял цикл естественнонаучных и физико-математических дисциплин. Выпускники реальных училищ не имели доступа в университеты. Они поступали в различного рода технические вузы, куда, кстати, не могли поступать выпускники гимназий. Проблема осложнялась тем, переход из гимназии в реальное училище и наоборот был невозможен в силу того, что учебные программы были разные.

Отношение общества к системе среднего образования не могло не интересовать государство. В результате проведенного Министерством народного просвещения анализа было установлено, что предметами наибольшего беспокойства общественности являлись: отчужденность от семьи и бюрократический характер средней школы; невнимательность к личным особенностям учащихся и пренебрежение нравственным и физическим воспитанием; чрезмерность ежедневной умственной работы, возлагаемой на учеников; недостаточное преподавание русского языка, русской истории и русской литературы; излишнее преподавание древних языков и неправильная постановка их преподавания; слабое и ненормальное преподавание отдельных предметов в реальных училищах и др.

Понимание правительством необходимости существенного обновления системы среднего образования, его реформирования привело к созданию в 1900 г. Комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе, возглавлявшейся министром народного просвещения **Н. П. Боголеповым**. Ее задача состояла в анализе положения дел, определении возможных направлений изменений. Нарботанный комиссией материал, как заявляло министерство, «подлежал дальнейшему разбору и обработке, требовавших уже выбора определенного направления в вопросе о реформе среднего образования».

Однако руководство этой работой предстояло осуществлять уже новому министру. 2 марта 1901 г. Н. П. Боголепов скончался от раны, нанесенной ему 14 февраля в результате покушения. Новым руководителем ведомства был назначен **П. С. Ванновский**. Им была создана специальная комиссия, которая продолжила деятельность по разработке проекта реформы средней школы.

Главное место в работе комиссии П. С. Ванновского заняло обсуждение проекта «Основных положений организации средней школы», который предусматривал весьма существенную перестройку ее

структуры, содержания образования. Важнейшие характерные черты реформированной школы должны были состоять в следующем:

- Школа должна быть единой, вместо существовавших до сих пор гимназий и реальных училищ, обладавших разным статусом.

- Первые три класса средней школы должны быть общими и обязательными для всех учеников.

- Начиная с IV класса, ученики средней школы должны делиться на две группы, различающиеся содержанием и направленностью обучения.

- Успешно прошедшие курс средней школы должны получать свидетельства об окончании ими среднего образования и пользоваться правом поступления в высшие учебные заведения.

Кроме этого учебный план новой школы предусматривал существенное понижение места и роли в содержании образования древних языков, одновременно повышая значение естествознания. Важным моментом проекта стало то, что он предполагал предоставление возможности поступления учеников низших школ, при условии сдачи соответствующих экзаменов, в IV класс средней школы.

Главное, что определило судьбу проекта реформы среднего образования, – это недовольство ее содержанием и направленностью со стороны императора Николая II. Он не скрывал того, что у него «не лежит <...> сердце к этой быстрой ломке нашей школы». Неудовольствие его было направлено «не столько по отношению к самому проекту, сколько к своевременности его – именно теперь в это и без того смутное время». Основное, что определяло позицию императора, это нежелание идти в русле, как он выразился, «так называемого общественного мнения». Таким образом, государственная власть в очередной раз продемонстрировала фактическое игнорирование общественного мнения, боязнь излишне смелых, с ее точки зрения, мер по обеспечению развития страны. Средняя школа вынуждена была сохранить во многом устаревшие структуру и содержание образования.

В последующие годы предпринимались неоднократные попытки перестройки существовавшей системы среднего образования. Так, в 1910 г. министром народного просвещения А. Н. Шварцем был внесен в Государственную думу законопроект «О гимназиях и подготовительных училищах». Авторы проекта подчеркивали необходимость «изменения устройства» существовавших средних учебных заведений, но оправдывали «медлительность» в разработке данных вопросов, объясняя это «необходимостью крайней осторожности и осмотрительности, которые требует средняя школа, затрагивающая существенные интересы семьи, общества и государства». Безусловно, законопроект был весьма умеренным, но он, тем не менее, делал шаг в

сторону установления единой и преемственной системы образования в стране. Однако проекту не было суждено стать реализованным, поскольку сменивший А. Н. Щварца новый министр просвещения Л. А. Кассо его отозвал.

В 1911 г. с законодательной инициативой о реформе средней школы выступили 116 членов Государственной думы. Они также выдвигали в качестве основных принципы единой и преемственной системы общего образования. Их реализация состояла в следующем: «сначала четырехлетний курс начальной школы<...>; затем четырехлетний курс высшей начальной школы<...>; далее четырехклассная общеобразовательная средняя школа и, наконец, высшее учебное заведение». Однако и данный проект, так же, как и предыдущие, не был принят.

Неизбежен был новый этап проектирования преобразований. Он пришелся на 1915-1916 гг., когда министром народного просвещения был назначен **П. Н. Игнатьев**. Общественность возлагала на нового министра большие надежды в деле обновления образования.

Весной 1915 г. развернулась широкая и активная деятельность по разработке программы реформирования школы. Как отмечалось в одном из официальных документов Министерства народного просвещения, «намечаемая реорганизация<...> должна захватить и поставить в более тесную связь как школу низшую, так и среднюю, и высшую». При этом в качестве главного, ключевого звена преобразований выдвигалась средняя школа.

В результате планировавшегося реформирования школа должна была существенно обновиться и стать: 1) национальной, 2) самодовлеющей, т.е. дающей общее образование и не имеющей непосредственной целью подготовку в высшие учебные заведения, 3) семилетней и 4) состоящей из двух ступеней: первой – с трехлетним и второй – с четырехлетним курсом обучения.

Вторая ступень средней школы должна была стать вариативной, для нее устанавливались три разветвления (фуркации): 1) отделение с одним новым языком с преобладанием гуманитарных предметов, 2) отделение с одним древним языком и одним новым языком, также с преобладанием гуманитарных предметов над математическими и естественнонаучными, и 3) реальное отделение с одним новым языком и преобладанием в одной ветви математических, а в другой естественнонаучных предметов. В результате предпринималась еще одна попытка разрешить многолетний спор об уравнении статуса классического и реального направлений среднего образования.

Большое внимание было уделено разработке новых программ обучения. Их должны были отличать направленность на развитие у

учащихся логического мышления, укрепление связи обучения с жизнью. Министерством с широким участием научно-педагогической общественности были созданы специальные комиссии, которые провели большую работу по пересмотру программ, выработке новых подходов к организации образовательной деятельности.

Разработанный проект реформы впитал в себя многое из того, что уже давно выдвигалось в качестве задач обновления российского образования. Однако в обществе по-разному отнеслись к реформе. Многие представители российской общественности не только поддерживали проектируемые нововведения, но и выступали за их расширение и углубление. Однако все больше становилось противников взятого П. Н. Игнатьевым курса, в том числе и в руководстве образовательного ведомства. Однако, несмотря на явное противодействие, П. Н. Игнатьев твердо стоял на реформаторских позициях,

Осенью 1916 г. атмосфера вокруг министра настолько накалилась, что он вынужден был подать императору прошение об отставке. Совершая этот шаг, П. Н. Игнатьев в душе надеялся, что Николай II отклонит его заявление, тем самым поддержит реформаторский курс. Однако этого не произошло, прошение было принято.

Увольнение в отставку министра-реформатора после двух лет его работы в этой должности - свидетельство неустойчивости государственной политики в области образования, проводимой Николаем II и его правительством. С одной стороны, необходимость реформирования образовательной системы, всех ее звеньев – от начального до высшего – хорошо осознавалась властью. Об этом свидетельствовали неоднократные попытки разработки проектов обновления образования. Сам факт нахождения П. Н. Игнатьева в должности министра в течение почти двух лет в условиях «министерской чехарды» свидетельствовал о многом. С другой стороны, ни один из проектов так и не был реализован. Правительство Николая II ограничивалось частичными изменениями в системе образования, не меняя его принципиальной сути, структуры и содержания. Это означало преобладание в правительственной среде консервативных сил, убежденных в том, что сохранение традиционной для России системы образования будет способствовать устойчивости государства, обеспечению общественной стабильности.

Реформаторская деятельность показала, что перестройка системы образования, обновление его содержания и организационных основ становились потребностью, реализация которой уже не могла терпеть отлагательства. Это осознавалось и властью, и обществом. Вместе с тем, несмотря на реальное сближение позиций государства и общества в этих вопросах, должного, результативного взаимодействия и

сотрудничества налажено не было. Российская власть, в том виде, в котором она существовала, демонстрировала свою неспособность к объективному анализу и адекватной оценке ситуации в стране и обществе, осуществлению реалистичной государственной политики в различных сферах, в том числе и в образовании.

Вопросы и задания

1. Чем была вызвана потребность создания государственных учебных заведений в начале XVIII в.?
2. Назовите основные учебные заведения, созданные Петром I. Как вы думаете, почему были созданы именно эти учебные заведения?
3. Прочитайте выдержку из указа о создании Петром I цифирных школ и выделите главные условия создания и деятельности этого вида учебных заведений.

«Великий государь указал: во всех губерниях дворянских и приказного чина, дьячих и подьячих детей от 10 до 15 лет, оприч однодворцев, учить цифири и некоторую часть геометрии и для того учения посылать математических школ учеников по несколько человек в губернию ко архиереям и в знатные монастыри, и в архиерейских домах и в монастырях отвесть им школы, и во время того учения тем учителям давать кормовых по 3 алтына по 2 деньги на день из губернских доходов, которые по именному е.и.в. указу отставлены; а с тех учеников им себе ничего не иметь; а как науку те их ученики выучат совершенно: и в то время давать им свидетельствованные письма за своею рукой, и во время того отпуску с тех учеников за то учение иметь им себе по рублю с человека; а без тех свидетельствованных писем жениться их не допускать и венечных памятей не давать».

История педагогики в России: Хрестоматия. - М., 1999. - С. 71.

4. Изучите указ от 28 января 1724 г. об учреждении Академии наук. Определите, какие принципиально новые функции, в отличие от западного опыта, приобретала Российская академия наук.

«Е.и.в. указал учинить Академию наук, в которой бы учились языкам, также прочим наукам и знатным художествам и переводили б книги... К расположению художеств и наук употребляются обычайно два образа здания: первый образ называется Университет; второй – Академия или социетет художеств и наук.

§1. Университет есть собрание ученых людей, которые наукам высокоим, яко теологии и юриспруденции (прав искусств), медицины и философии, сиречь до какого состояния оные ныне дошли, младых людей обучают; Академия же есть собрание ученых и искусных людей, которые не токмо сии науки в своем роде в том градусе, в котором оные обретаются, знают, но и чрез новые инвенты (издания) оные совершить и умножить тщатся, а о обучении прочих никакого попечения не имеют.

§2. Хотя Академия из тех же наук и тако из тех же членов состоит, однакож де обои сии здания в иных государствах для множества ученых людей, из которых разные собрания сочинить можно, никакого сообщения между собой не имеют, дабы Академия, которая токмо о проведении художеств и наук в лучшее состояние старается, учением в спекуляциях (размышлениях) и разысканиях своих, отчего как профессеры в университетах, так и студенты пользу имеют, помешательства не имела, а Университет некоторыми остроумными разысканиями и спекуляциями от обучения не отведен был и тако молодые люди оставлены были.

§3. Понеже ныне в России здание к возвращению художеств и наук учинено быть имеет, того ради невозможно, чтоб следовать в прочих государствах принятому образцу, но надлежит смотреть на состояние здешнего государства как в рассуждении обучающих, так и обучающихся, и такое здание учинить, чрез которое бы не токмо слава сего государства для размножения наук нынешнем временем распространялась, но и чрез обучение и расположение оных пользы в народе впредь была<...>.

§5. И токо потребнее всего, чтобы здесь таковое собрание заведено было, ежели бы из самолучших ученых людей состояло, которые довольны суть:

1. Науки производить и совершить, однакож де, чтоб они тем наукам

2. молодых людей (ежели которые из оных угодны будут) публично обучали и чтоб они

3. некоторых людей при себе обучали, которые бы молодых людей первым фундаментам (основательствам) всех наук обучать могли.

§6. И таким бы образом одно здание с малыми убытками то же бы с великою пользою чинило, что в других государствах три разные собрания чинят, ибо оная:

1. Яко б совершенная Академия была, понеже довольно б членов о совершенстве художеств и наук трудилось;

2. Егда оные же члены те художества и науки публично учить будут, то подобна оная будет Университету и такую ж прибыль произведет;

3. Когда данные академиком молодые люди, которым от е.и.в. довольно жалованье на пропитание определено будет, от них науку принявши и пробу искусству учинивши, молодых людей в первых фундаментах обучать будут, то оное здание таково ж полезно будет, яко особливое к тому сочиненное собрание, или гимназиум».

История педагогики в России: Хрестоматия. - М., 1999. - С. 71-73.

5. Проанализируйте выдержку из «Наставления касательно знания и того, что потому от детей требуется», написанного Екатериной II. Какие педагогические идеи, заложенные в нем, актуальны, с вашей точки зрения, для современной педагогики?

«И для того наивящее дело приставников есть питомцам дать обращение учтивое, здравое понятие о вещах, поваживать их к обычаям добрым при всяком случае, вложить в них правила добродетели, послушание к Нам, почтение к родителям, любовь к истине, благоволение к роду человеческому, снисхождение к ближнему; исподволь показывать им вещи, каковы суть и каковы быть должны. Поощрять в них охоту

перенимать лучшее, любить достойное, почитать заслуживающее почета, вселять в них стремление и прилежание, нужное к получению успехов и к преодолению препятствий, без чего счастливо достигнуть ни до чего не можно <...>.

Буде в детях способность духа не будет угнетаема приставниками, то от игры к учению приступать они будут столь же охотно, как к игре <...>.

Когда учиться будут непринужденно, но добровольно, тогда также охотно учиться будут, как играть <...>.

Страхом научить нельзя: ибо в душу, страхом занятую, не более вложить можно учения, как на дрожащей бумаге написать.

Не столько учить детей, колико им нужно дать охоту, желание и любовь к знанию, дабы сами искали умножить свое знание <...>.

Искусство учителей будет состоять в том, чтоб всякую науку и научение облегчить ученикам колико возможно <...>.

Запрещается принуждать детей твердить много наизусть. Сие памяти не подкрепляет; ибо добрая память от добраго сложения, а не от инаго чего происходит <...>».

История педагогики в России: Хрестоматия. - М., 1999. - С. 108-109.

6. На основе представленной выдержки из «Устава учебных заведений, подведомых университетам» (1804 г.), дайте характеристику такому виду вновь создаваемых образовательных учреждений, как *приходские училища*.

«О приходских училищах

I. Общие распоряжения

118. В губерниях и уездных городах, равным образом и в селениях, каждый церковный приход или два вместе, судя по числу прихожан и отдалению их жительства, должны иметь, по крайней мере, одно приходское училище <...>.

119. Приходские училища учреждаются для двоякой цели: !) чтобы приуготовить юношество для уездных училищ, если родители пожелают, чтобы дети их продолжали в оных учение; 2) чтобы доставить детям земледельческого и других состояний сведения им приличные, сделать их в физических и нравственных отношениях лучшими, дать им точные понятия о явлениях природы и истребить в них суеверия и предрассудки, действия коих столь вредны их благополучию, здоровью и состоянию.

120. В сих училищах обучают чтению, письму и первым действиям арифметики, главным началам закона Божия и нравоучения, читают с объяснением книгу «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья».

121. Для наставления юношества в сих предметах во всяком приходском училище имеет быть, по крайней мере, один учитель. Он, по испытании учителями уездных училищ или гимназии, представляется директором на утверждение университету.

122. В приходских училищах может быть умножено число предметов учения, если того позволят доходы оного.

123. В приходские училища принимаются всякого состояния дети разного пола и лет».

История педагогики в России: Хрестоматия. - М., 1999. - С. 127-128.

5. Какой вывод об актуальности педагогических взглядов Л.Н. Толстого вы можете сделать из приведенного ниже отрывка из его педагогического сочинения?

«Общие замечания для учителя

Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того, чтобы он учился охотно, нужно:

- 1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно и**
- 2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях.**

Чтобы ученику было понятно и занимательно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя...

Вообще толкуйте ученику то, чего он не знает, и то, что вам самим было бы занимательно узнать, если бы вы не знали. При соблюдении все этих правил часто случится, что ученик все-таки не будет понимать. На это будут две причины. Или ученик уже думал о том предмете, о котором вы толкуете, и объяснил его себе по-своему. Тогда старайтесь вызвать ученика на объяснение его взгляда и, если он не верен, опровергните его, а если верен, то покажите ему, что вы и он видите предмет одинаково, но с различных сторон. Или же ученик не понимает оттого, что ему еще не пришло время <...> Никогда не торопитесь, переждите, возвращайтесь к тем же толкованиям <...>

Для того, чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях, нужно:

- 1) чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится;**
- 2) чтобы ученик не стыдился учителя и товарищей;**
- 3) (очень важное) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т.е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями;**
- 4) чтобы ум не утомлялся <...>;**
- 5) чтобы урок был соразмерен с силами ученика, не слишком легок, не слишком труден <...>».**

История педагогики в России: Хрестоматия. - М., 1999. - С.245-248.

6. Дает ли приведенная ниже выдержка из «Положения о начальных народных училищах» основания для вывода о близости учебных программ школ Министерства народного просвещения и духовного ведомства?

«3. Предметами учебного курса начальных народных училищ служит: а) закон Божий (краткий катехизис и священная история); б) чтение по книгам гражданской и церковной печати; в) письмо; г) первые четыре действия арифметики и д) церковное пение там, где преподавание его будет возможно <...>.

5. В начальных народных училищах употребляются учебные руководства, одобренные Министерством народного просвещения и духовным ведомством, по принадлежности».

История педагогики в России: Хрестоматия. - М., 1999. - С.260.

7. Ниже приведена выдержка из книги одного из лидеров общественно-педагогического движения в России начала XX в. В. И. Чарнолуцкого. Проанализировав ее, сделайте вывод об отношении правительства к земству, его месту и роли в сфере образования и дайте этому свою оценку.

«<...> Перед полнотой и разнообразием власти, предоставленной по закону инспекторам, бюрократическим училищным советам, губернаторам и даже предводителям дворянства, земство совершенно ступшевывается и неудостоивается со стороны закона серьезного внимания. Закон точно и подробно формулирует полномочия каждого из названных органов, участвующих в заведении народным образованием, роль же в этом деле земства или вовсе обходится молчанием, или трактуется в крайне неопределенных выражениях <...> Все эти умолчания и неопределенности представили чрезвычайно благоразумную почву для того, чтобы путем простых циркуляров сенатских решений ограничивать и суживать даже те немногие права и возможности, которые предоставлены земству в области народного образования по смыслу закона. Резюмируя эти права и возможности, мы можем свести их к следующим немногим положениям. В пределах «местных польз и нужд» земству предоставлено «попечение о развитии средств народного образования» и нести на них «необязательные» расходы. Кроме этих общих и неопределенных выражений, открывавших земству возможность развивать свою деятельность в самых различных отраслях образования, закон особо упоминает о предоставлении земству «участия в заведывании» содержанием на его счет учебными заведениями. По отношению к этим заведениям права земства сводятся к четырем пунктам: предоставление земству определения «размера содержания и порядка отчетности в денежных суммах», во-первых; предоставление кандидатов на учительские места, во-вторых; избрание попечителей содержимых земством училищ, в-третьих; и, наконец, весьма слабое участие в училищных советах, в-четвертых».

Чарнолуцкий В. Земство и народное образование.
– СПб., 1910. - С. 11-12.

8. Изучите модель единой средней школы, создание которой планировалось комиссией П. С. Ванновского и дайте ей оценку в свете задач, стоявших перед системой образования России на рубеже XIX-XX вв.

МОДЕЛЬ ЕДИНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

I–III клас-сы	<p>Общие и обязательные для всех учащихся Преподают: Закон Божий, русский язык, отечественная и всеобщая история и география, арифметика, естествоведение, новые языки, рисование, черчение и чистописание</p>	
IV–VII клас-сы	<p>Общие предметы: Закон Божий, русский язык с основными понятиями из логики, литература отечественная и всеобщая, законоведение, отечествоведение, французский и немецкий языки, математика, физика, космография, история отечественная и всеобщая, география и естествоведение</p>	<p>Выход в практическую жизнь</p>

	<i>Дополнительно: курс латинского языка; греческого (в качестве необязательного)</i>		<i>Дополнительно: курс естествоведения и графических искусств</i>	
По окончании школы	Выход в практическую жизнь	<p><i>Поступление в университет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • изучавшие оба древних языка принимаются на все факультеты без экзаменов; • изучавшие один древний язык – на историко-филологический и богословский с дополнительным экзаменом по греческому языку; • на все другие факультеты на основании правил и программ этих факультетов 	<i>Поступление в высшие специальные учебные заведения на основании уставов этих заведений</i>	Выход в практическую жизнь

**Таблица составлена по:
Обзор деятельности учрежденной
с Высочайшего соизволения при Министерстве народного просвещения
комиссии по преобразованию средней школы. - СПб., 1901. - С. 23-26.**

3. Планы школьных реформ в революционных событиях 1917 года и первый послеоктябрьский период

3.1. Общественно-педагогическое движение в борьбе за новую школу после падения монархии.

3.2. Становление образовательной политики большевиков.

3.1. Общественно-педагогическое движение в борьбе за новую школу после падения монархии

Февральская революция 1917 г. вызвала в России небывалый подъем общественной активности. Она не могла не распространиться и на учительство. Подавляющее большинство педагогической общественности не скрывало своего восторга по поводу произошедших перемен. Оно возлагало на Временное правительство большие надежды в деле переустройства российского образования. Педагогическая общественность искренне выражала свою готовность к активному сотрудничеству с новой властью

Эйфория по поводу свержения самодержавия и установления демократической власти продолжалась недолго. Начались непростые, во многом противоречивые взаимоотношения между новой государственной властью и обществом. Сложность этому процессу придавало то, что власть теперь составляли бывшие представители оппозиционных сил. В результате перехода с позиций противостояния правительственным структурам к управлению государством постепенно менялась суть их программ и действий, они все более глубоко проникались осознанием принадлежности к властной элите со всеми присущими ей правами, полномочиями и ответственностью. Одновременно с этим восприняты были и многие недостатки прежней власти.

Первым министром народного просвещения во Временном правительстве стал А.А. Мануйлов. Он считал для себя необходимым встречаться с представителями педагогической общественности, выслушивать предложения по реформированию российского образования, высказывая свое видение путей решения проблем. Все это было не свойственно взаимоотношениям власти и общества в России недавнего прошлого.

Министр в своих выступлениях обращался с призывами к совместной работе по обновлению школы. В основе его видения реформы

школы лежал давно уже выдвигавшийся принцип единой, преемственной и доступной широким слоям населения школы. Педагогическая же общественность степень реформирования российского образования видела более радикальной. Однако Министерство просвещения стремилось не обострять противоречия, а налаживать контакты с учительством, другими слоями общества, находить точки соприкосновения в определении путей развития системы образования.

Сразу после Февральской революции начался процесс объединения учительства в различные общественные организации. Среди первых учительских организаций можно назвать *Союз деятелей средней школы*, созданный в Москве в середине марта 1917 г. Тогда же в Москве была создана и другая общественная организация – *Московский союз учащихся высших начальных училищ и школ повышенного типа*.

Главным же событием в развитии и укреплении общественных сил в сфере образования явилось возрождение *Всероссийского учительского союза*. Он был создан в период первой русской революции, получив название *Всероссийский союз учителей и деятелей по народному образованию*. Радикальный характер организации ставил ее тогда вне закона, заставлял вести полулегальную деятельность. Находясь под фактическим запретом, союз после завершения революции практически не вел активной работы. Его деятельность начала возрождаться в 1915 г., когда было создано *Всероссийское педагогическое общество* как одна из легальных форм деятельности активистов союза. На его формальной основе весной 1917 г. воссоздавался фактически прекративший свое существование Всероссийский учительский союз. При этом руководители возрождавшейся организации постоянно подчеркивали свою связь с революционным прошлым.

Устав Всероссийского учительского союза однозначно свидетельствовал о том, что вновь созданная общественная структура, представлявшая собой союз учительских организаций России, решительно выступала за обновление системы образования «на началах свободы, демократизации и децентрализации». Это обновление предполагало: а) передачу народного образования органам местного самоуправления; б) единство и преемственность школ всех типов; в) всеобщее обязательное начальное обучение; г) бесплатность образования на всех ступенях и обеспечение действительной общедоступности обучения; д) допущение совместного обучения обоих полов в школах всех ступеней; е) уничтожение ограничений и привилегий в области преподавания; ж) свобода преподавания; з) факультативное преподавание вероучения; и) преподавание на родном языке.

Радикальные предложения Всероссийского учительского союза по реформированию системы образования поддреживались не всеми

представителями педагогического сообщества страны. Не встречали они должного, с точки зрения членов союза, понимания и со стороны Министерства народного просвещения.

В качестве одной из основных форм сотрудничества общественности с Министерством народного просвещения с самого начала предлагалось создание при образовательном ведомстве некоего государственно-общественного органа, наделенного широкими полномочиями. Министерство просвещения, идя навстречу требованиям общественности, признало необходимость его создания. В начале июня 1917 г. вопрос об организации при Министерстве просвещения *Государственного комитета по народному образованию* был рассмотрен на заседании Временного правительства. Однако оно не спешило с принятием решения. Отчасти это объяснялось тем, что всего за несколько месяцев сменилось 3 министра народного просвещения. Главная же причина состояла в крайне сложной политической и социально-экономической обстановке в стране, в результате чего вопросы народного образования уходили далеко на задний план.

Несмотря на то, что юридический статус Государственного комитета по народному образованию не был определен, он реально приступил к работе. Его создание стало первым опытом формирования государственно-общественного органа управления образованием, призванного не только оказывать общественное влияние на характер государственных решений в области образования, но и принимать непосредственное участие в их выработке.

Государственный комитет по народному образованию работал весьма интенсивно. Главное место в его деятельности заняла разработка документов, определявших стратегию реформирования образования. Среди них – «Временное положение о единой общественной общеобразовательной школе». Этот документ воплотил в себе основные идеи демократического построения системы образования, которые выдвигались и активно обсуждались российской общественностью в предшествующие десятилетия. Этими принципами являлись:

1. Передача в возможно широких пределах заведывания народным образованием органам местного самоуправления.

2. Гибкость школьной организации, допускавшая приспособление форм школьного управления и внутреннего устройства учебных заведений к местным условиям.

3. Гибкость учебных планов.

4. Выделение из учебного материала определенного учебного минимума, удовлетворявшего требования общего образования, с одной стороны, и соответствовавшего «психической природе учащихся», с другой.

5. Единство школьных курсов, обеспечивавшее преемственную связь между последовательными ступенями школы.

6. Установление общности организационных начал в отношении школ различных ступеней и типов.

7. Построение на общих основаниях мужского и женского образования.

8. Построение внутренней организации школы на основах выборного начала и самоуправления.

9. Обеспечение профессиональных прав учащихся.

10. Обеспечение личных прав учащихся.

11. Обеспечение связи между деятельностью школы и семьи.

12. Обеспечение прав всех национальностей в области народного образования.

Идеи реформирования образования сводились к популярному в то время лозунгу - «Свобода, демократизация и децентрализация!». Это означало свободу в деятельности школ по организации образовательного процесса, свободу учителей в осуществлении педагогической деятельности, свободу учащихся в своей учебной деятельности, демократизацию в управлении образованием, широкое привлечение общественности, прежде всего родительской, к делам школы, расширение прав и возможностей для граждан в получении образования всех уровней.

Децентрализация системы образования, как один из факторов ее демократизации, состояла, прежде всего, в переносе центра тяжести управления образованием с государственного уровня на уровень органов местного самоуправления. Это должно было, в свою очередь, обеспечить реализацию первых двух основных принципов – свободы и демократизации образования.

Реализация указанных выше принципов реформирования школы должна была сформировать новые, государственно-общественные взаимоотношения в сфере образования, объединить усилия органов государственной власти и общества в развитии образовательной сферы. При этом предполагалось, что роль государства, являвшегося, по мнению педагогической общественности, органом подавления свободы и демократии, органом насаждения в школе духа казармы, «палочной» дисциплины, будет существенно понижена. Неслучайно при формулировании принципов обновления системы образования стал применяться термин не государственная, а «общественная» школа.

Комитет стремился к скорейшей реализации своих проектов, однако не встречал в этом должной поддержки со стороны Министерства народного просвещения, которое, по его мнению, медлило, проявляло нерешительность в осуществлении задач реформирования об-

разования. Между тем, несмотря на внешнюю остроту конфликта, принципиальных расхождений между Министерством и Комитетом не было. При всех имевших место разногласиях оба органа, отражавшие интересы государства и общества, выступали за необходимость осуществления реформы образования. Не принимая действенных мер по осуществлению проектов, разработанных Комитетом, Министерство просвещения, в свою очередь, предпринимало определенные шаги по реализации собственной программы реформирования образования. Однако дальнейшее развитие событий, завершившееся Октябрьской революцией, не позволило обеспечить реализацию намеченных планов.

Таким образом, Февральская революция обеспечила условия для активного развития реформационных процессов в сфере образования. Начал складываться опыт практического взаимодействия государства и общества в переустройстве образовательной сферы, его демократизации. Это было новым явлением для российской действительности. Однако дальнейшее развитие процессов демократизации образования, взаимодействие государства и общества в его развитии было прервано, и прервано на долгие десятилетия.

3.2. Становление образовательной политики большевиков

Октябрь 1917 г. стал важнейшим рубежом в социально-экономической и политической жизни российского общества и государства, на десятилетия определившим особый путь развития нашей страны. Далекое не всеми октябрьские события были восприняты в тот период с удовлетворением. Значительной частью населения они были оценены как насильственный вооруженный переворот, в результате которого большевиками была узурпирована государственная власть. Этой оценки новой власти придерживалось учительство. Характерно в связи с этим принятое в первые послеоктябрьские дни заявление *Всероссийского учительского союза (ВУСа)*, в котором подчеркивалось: «Партия большевиков в своем недоверии к разуму народа и преступном посягательстве на святыню Учредительного собрания предпочла основать свою власть не на чистых бюллетенях свободных граждан, а на штыках, обогранных братской кровью».

Не менее резко отозвался на переворот *Петроградский учительский союз*, являвшийся составной частью ВУСа. В резолюции Общего собрания этой организации заявлялось, что она «считает захват государственной власти одной партией, вопреки воле большинства наро-

да, изменой Родине, преступлением перед революцией, попранием основных принципов социализма и демократии».

Всероссийский учительский союз стал главной общественной силой, возглавившей развернувшуюся среди педагогов кампанию протеста против большевистской власти. Он заявлял о необходимости «борьбы с большевизмом, губящим русское государство и народную культуру». Вместе с тем, руководство ВУСа, было осторожно в призывах к радикальным методам борьбы, например, к забастовке. В первые послеоктябрьские дни ВУС заявлял, что он «решительно отвергает учительскую забастовку как метод борьбы». Однако спустя месяц позиции руководства организации в этом отношении поколебались. Совет ВУСа, призывая учительство продолжать борьбу «путем устного и печатного слова», «путем непризнания и неподчинения власти», теперь добавлял, «в крайних случаях путем политической забастовки». На деле все это вылилось фактически во всеобщую забастовку учителей, которая продолжалась до весны 1918 года.

Таким образом, в первые послеоктябрьские дни большевики столкнулись с активным неприятием их власти со стороны значительной части населения. Это был вынужден признать лидер большевиков **В. И. Ленин**. Давая оценку сложившейся в тот период времени ситуации, он подчеркивал: «Главная масса интеллигенции старой России оказывается прямым противником Советской власти, и нет сомнения, что нелегко будет преодолеть создаваемые этим трудности». Большевикам предстояло в крайне сложных условиях определить свою дальнейшую стратегию и тактику в образовательной сфере.

Главной становилась задача поиска сторонников среди учительства. Формирование социальной опоры основывалось на имевшем место значительном расслоении российского учительства как по статусу, так и по имущественному положению. В этих условиях власти важно было найти те социальные группы, на которые можно было опереться в столь сложной ситуации с тем, чтобы постепенно увеличивать число своих сторонников. Реализация большевиками этой политики привела к созданию новой общественной организации – *Союза учителей-интернационалистов*, которая должна была стать противовесом Всероссийскому учительскому союзу.

В руководстве *Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса)* не было единства по вопросу об отношении к Всероссийскому учительскому союзу и Союзу учителей-интернационалистов. Тем более что к весне 1918 г. стала заметно меняться и позиция ВУСа в отношении взаимодействия с советской властью: от тактики бойкота организация переходила к политике сотрудничества с государственными структурами.

Однако большевистские властные структуры не спешили принять фактически протянутую им руку. Более того, к сожалению, превалировали силы, выступавшие решительно против какого-либо взаимодействия с ВУСом, ориентируясь, главным образом, на насильственное подавление всякого неприятия новой власти, проводимой ею политики.

Реализуя политическую линию, направленную на создание своей социальной базы в педагогической среде, власть предпринимала шаги по ее расширению и росту. Опора только на сравнительно узкую, хотя и стойкую группу учителей-интернационалистов была малоперспективна. Для критики позиций ВУСа и пропаганды большевистских идей использовались созданные в июне 1918 г. *съезд учителей-интернационалистов*, в июле - *Всероссийский учительский съезд*. На них принимались резолюции, не только обвинявшие ВУС в контрреволюционной деятельности, но и призывавшие отказаться от всякого сотрудничества с ним.

Одновременно с этим Всероссийский учительский союз своими действиями показывал, что фактически отказывался от многих заявлений и шел на сотрудничество с властью. Однако большевики вели дело к реальному разгрому «контрреволюционной» организации, переходу ее членов полностью и безоговорочно на позиции советской власти. Завершилась эта борьба официальным запрещением ВУСа. В декабре 1918 г. было издано постановление ВЦИК, в соответствии с которым обвиненный в контрреволюционной деятельности Всероссийский учительский союз распускался.

Власть понимала, что завоевание ею прочных позиций в сфере образования возможно не только и не столько путем борьбы с оппозицией, сколько проведением образовательной политики, соответствовавшей общественным интересам. Официально провозглашенная большевистской властью политическая линия в сфере образования состояла в разрушении старой школы и построении новой на принципиально иных основаниях. Нарком просвещения **А. В. Луначарский** в своей речи на I Всероссийском съезде по просвещению в августе 1918 г. подчеркивал: «Совершенно ясно, что школа подлежит революционной ломке».

Однако источники, в том числе программные документы партии, выступления и публикации ее лидеров, не дают оснований для утверждений о том, что большевики имели программу реформирования образования, построенную на каких-либо принципиально иных основаниях, нежели те, которые выдвигались различного рода реформаторами задолго до Октября 1917 г. Нельзя не сказать и о том, что в выступлениях и статьях В. И. Ленина в дооктябрьский период весьма

редко подвергались какому-либо анализу вопросы образования и воспитания.

Одним из главных идеологов образовательной политики большевиков была **Н. К. Крупская**. Получив некоторый практический опыт образовательной деятельности, уже в эмиграции она увлеклась теорией педагогики, проблемами организации образования. В результате у нее сформировались демократические взгляды на организацию системы образования.

Под влиянием широко развернувшейся в период после Февральской революции дискуссии о путях развития школы у большевиков начала формироваться сравнительно четкая и конкретная система взглядов на реформирование российского образования. Окончательно образовательная программа большевиков сложилась уже после октябрьского переворота. Следует особо отметить, что строилась она на основе реформаторских идей, выдвигавшихся в российском обществе в разные периоды, при этом на вооружение бралось многое из того, что общество отвергало в виду крайнего радикализма.

Первым программным документом большевиков по вопросам образования стало «Обращение народного комиссара по просвещению», изданное 29 октября 1917 г. В нем были провозглашены основные цели и принципы организации новой системы образования, в соответствии с которыми намеревалось действовать большевистское правительство. Среди них главными были следующие:

1. «Добиться в кратчайший срок всеобщей грамотности путем введения всеобщего обязательного и бесплатного обучения».

2. Организация «единой для всех граждан абсолютно светской школы в нескольких ступенях».

3. «Все школьное дело должно быть передано органам местного самоуправления».

Заявленные большевиками принципы построения новой школы, состоявшие в необходимости введения всеобщего образования, формирования единой, преемственной на всех ступенях школы, децентрализации управления системой образования, в основе своей включались во все проекты реформирования школы, которые разрабатывались в дооктябрьский период, в том числе и комиссиями, сформированными Николаем II.

Вместе с тем, сравнение сформулированных в «Обращении» принципов с теми, которые выдвигались ранее, свидетельствовало об их существенной радикализации. Так, вопрос о введении всеобщего образования в России выдвигался задолго до революции. Однако, речь, как правило, шла о всеобщем, но не обязательном образовании. Большевики же пошли по самому радикальному пути. Они провозгла-

сили в качестве государственной нормы не только всеобщее, но и обязательное обучение. Однако всем было понятно, что это была лишь политическая акция, декларация, а не реальная мера, поскольку условий для введения всеобщего и обязательного образования в России в тот период не было.

Радикальным для того времени было и решение об «абсолютно светской» школе. Не случайно оно было встречено враждебно значительной частью населения.

Перед Наркомпросом вставала задача перехода от общих деклараций о перестройке системы образования к выдвиганию удовлетворявшей чаяниям общества программы его реформирования. Проблема усугублялась тем, что в обществе все более прочно утверждалась мысль о том, что с приходом к власти большевиков демократический реформационный процесс, начатый в период Временного правительства, прекратится. Одновременно с этим оппозиционно настроенная по отношению к большевистской власти научно-педагогическая общественность была весьма активна в пропаганде идей реформирования системы образования. В этих условиях Наркомпрос должен был значительно активизировать свою деятельность по выработке конкретных проектов построения новой школы, без чего завоевать общественное доверие было невозможно.

В мае 1918 г. был представлен проект *принципов построения новой школы*, который включал следующие положения: «а) школа должна быть смешанной, светской, бесплатной, одинаково доступной для всех слоев населения, единой, трудовой; б) продолжительность пребывания в школе – девять лет. В школе устанавливаются две ступени: 1-ая ступень с 8 до 13 лет; 2-ая ступень от 14 до 17 лет».

Предложенные принципы построения новой школы были заимствованы из других проектов реформирования российского образования, что вполне естественно, поскольку носили объективный характер, являлись условием, без которого дальнейшее прогрессивное развитие образования было невозможно. Одновременно с этим в разрабатываемый проект вносились и весьма спорные идеи. В их числе следующие:

- учебное время продолжается в школе круглый год;
- школьники занимаются в течение 7 дней в неделю;
- предметная система преподавания противоречит принципам трудовой школы;
- учителя должны избегать пользоваться учебниками.

Обосновывались эти принципы следующими идеями:

- круглый год обучения необходим, поскольку только этим способом можно оторвать ученика от семьи и поставить его в нужные условия для развития;
- главная задача новой школы – приучить к труду и научить уметь трудиться, знания ребенок приобретет сам впоследствии;
- старая математика и словесность должны быть изгнаны из школы, в центре внимания должно стать социально-научное образование.

Высказывавшиеся идеи в основном соответствовали одной из главных социально-политических целей, которая ставилась перед создававшейся системой образования - воспитанию человека, способного к строительству нового общества. Достижение этого власть считала возможным в том случае, если будет реализован принцип: «Дети должны принадлежать больше школе, чем семье». Однако именно эти положения стали затем объектом наиболее острых дискуссий, хотя принципиальные основы построения советской школы как единой и трудовой в целом воспринимались положительно.

Дискуссия развернулась в июле - августе 1918 г. и велась вокруг двух проектов *«Положения о единой трудовой школе»*, именно так должна была называться новая школа. Это были, так называемые, «московский» и «петроградский» проекты. «Московский» проект оказался более радикальным по сравнению с «петроградским», который во многом сохранял принципы традиционной школы. Во властных структурах, в том числе в руководстве системой образования, склонялись к компромиссу при определении основ будущей школы. В результате 30 сентября 1918 г. «Положение о единой трудовой школе» было утверждено ВЦИК и приняло статус государственного нормативного документа. В документе сохранилось многое из того, на чем настаивали сторонники «московского» проекта, в частности, идея производительного труда как основы образовательного процесса. Одновременно были включены и положения, на которых настаивали сторонники «петроградского» проекта. Это сохранение на II ступени школы системы предметного обучения, отсутствие прямого указания на формирование школы-коммуны и др. Компромисс был вызван необходимостью обеспечения единства, общности платформы власти и поддерживавшей ее части педагогической общественности.

Принятием *«Положения о единой трудовой школе»* завершился этап формирования образовательной политики молодого советского государства, основ построения новой школы. Этот процесс происходил в условиях острой политической и идеологической борьбы между властью, первоначально опиравшейся на незначительные слои в учительской среде, и широкими слоями оппозиционно настроенной педа-

гогической общественности. Постепенно в результате целенаправленно осуществлявшейся политической линии позиции государства в образовательной сфере становились более прочными.

Программа строительства новой школы, активно разрабатывавшаяся в этот период, складывалась под влиянием следующих факторов: а) особенностей социально-экономического и политического развития России после прихода к власти партии большевиков; б) принципов коммунистической идеологии; в) передовых педагогических идей, получивших теоретическое обоснование и практическую реализацию в ряде западных стран; г) идей и проектов реформирования российского образования, сформировавшихся в дооктябрьский период.

В результате были провозглашены принципы, на основе которых должна была строиться новая система образования: 1) единство школы; 2) бесплатность обучения; 3) обязательность обучения для всех детей школьного возраста; 4) совместное обучение представителей обоих полов; 5) отделение школы от церкви, запрещение религиозного воспитания в школе; 6) выборность школьных работников; 7) связь обучения и воспитания с общественно-полезным производительным трудом; 8) демократизация школьной жизни, 9) государственно-общественный характер управления образованием, участие в нем представителей непедагогической общественности; 10) широкое развитие ученического самоуправления.

Все эти принципы носили прогрессивный характер. О них российская педагогическая общественность, и не только российская, мечтала не одно десятилетие. Однако многие из этих принципов сторонниками большевистской власти были переосмыслены, получили иное, значительно более радикальное толкование. Об этом заявлял и Совет Всероссийского учительского союза. В своем обращении ко всем организациям ВУС по поводу принятия документов о единой трудовой школе он утверждал: «Принципы, легшие в основу декретов – «единая», «трудовая», «светская» школа с совместным обучением - есть принципы ВУС; не нам возражать против них. Но способы, которыми они приводятся в жизнь, иногда настолько упрощены, грубы и насильственны, что в широких массах населения, плохо разбирающихся в вопросах школы, могут породить на долгие годы недоверчивое или отрицательное отношение и к самим принципам».

Основа противоречий состояла в том, что демократические принципы строительства новой системы образования должны были осуществляться в условиях фактического отсутствия демократии, более того – в условиях официально провозглашенной диктатуры. Все это

ставило под глубокое сомнение возможность их успешной реализации.

К развитию этих сомнений приводил и характер официальной образовательной политики, закреплённой в новой программе большевистской партии, принятой в марте 1919 г. на VIII съезде РКП (б). «В период диктатуры пролетариата, - подчеркивалось в программе РКП (б), - т.е. в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм».

Это являлось официальным провозглашением принципиальной установки большевистской власти на превращение школы в сферу активного политического влияния, воспитания молодежи в духе монополюс господствовавшей коммунистической идеологии, отказа от принятия любой точки зрения, противоречившей ей, формирования непримиримой вражды к инакомыслию. Все это не имело ничего общего с демократией.

Вопросы и задания

1. В приведенной ниже выдержке из статьи Я. Я. Гуревича, одного из руководителей Государственного комитета по народному образованию, созданного при Министерстве просвещения Временного правительства, дается изложение основных принципов, на которых должно было осуществляться реформирование образования. Дайте свое аргументированное заключение по поводу данных принципов.

«В деле народного образования принципы, положенные в основу нового законодательства, представляют собой продукт длительной эволюции педагогических и организационных идей, развивающихся в связи с идеалами построения свободного демократического государства и децентрализации государственной власти.

В применении к реформе общеобразовательной школы эти основные принципы таковы:

1. ***Передача в возможно широких пределах заведывания народным образованием органам местного самоуправления.***
2. ***Гибкость школьной организации, допускающая приспособление форм школьного управления и внутреннего устройства учебных заведений к местным условиям и открывающая в известных пределах простор творческому приложению местных общественных сил к школьному строительству.***

3. Гибкость учебных планов, необходимая для разрешения задач, указанных в пункте 2, а также для осуществления индивидуального начала в школьном обучении.
4. Выделение из учебного материала, преподаваемого в учебных заведениях, определенного учебного минимума, удовлетворяющего требованиям общего образования, с одной стороны, и соответствующего психической природе учащихся, с другой.
5. Единство школьных курсов, обеспечивающее планомерное концентрическое расположение учебного материала и преемственную связь между последовательными ступенями школы.
6. Установление общности организационных начал в отношении школ различных ступеней и типов.
7. Построение на общих основаниях мужского и женского образования.
8. Построение внутренней организации школы на основах выборного начала и самоуправления учительской коллегии.
9. Обеспечение профессиональных прав учащихся.
10. Обеспечение личных прав учащихся.
11. Обеспечение связи между деятельностью школы и семьи учащихся в деле образования и воспитания последних.
12. Обеспечение прав всех национальностей, входящих в состав населения России, в области народного образования».

**Гуревич Я. Я. О единой общественной общеобразовательной школе
// Бюллетень Государственного комитета
по народному образованию
при Министерстве народного просвещения. -
1917.- № 6/8. - С. 1.**

2. Что, на ваш взгляд, определяло политическую линию большевиков по отношению к оппозиционно настроенной педагогической общественности?
3. Выделите основные идеи образовательной программы большевистской партии.
4. Рассмотрите принципы построения единой трудовой школы, сравните их с принципами реформирования школы, выдвинутыми в период Временного правительства, и сформулируйте свои выводы.

	Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г.
Общие положения	«Всем школам<...> присваивается наименование: «Единая трудовая школа».
	«Единая трудовая школа разделяется на две ступени: 1-я – для детей от 8-ми до 13-ти лет (5-летний курс) и 2-я – от 13-ти до 17-ти лет (4-летний курс)».
	«Обучение в школе 1-й и 2-й ступеней бесплатное».

	«Посещение школы 1-й и 2-й ступеней обязательное для всех детей школьного возраста».
	«В школе 1-й и 2-й ступеней вводится совместное обучение»
	«Преподавание в стенах школы какого то ни было вероучения и исполнение в школе обрядов культа не допускается».
	«Все школьные работники, т. е. преподаватели, школьные врачи и инструкторы физического труда, избираются<...>».
Основные начала школьной работы	«Основой школьной жизни должен служить производительный труд не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но именно как производительный общественно необходимый труд. Он должен быть тесно<...> связан с обучением<...>».
	«Обучение в трудовой школе носит общеобразовательный политехнический характер на обеих ступенях, причем физическому и эстетическому образованию отводится видное место»
Порядок и условия школьной работы	«Школьные занятия в течение года распадаются на 3 категории: 1) обычные школьные занятия, примерно с 1 сентября по 1 июня; 2) школьные занятия под открытым небом, примерно с 1 июня по 1 июля... 3) полные вакации, примерно с 1 июля по 1 сентября, с 23 декабря по 7 января и с 1 по 14 апреля».
	«Школы открыты для учащихся в течение семи дней».
	«Задание обязательных уроков и работ на дом не допускается».
	«Деление на классы по мере возможности должно быть заменено делением на группы по степени подготовленности учащегося к соответствующему роду занятий».
	«Никакие наказания в школе не допускаются».
Основные принципы самоуправления единой трудовой школы	«Ответственным органом школьного самоуправления является школьный совет, состоящий: а) из всех школьных работников, б) из представителей трудового населения данного школьного района в количестве $\frac{1}{4}$ числа школьных работников, в) в таком же соотношении от учащихся старших возрастных групп, с 12-летнего возраста, и г) одного представителя от отдела народного образования».

Таблица составлена по:
Положение об единой трудовой школе
Российской Социалистической Федеративной Советской Республики.
Утверждено ВЦИК 30 сентября 1918 г.
// Народное просвещение. Журнал Наркомпроса РСФСР. -
1918. - № 18. - С. 13-15.

4. Этапы становления и развития советской школы

4.1. Поиски путей развития школы в 1920-е гг.

4.2. Формирование принципов деятельности советской школы в 1930-е гг., их укрепление и развитие в последующие десятилетия.

4.3. Школьные реформы 1958 г. и 1984 г.: общее в целях и результатах.

4.1. Поиски путей развития школы в 1920-е гг.

Окончание Гражданской войны означало завершение периода открытого вооруженного столкновения основных противоборствующих сил в послеоктябрьской России и начало нового этапа в ее развитии. Судьба Советского государства теперь в определяющей мере зависела от успехов в восстановлении разрушенного хозяйства, социально-политическом и экономическом развитии страны. Государство нуждалась в большом количестве квалифицированных специалистов, подготовка которых требовала существенного повышения общего образовательного уровня населения. При этом важнейшее значение приобретала его политическая ориентация, преданность коммунистической идеологии. Все это требовало соответствующего развития образовательной стратегии большевистской власти.

Однако реально осуществлявшаяся в начале 1920-х гг. политика Советского государства не соответствовала поставленным политическим задачам. Об этом говорил глава большевистской власти В. И. Ленин. «У нас делается еще слишком мало, - писал он, - безмерно мало для того, чтобы передвинуть весь наш государственный бюджет в сторону удовлетворения в первую голову потребностей первоначального народного образования». Следствием недостаточного внимания власти к вопросам образования являлся сохранявшийся высокий уровень неграмотности населения».

Существенные недостатки в развитии системы образования заставили государство принять конкретные меры по их преодолению. Во второй половине 1920-х гг. началось значительно увеличение расходов на школу, чему способствовало некоторое улучшение экономического положения страны.

Особенностью политики в сфере образования в начале 1920-х гг. являлось сохранявшееся недоверие власти к учительству. Отчетливо сохранялись в памяти события первых послеоктябрьских месяцев, ко-

гда учительство, руководимое ВУСом, активно выступило против советской власти. Так, в 1923 г. Г. Е. Зиновьев писал: «Нечего скрывать от себя. В первые годы нашей революции учительство в массе своей далеко не было на нашей стороне».

Несмотря на настороженное отношение к учительству, власть не могла не понимать, что без опоры на него решить проблему поднятия общего культурного и политического уровня огромных масс населения было невозможно, особенно на селе, где учителя представляли собой, по сути дела, единственную образованную часть общества. *Учительство все более признавалось силой, от которой в значительной степени зависел успех социалистического строительства.* В связи с этим большое внимание уделялось подготовке будущих учителей, а также переподготовке уже имевшегося контингента учителей.

Важным шагом по вовлечению учительства в дело социалистического строительства, имевшим большое политическое значение, явился состоявшийся в январе 1925 г. Первый всесоюзный учительский съезд. Сам факт его проведения явился своеобразным результатом большой и весьма активной политической работы среди учительства, утверждению в его сознании основ социалистической идеологии. Одновременно с этим съезд должен был дать новый мощный заряд продолжению этой работы, стать серьезным шагом в превращении учительства в значимую силу, обеспечивавшую успех социалистического строительства, в активный отряд идеологических кадров.

Целенаправленная деятельность большевистской партии и Советского государства по формированию качественно нового учительства, превращению его в общественную силу, являющуюся активным помощником в деле социалистического строительства, сопровождалась бурным процессом определения *целевой направленности и структуры складывавшейся системы образования.* Этот процесс характеризовался острыми дискуссиями, взаимоисключающими предложениями, противоречивыми правительственными решениями.

Объектом принципиальных споров стала единая трудовая школа. Реализовать ее на практике в том виде, как это предполагалось в 1918 г., не удалось. Это вынуждены были признать и руководители Наркомпроса. Так, заместитель наркома просвещения М. Н. Покровский говорил: «Трудовая школа 1918 г. потерпела неудачу...».

В самом начале 1920-х гг. развернулись принципиальные споры о самом сохранении общего образования. Активную позицию занимали сторонники *профессионализации* образования. Они в своих планах и действиях исходили из утверждения, что «наше время не может не придать решающего значения требованиям народного хозяйства да-

вать специалистов и притом в кратчайший срок». В ответ Н. К. Крупская заявляла: «В интересах народного хозяйства, чтобы было как можно больше умелых людей и как можно меньше людей, воображающих, что они специалисты, и не умеющих шагу ступить». Все это означало, что вопрос стоял следующим образом: или образование будет развиваться в сторону углубления и развития его общеобразовательной направленности, основанной на трудовом принципе, или оно будет носить прикладной характер, ориентируясь, прежде всего, на подготовку узких в профессиональном отношении специалистов.

Вопросы стратегии развития образования были настолько важными и злободневными для Советского государства, что к их решению не мог не подключиться В. И. Ленин. Он делал упор на том, что в управлении системой образования страны сложилось неудовлетворительное положение, когда важнейшие, стратегические решения принимались малокомпетентными людьми, не использовались специалисты, имевшие большой практический опыт работы в образовании. Это указание было воспринято как прямое руководство к действию. Оно способствовало значительному расширению участия представителей педагогической общественности, активно проявившей себя еще в до-октябрьский период, к выработке стратегической программы развития советской школы.

Итоги поисков оптимальной структуры системы образования РСФСР, были в общих чертах представлены на состоявшемся в декабре 1923 г. совещании наркомов просвещения союзных и автономных республик. Основными звеньями системы образования становились следующие.

1. *Школа I ступени с 4-летним сроком обучения.* Охватывала возраст от 8 до 12 лет.

2. *1-й концентр школы II ступени (3 года) с возрастом учащихся от 12 до 15 лет.* Вместе с I ступенью он составлял семилетнюю школу.

3. *2-й концентр 2-й ступени, возраст обучавшихся от 15 до 17 лет.*

Основным звеном в системе образовательных учреждений становилась школа-семилетка в различных ее вариантах. Одним из наиболее распространенных типов школ становилась «фабрично-заводская семилетка» – ФЗС.

Наиболее проблемным звеном в образовательной системе являлся 2-й концентр 2-й ступени школы. Он более всего подвергался критике и претерпевал различного рода изменения, вплоть до фактического «запрещения». Основной причиной этого являлось социальное происхождение учащихся этого звена, которые в подавляющем своем большинстве были детьми интеллигенции и представителей «быв-

ших эксплуататорских классов». Дети рабочих и крестьян по окончании семилетки в большинстве своем шли на производство, а те, кто хотел продолжить образование – в техникумы. Желавшие получить высшее образование легко могли это сделать через систему рабфаков, выпускники которых имели явное преимущество при зачислении в вузы. Все это делало 2-й концентр 2-й ступени школы в глазах многих представителей власти и советской общественности ненужным, отмирающим элементом. Однако здравомыслящие политики и руководители государственных структур понимали, что ликвидация этого звена общеобразовательной школы не только приведет к существенному снижению общекультурного уровня специалистов, но и не позволит обеспечить их должной профессиональной подготовки.

Органически связанной с вопросом о целевой направленности сформировавшейся в Советском государстве школы была проблема *содержания образования, характера построения образовательного процесса*. Здесь также переплетались острые противоречия, разворачивались активные дискуссии, в которых принимали участие не только работники просвещения, но и представители власти, широкой общественности.

Можно выделить следующие принципиальные основания, которые составляли базу процесса формирования содержания и характера образовательного процесса в складывавшейся советской школе.

1. Передовые педагогические идеи, зародившиеся на Западе и перенесенные на российскую почву, ориентировавшие педагогов на обеспечение глубокой связи обучения с практикой жизни, развитие широкого демократизма в организации образовательного процесса, превращение обучавшихся в его активных участников, а сам этот процесс – в деятельность по развитию творческой активности, самостоятельности учащихся, их мыслительных способностей.

2. Целевая установка на формирование социалистической системы образования, коренным образом отличавшейся от традиционно существовавшей до сих пор.

3. Стремление превратить школу в учреждение, главной задачей которого являлось бы воспитание убежденных сторонников советской власти, активных участников социалистического преобразования общества.

4. Практико-ориентированные ожидания государства от системы образования, рассчитывавшего в короткие сроки получить подготовленные кадры для народного хозяйства.

Одновременное существование указанных факторов, отличавшихся противоречивостью вплоть до несовместимости отдельных параметров, свидетельствовало о наличии у тех, кто стоял у истоков но-

вой системы образования, неких революционно-романтических иллюзий. Они были убеждены в возможности построения школы на этих принципах и не хотели видеть главного противоречия, которое состояло в том, что социализм советского образца был несовместим с демократией в том ее виде, как она понималась на Западе. Это ставило под серьезное сомнение возможность реализации в Советской России демократических педагогических идей, на которые ориентировались многие идеологи новой школы.

Между тем в первой половине 1920-х гг. начал осуществляться переход к построению учебного материала и организации образовательного процесса в соответствии с комплексным методом, который предполагал отказ от распределения учебного материала по предметам и организацию его изучения в комплексе как единого целого.

Комплексный метод, хотя к тому времени и не получил широкого практического применения, был хорошо известен, прежде всего среди прогрессивно мыслящей части научно-педагогической общественности. Многие ее представители, в том числе **П. П. Блонский**, **С. Т. Шацкий** и др., привлеченные к перестройке системы образования, искренне полагали, что в новой стране есть возможность и необходимость построить образование на самых передовых идеях, рожденных педагогической наукой. Они ориентировались на *трудовой метод*, в тесной связи с которым развивался и *комплексный метод*. П. П. Блонский так обосновывал необходимость его внедрения: «Самое трудное в образовании – это установить связь между отдельными знаниями. В то же время – это самое необходимое. Обладая бессвязными знаниями, обладая обрывками знаний, учащийся становится в тупик, встречаясь с совокупностью живых явлений в их живой связи».

Центром научно-педагогической деятельности, где и родились новые подходы к содержанию и организации образовательного процесса, стал *Государственный ученый совет (ГУС)*, образованный при Наркомпросе. Он стал центром научно-педагогических поисков, инициатором широко развернувшейся экспериментальной деятельности, которые отличали российскую систему образования того времени. Однако научно-экспериментальная деятельность серьезно ограничивалась строго действовавшими идеологическими рамками. В результате и в новых программах, разработанных ГУСом, противоречиво переплетались, с одной стороны, разнообразные новейшие педагогические идеи, с другой, – монополюбно господствовавшая в формировании мировоззрения учащихся марксистская идеология.

Принципиальной особенностью новых программ являлось то, что они, исходя из комплексного метода, предполагали отказ от предметного обучения. Учебный материал, предусмотренный программами,

подразделялся на три составные части – «Природа и человек», «Труд», «Общество». Подаваться этот материал должен был комплексно. При этом в основе комплексной взаимосвязи должна была лежать марксистская идеология.

Внедрение новых программ стало не только педагогической задачей, но и политической. Комплексный метод и разработанные на его основе программы подавались как «марксизм в педагогике», как «целый переворот в деле школьного образования, вещь, которая будет иметь всемирное значение».

При этом руководители образовательного ведомства в своей деятельности по перестройке образования шли против большинства населения. Будучи уверенной, исключительно теоретически, что новая система образования окажется на деле более эффективной, нежели старая, власть пошла на слом традиционной системы образования. Однако уже вскоре худшие опасения относительно последствий внедрения принципиально новой системы организации образовательного процесса дали о себе знать. Они проявились, прежде всего, в значительном снижении уровня владения учащимися общеучебными навыками, в том числе навыками счета, письма, чтения, ухудшении качества общеобразовательной подготовки в целом.

Возраставшее общественное недовольство программами, озабоченность властных структур этим заставили руководство Наркомата просвещения, научно-педагогическую секцию ГУСа внести в них коррективы. Программы ГУСа второго поколения явились своего рода компромиссом между твердыми сторонниками комплексного метода в обучении и широкими слоями общественности, недовольными практическими результатами его внедрения. Однако проблема не была снята, что привело руководство Наркомпроса к необходимости специально заняться рассмотрением вопроса об итогах введения программ ГУСа. Сами программы не подвергались критике. Речь шла о неудовлетворительных условиях, в которых они внедрялись в практику. Было подчеркнуто, что новые программы требовали:

«1) Широко образованного, педагогически подготовленного учителя-марксиста, учителя-творца.

2) Соответствующей существу программы внешней обстановки: книг и учебных пособий, мебели, здания и других технических средств педагогической работы.

3) Благоприятных организационных условий педагогической работы и четкого конкретного руководства со стороны ОНО».

Однако эти условия в силу целого ряда объективных и субъективных причин созданы не были, что не только не позволило получить существенного положительного эффекта от внедрения про-

грамм, но и привело к серьезным негативным последствиям, таким, как:

«1) Резкое понижение уровня знаний и навыков в области родного языка и математики.

2) Бессистемное накопление у детей отрывочных представлений и понятий о явлениях природы, труда и общества без развития умений и навыков пользоваться ими в практической деятельности».

Таким образом, крупномасштабная деятельность по радикальной перестройке системы организации образовательного процесса в школе, массовому внедрению принципиально новых программ привела к серьезным проблемам в сфере образования, вызвавшим широкий общественный резонанс. Однако причины проблем состояли не столько в недостатках самого комплексного метода и новых программ, сколько в том, как они реализовывались на практике. Как и любое новшество, а эти нововведения в особенности, в силу своей значимости и масштабности, требовали длительной экспериментальной апробации с последующей корректировкой. Необходимо подчеркнуть, что ни комплексный, ни трудовой методы, в основе своей заимствованные на Западе, не получили там широкого распространения, а являлись сферой научно-практических экспериментов определенной части ученых и преподавателей. Однако в условиях эйфории революционной перестройки на это не обращалось должного внимания. Хотелось сделать все быстро и сразу, в широких масштабах, в масштабах всей страны. Однако техническая и учебно-методическая база школы, подавляющее большинство учителей, родителей, общество в целом не были и не могли быть готовы к столь радикальным переменам в системе образования. Это приводило не просто к все более усиливавшимся отрицательным результатам внедрения комплексного метода, а к фактической дискредитации интересных педагогических идей.

В сложившихся условиях в обществе формировалась ситуация неопределенности в отношении того, в каком направлении должна развиваться советская образовательная система. Усиливались позиции сторонников традиционной школы.

4.2. Формирование принципов деятельности советской школы в 1930-е гг., их укрепление и развитие в последующие десятилетия

1930-е гг. стали периодом особого внимания Советского государства к школе, ее целям и задачам. Советская страна формально имела

все главные атрибуты демократического государства. В 1936 г. была принята Конституция, провозгласившая основные права и свободы граждан. Органами государственной власти снизу доверху являлись советы, избираемые на основе всеобщего, прямого и равного избирательного права. На принципах демократического централизма строилась деятельность и правившей коммунистической партии.

Однако реальная власть была сосредоточена в руках И. В. Сталина и созданного им аппарата, подчинявшего, контролировавшего и направлявшего жизнедеятельность всего общества и каждого его члена. Человек в этом государстве являлся только частью единого механизма, существовать вне которого он не мог. Его мысли, идеалы, интересы должны были безусловно совпадать с интересами государства и осуществлявшейся им политикой.

Понятно, что государство такого рода должно было иметь и особую систему образования, главной целью которой являлось бы воспитание абсолютно преданных власти людей. И не просто преданных, а осознававших себя частицей огромной армии. Государство ставило перед образовательной системой и вполне конкретные задачи обучения, поскольку было заинтересовано в определенном уровне образования своих граждан. Однако этот уровень, а соответственно круг получаемых учащимися знаний, властью строго очерчивался.

Становление школы, реализовавшей эти главные задачи, не являлось следствием реализации какой-то кардинально новой образовательной политики. Ее принципиальные основы, состоявшие в использовании системы образования в качестве важнейшего средства коммунистического воспитания молодежи, формирования ее приверженности марксистско-ленинской идеологии, были заложены уже в первые годы советской власти. Строгое следование в русле политики партии и государства было обязательным условием существования советской системы образования. Вместе с тем для складывавшейся в тот период школы был характерен демократизм в управлении, широкое общественное участие в ее делах, активная самодеятельность педагогического и ученического коллективов, методическое творчество учителей, широкое экспериментирование, направленное на поиск оптимальной модели развития образовательной системы. Однако в новых социально-политических условиях, когда руководство страны развернуло бескомпромиссную борьбу за жесткую централизацию жизни государства, безусловное подчинение общества партийно-государственным директивам, обеспечение единодушия огромной людской массы и ее поддержки осуществлявшейся политики, пресечение любых попыток формирования оппозиционных настроений, такая школа становилась неприемлемой.

Обеспокоенность власти вызывал и другой весьма важный недостаток школы 1920-х гг. – неудовлетворительная общеобразовательная подготовка учащихся. В стране полным ходом разворачивалась индустриализация, требовавшая подготовки огромного количества специалистов разного уровня и профиля. Однако школа, увлекшись экспериментированием, массовым, повсеместным внедрением новых форм организации учебного процесса, не обеспечивала необходимого уровня общеобразовательной подготовки учащихся. Выпускники школы, являясь политически и социально активными, чему в значительной степени способствовали новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса, не только не владели основами наук, но и оказывались элементарно безграмотными.

Требовалась существенная перестройка образовательной системы. Она должна была обеспечивать, при сохранении принципиальных основ формировавшейся школы как средства коммунистического воспитания молодежи, решительный поворот в сторону от тех педагогических идей, которые активно развивались и распространялись в предшествующий период и уже противоречили партийно-государственным целям.

Одним из первых документов в серии постановлений Центрального Комитета ВКП (б) и Совнаркома СССР о советской школе, принятых в первой половине 1930-х гг. и сформировавших нормативную базу ее становления и развития, явилось постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе». (Нередко данное постановление датировалось по времени его опубликования – 5 сентября 1931 г.)

Главное, что определяло суть постановления, это указание на серьезные недостатки школы, выразившиеся в слабой общеобразовательной подготовке выпускников. Руководство страны волновала неспособность школы выполнять одну из своих главных задач – обеспечивать необходимый общеобразовательный уровень выпускников для их последующей профессиональной подготовки. Тем самым под серьезной угрозой оказывалось формирование армии квалифицированных специалистов, в которых остро нуждалась страна. В связи с этим в постановлении была выдвинута задача «немедленно организовать научно-марксистскую проработку программ, обеспечив в них точно очерченный круг систематизированных знаний (родной язык, математика, физика, химия, география, история)».

Кроме задачи повышения уровня общеобразовательной подготовки учащихся делался акцент и на необходимости усиления внимания к другой важнейшей задаче школы – политическому воспитанию детей. «Исключительно важное значение, - отмечалось в документе, -

приобретает выдержанное коммунистическое воспитание в советской школе и усиление борьбы против всяких попыток привить детям элементы антипролетарской идеологии». В связи с этим партийным организациям предлагалось укрепить руководство школой и взять под непосредственное наблюдение постановку преподавания общественно-политических дисциплин.

Ровно через год после принятия постановления ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе», 25 августа 1932 г., был принят другой документ - постановление ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». В постановлении констатировалось, что в области образования за последний год произошли значительные сдвиги в связи с переходом к систематическому усвоению наук на основе определенных учебных планов, программ и расписаний, однако было заявлено, что «коренной недостаток школы», состоявший в неудовлетворительном уровне общеобразовательных знаний учащихся, до конца не устранен. Подобного рода констатация явилась основанием для того, чтобы не просто продолжить взятый властью курс на перестройку школы, но и серьезно его углубить. Было отмечено, что хотя учебные программы значительно улучшились, они все еще страдали существенными недостатками. В связи с этим была поставлена задача их переработки, с тем, чтобы «обеспечить действительное, прочное и систематическое усвоение детьми основ наук».

В развитие тенденции отказа от активно внедрявшихся в 1920-е гг. инновационных методов и технологий в постановлении был осужден так называемый «лабораторно-бригадный метод» учебной работы. Он сопровождался организацией постоянных и обязательных бригад, в которых и осуществлялся образовательный процесс. Это, как отмечалось, привело «к извращениям в виде обезлички в учебной работе, к снижению роли педагога и игнорированию индивидуальной учебы каждого учащегося». ЦК ВКП (б) заявил о необходимости ликвидировать «эти извращения» и установил, что:

- основной формой организации учебной работы должен являться урок с данной группой учащихся со строго определенным расписанием и твердым составом учащихся;
- преподаватель обязан систематически, последовательно излагать преподаваемую им дисциплину. Руководящая роль преподавательского персонала во всей учебной работе должна быть безусловно обеспечена.

Значимым этапом в перестройке школы, приведении ее в соответствие с новыми задачами явилось постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 г. «О структуре начальной и средней школы в СССР». Оно устанавливало единую систему общеобразовательных

учреждений в стране, ликвидировав сложившееся в 1920-е гг. их многообразие: фабрично-заводские семилетки, школы крестьянской молодежи, школы-девятилетки и пр. Теперь «в целях обеспечения четкой организационной структуры и порядка» устанавливались общие для всего Советского Союза типы общеобразовательной школы: начальная школа (I-IV классы), неполная средняя школа (I-VII классы) и средняя школа (VIII-X классы).

Высшим руководством страны был принят и ряд других постановлений, касавшихся перестройки деятельности школы. Среди них постановление ЦК ВКП (б) от 12 февраля 1933 г. «Об учебниках для начальной и средней школы», постановления СНК Союза СССР и ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР», «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР», постановление СНК Союза СССР и ЦК ВКП (б) от 7 августа 1935 г. «Об издании и продаже учебников для начальной, неполной средней и средней школы».

Определенным завершением серии основополагающих партийно-государственным документов о перестройке системы образования в стране стало постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе», принятое 3 сентября 1935 г. Оно, закрепляя ранее принятые решения о системе работы советской школы, шло по пути дальнейшей регламентации ее деятельности, устанавливая календарные сроки учебного года и каникул, нормированное количество уроков в неделю, продолжительность уроков и перемен, порядок приема учащихся в школу, систему оценки успеваемости.

Анализ всех этих документов позволяет выявить их общую характерную черту – детальную регламентацию деятельности образовательных учреждений, вплоть до технологии организации учебно-воспитательного процесса, что для документов такого уровня не должно было бы быть свойственно. Это свидетельствовало о многом. Во-первых, было явным проявлением усиления централизации управленческой системы Советского государства, во-вторых, показателем серьезного внимания партии и государства к школе, ее скорейшей перестройке в соответствии с теми задачами, которые перед ней ставились, в-третьих, являлось демонстрацией перед местными партийно-советскими органами необходимости обеспечения детального внимания к реорганизации школы, ее построению на новых основаниях.

Таким образом, высшее руководство страны, понимая несоответствие складывавшейся в предшествовавший период системы образо-

вания новым задачам, которые перед ней выдвигались, взяло в свои руки непосредственное руководство ее преобразованием.

Содержание партийно-государственных документов о школе, мероприятия, проводимые в соответствии с ними, однозначно свидетельствовали о том, что власть, пересмотрев образовательную политику, взяла курс на отказ от многих принципов построения системы образования, сформировавшихся в послеоктябрьский период и получивших развитие в 1920-е гг. Был осуществлен возврат к традиционному предметному обучению - классно-урочной системе.

Традиционная система во многом соответствовала задачам, которые вставали перед школой в 1930-е гг. Она способна была обеспечить повышение требуемой эффективности школы, призванной создавать прочную общеобразовательную базу для последующего профессионального обучения выпускников. Одновременно с этим традиционная классно-урочная система предусматривала жесткую дисциплину, стандарт в учебном процессе, что, впрочем, также соответствовало целям, преследуемым властью.

Важнейшая роль в реализации партийно-государственных решений о перестройке школы, всей системы образования принадлежала, безусловно, учительству. Это требовало усиления внимания к нему со стороны партийно-государственной власти. Работа в данном направлении носила многоплановый характер, тем не менее, в этой деятельности можно было выделить два основных направления. Во-первых, идейно-политическое воспитание и профессиональное совершенствование педагогов, укрепление их организованности и дисциплины, а во-вторых, улучшение материального благосостояния учителей за счет системы мер по повышению заработной платы и предоставления различного рода льгот.

Важнейшее место в работе с кадрами просвещенцев заняла серия постановлений, принятая в апреле 1936 г. С одной стороны, они совершенствовали систему оплаты труда работников образования, существенно повышая ее, с другой, - закрепляли их на рабочих местах, усложняли процедуру увольнения и перемещения, тем самым все больше подчиняя учительство государству.

Эти меры привели к складыванию стабильной, профессионально компетентной, идеологически выдержанной и политически благонадежной массы советского учительства. Именно они сформировали облик советской школы, дававшей своим ученикам глубокие и прочные знания, но и школы, исключительно идеологизированной, сочетавшей в своей воспитательной работе идеи патриотизма, служения Родине с преданностью партии, «вождю», делу социалистического строительства.

Наряду с учительством большое значение власть придавала взаимоотношениям с научно-педагогической общественностью. Однако поставить ее на службу себе, сделать послушным орудием проводимой политики было не просто.

Массированная атака на научно-педагогическую общественность наиболее активно развернулась в связи с выходом 4 июля 1936 г. постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов».

Педология – это наука, которая, опираясь на анатомо-физиологические, неврологические, психологические, социологические, педагогические знания, воссоздавала целостную картину развития ребенка. В 1920-х - первой половине 1930-х гг. педология занимала важное место в теории и практике советского школьного строительства, хотя отношение к ней всегда было неоднозначным. Ее теоретические наработки стали широко применяться в практике работы образовательных учреждений.

Однако во второй половине 1930-х гг. положение радикальным образом изменилось. В постановлении ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» было заявлено, что педология базируется на ложных, антимарксистских положениях. К ним был отнесен закон обусловленности развития детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и среды. «Буржуазная педология», как утверждалось в постановлении, ставила «своей задачей в целях сохранения господства эксплуататорских классов доказать особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и «высших рас» и, с другой стороны, физическую и духовную обреченность трудящихся классов и «низших рас».

В педологии, как и в любой отрасли научных знаний, было много спорного, неустоявшегося, в связи с чем вполне закономерны были научные дискуссии. Однако в данном случае это были не о научные споры, а о политические обвинения. Принятое ЦК ВКП (б) постановление стало важным поводом для активного наступления на научно-педагогическую общественность, подавление остатков какого-либо «свободомыслия», полного подчинения педагогической науки административному влиянию. В результате массовой и многоплановой кампании ставилась цель создать многочисленную армию ученых-педагогов, с марксистско-ленинских позиций, в соответствии с партийными директивами рассматривавших вопросы обучения и воспитания в советской школе.

Перед властью стояла задача не только создания системы образования, *качественно* отвечавшей тем задачам, которые выдвигались в этот период. Необходим был существенный *количественный* рост

школ, создание оптимальной сети образовательных учреждений, что было обусловлено проблемой всеобщего обучения. В резолюции состоявшегося летом 1930 г. XVI съезда ВКП (б) подчеркивалось: «Проведение всеобщего обязательного первоначального обучения и ликвидации неграмотности должно стать боевой задачей партии в ближайший период». В принятом вскоре после съезда постановлении ЦК ВКП (б) «О всеобщем обязательном начальном обучении» ставилась задача повсеместного введения с 1930/31 учебного года всеобщего начального обучения, а в городах и промышленных районах - обязательного семилетнего обучения.

Все это требовало значительных усилий со стороны государства по организации широкого строительства новых школ. Эта задача, несмотря на серьезные трудности, все же успешно реализовывалась. На XVIII съезде ВКП (б) назывались соответствующие цифры: за период с 1933 по 1938 гг. было построено 20 тыс. 607 новых школ, в том числе в сельской местности - 16 тыс. 353 школы. В результате около 12% школ страны переехали в новые здания.

Столь высокие темпы школьного строительства, как и развитие учебно-материальной базы образования, значительное повышение заработной платы учителей стали возможными в результате существенного повышения бюджетных ассигнований на просвещение. Однако и эти государственные средства были недостаточными. Широко привлекались средства колхозов, совхозов, профсоюзов и др. Так, в 1937 г. на строительство сельских школ в Саратовской области было вложено 2134 тыс. руб. Из них 644 тыс. - из бюджета, а 1490 тыс. - из сумм, полученных в результате самообложения.

Важным результатом реализации государственной образовательной политики стало повышение грамотности населения. Перепись 1939 г. показала, что процент грамотных в возрасте от 9 до 49 лет составлял 89,1%. Эта доля выросла почти на 63% по сравнению с 1897 г., и на 32,5% - по сравнению с 1926 г.

Отмеченные показатели, бесспорно, были свидетельством большого подъема в развитии системы образования страны, ставшего результатом целенаправленно реализовавшейся государственной образовательной политики. Вместе с тем, она привела и к потере школой многого из того, что соответствовало тенденциям развития мировой системы образования и на протяжении десятилетий являлось мечтой многих представителей российского общества. Главное из потерянного - это дифференциация обучения, его гибкость, ориентация на способности детей и развитие самостоятельности их мышления и творчества. На долгие годы советская школа стала форпостом марксистско-ленинского идеологического воспитания молодежи, образо-

вательным учреждением, закладывавшим глубокие, но жестко очерченные стандарты знания.

Сложившаяся в СССР система образования развивалась и крепла, поскольку росли потребности страны в повышении образовательного уровня населения, увеличении количества квалифицированных специалистов. Особым периодом в истории советской школы стала Великая Отечественная война, которая отрицательно повлияла на систему образования, ее материальную базу. Образовательный процесс проходил при острейшем дефиците учебных площадей, методических средств, школьных принадлежностей. В этих условиях государством был предпринят комплекс мер, который позволил сохранить школьную систему, обеспечить соответствующий военному времени уровень образовательной деятельности. Одновременно были осуществлены нововведения, целый ряд которых в той или иной степени действуют до сих пор. Среди них: начало обучения детей с 7-летнего возраста (1943); учреждение общеобразовательных школ рабочей молодежи (1943); введение пятибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся (1944); установление выпускных экзаменов (1944); награждение золотыми и серебряными медалями отличившихся выпускников средней школы (1945) и др.

Несмотря на исключительно сложные финансовые и материально-технические условия, в которых находилась страна в послевоенное время, росло число общеобразовательных учреждений. За 20 лет их количество увеличилось на 30 тыс., с 168,5 тыс. в 1937/38 учебном году до 198,5 тыс. в 1957/58 учебном году. Одновременно с этим менялось качественное соотношение учебных заведений за счет увеличения количества средних и неполных средних школ.

Все это позволило к началу 1950-х гг. осуществить повсеместное введение всеобщего семилетнего обучения. Важным положительным результатом деятельности системы образования стал значительный рост числа лиц, получивших среднее и неполное среднее образование. Если в 1939 г. на 1000 чел. городского населения они составляли 162 чел., то в 1959 г. уже 344 чел. Среди сельского населения темпы роста оказались еще выше: с 37 чел. до 188 чел.

Вместе с тем при существенном расширении масштабов системы образования принципы построения школы, заложенные еще в середине 1930-х гг. при непосредственном участии самого И. В. Сталина, оставались неизменными. Они соответствовали тем целям и задачам, которые выдвигались властью в тот период времени. Однако в новых условиях школьная система все более наглядно начала демонстрировать свои недостатки, что требовало ее обновления.

4.3. Школьные реформы 1958 г. и 1984 г.: общее в целях и результатах

Фактический старт начавшейся кампании по реформированию образовательной системы был дан на состоявшемся в феврале 1956 г. XX съезде КПСС. В докладе Первого секретаря ЦК КПСС Н. С. Хрущева не без оснований отмечалось наличие «серьезного недостатка нашей школы», который состоял в «известном отрыве обучения от жизни», «недостаточной подготовленности оканчивающих школу к практической деятельности». Однако задача обеспечения связи школы с жизнью понималась в полном соответствии с коммунистической идеологией, как связь обучения с производительным трудом. «Для того, чтобы укрепить связь школы с жизнью, - отмечал Н. С. Хрущев, - необходимо не только ввести в школах преподавание новых предметов, дающих основы знаний по вопросам техники и производства, но и систематически приобщать учащихся к труду на предприятиях, в колхозах и совхозах, на опытных участках и в школьных мастерских».

Задачи по качественному изменению системы образования, поставленные на XX съезде КПСС, инициировали активную работу по выработке программы перестройки школы, подготовке ее реформы.

Одним из главных шагов в осуществлении реформы стала официальная публикация в ноябре 1958 г. Тезисов ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране». Их содержание, отражавшее программу реформирования системы образования, в основе своей строилось на решениях XX съезда КПСС, ориентированных на обеспечение связи обучения с производительным трудом. Эта установка носила, прежде всего, воспитательный характер. «Многие юноши и девушки, окончившие среднюю школу, - отмечалось в тезисах, - признают единственно приемлемым для себя жизненным путем продолжение образования в высшем или, в крайнем случае, в среднем специальном учебном заведении, неохотно идут работать на фабрики, заводы, в колхозы и совхозы, а некоторые из них считают для себя оскорбительным заниматься физическим трудом».

В связи с этим была поставлена задача всю молодежь после окончания восьмилетней школы включить «в общественно-полезный труд» на предприятиях, что позволило бы, по мнению разработчиков реформы, создать «более равные условия для всех граждан в труде и образовании» и обеспечить хорошее средство «воспитания молодежи в духе героических традиций рабочего класса и колхозного крестьянства».

Вводился новый тип образовательного учреждения – *средняя общеобразовательная трудовая политехническая школа с производственным обучением*. Ее задача состояла в том, чтобы дать учащимся полное среднее образование и одновременно профессиональную подготовку. Таким образом, закреплялся принцип *профессионализации* общеобразовательной школы.

Предусматривалось увеличение сроков обучения в школе. Во-первых, *обязательным становилось не семилетнее, а восьмилетнее образование*. Это действительно было значительным шагом вперед в повышении образовательного уровня населения. Во-вторых, *средняя школа становилась не десятилетней, а одиннадцатилетней*, главным образом в связи с тем, что значительная часть учебного времени на старшей ступени школы должна была уходить на производственное обучение.

В декабре 1958 г. Верховный Совет СССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Принятый закон закрепил все основные положения реформы школы, которые были изложены в тезисах ЦК КПСС и Совета Министров СССР.

Устанавливалось, что перевод школ на восьмилетнее обязательное обучение, а также организация различных типов полных средних школ должны были начаться с 1959/60 учебного года и закончиться в течение 3-5 лет. С 15-16 лет вся молодежь должна была включаться в *посильный общественно-полезный труд*, и все ее дальнейшее обучение необходимо было связывать с *производительным трудом* в народном хозяйстве. Производственное обучение, имевшее целью профессиональную подготовку учащихся «для работы в одной из отраслей народного хозяйства или культуры», и общественно-полезный труд должны были осуществляться в учебных и производственных цехах ближайших предприятий, в ученических бригадах колхозов и совхозов, в учебно-опытных хозяйствах, в школьных и межшкольных учебно-производственных мастерских.

«Положение о средней общеобразовательной трудовой политехнической школе с производственным обучением», утвержденное Советом Министров РСФСР, обязывало руководителей предприятий создавать для профессионального обучения учащихся учебные цеха на предприятиях или постоянные рабочие места в общих цехах, выделять инженерно-технический, агрономический персонал и квалифицированных рабочих для производственного обучения учащихся. Работники предприятий должны были привлекаться к проведению широкой пропаганды производственно-технических знаний в школе,

ознакомлению с достижениями передовых людей – новаторов производства.

Основные идеи построения обновленной советской школы выглядели, с точки зрения коммунистической идеологии, вполне обоснованными, их реализация должна была, как считали авторы реформы, дать весомые политические результаты. На этом фоне о возможных недостатках и просчетах не было принято открыто говорить, а встречавшиеся трудности многими воспринимались как случайные, временные. При этом часть из них рождалась в результате явных перегибов, вызванных желанием наилучшим образом реализовать «линию партии и правительства». В результате практика перестройки школы все более отчетливо демонстрировала серьезные проблемы, не замечать которые становилось невозможно. Они начинали принимать массовый характер, демонстрируя тем самым изъяны в самой стратегии реформирования системы образования.

Одним из основных рычагов в организации производственного обучения школьников было давление партийно-государственной власти на промышленные и сельскохозяйственные предприятия, у которых отсутствовала объективная заинтересованность в осуществлении связи со школами, в профессиональном обучении учащихся. Искусственное, волевое навязывание им этой функции неизбежно должно было привести к кризису связи «школа-предприятие», формировавшейся в течение ряда лет по инициативе партийно-государственной власти и под ее непосредственным руководством и контролем.

Серьезное недовольство реформой все более широко охватывало учащихся и их родителей. Характерной негативной реакцией на перестройку школы становился высокий процент выбытия из дневных средних школ в другие учебные заведения. Это было вызвано, по утверждению Министерства просвещения, тем, что «учащиеся имеют возможность в школах рабочей молодежи на год раньше закончить среднее образование и, кроме того, получить за время обучения стаж производственной работы, дающий им право поступать в высшие учебные заведения».

Власть вынуждена была соответствующим образом реагировать на проблемы, начинавшие все сильнее волновать общество. Уже в мае 1961 г. в своей докладной записке в Совет Министров РСФСР о выполнении Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» Министерство просвещения вынуждено было, наряду с рапортом о положительных результатах, информировать о серьезных проблемах и недостатках. Среди них выделялось то, что профессиональная подготовка в школах организовывалась без учета потребностей в кадрах рабочих, неудовлетвори-

тельно решались вопросы обеспечения учащихся рабочими местами на производстве, руководители предприятий не выполняли решений о создании учебных цехов и участков для производственного обучения старшеклассников. Министерство просвещения докладывало в ЦК КПСС, что реорганизация школ проходила без достаточного внимания плановых и хозяйственных органов, поэтому многие вопросы решались кустарно и самотеком.

В мае 1961 г. Советом Министров СССР было принято постановление, обязывающее Советы Министров союзных и автономных республик, крайисполкомы, облисполкомы и совнархозы принять меры «к устранению серьезных недостатков в производственном обучении учащихся средних общеобразовательных школ и наведению надлежащего порядка в этом важном деле».

Несмотря на предпринимаемые различными государственными структурами меры, проблемы и противоречия с производственным обучением продолжались. Критика процесса реализации реформы серьезно прозвучала и на июньском (1963 г.) пленуме ЦК КПСС. При этом по-прежнему упорно не подвергалась сомнению сама идея, на основе которой осуществлялась перестройки школы. Одновременно с этим секретарь ЦК КПСС Л. Ф. Ильичев резко говорил о недостатках, имевших место в организации производственного обучения.

Итак, власть всерьез стала задумываться о том, что в осуществлении линии на обеспечение связи школы с жизнью не во всем пошла правильным путем. Она все более ясно осознавала, что осуществление профессионального обучения в рамках общеобразовательной школы совершенно неэффективно. Отказавшись прислушаться к подобного рода аргументам, высказывавшимся общественностью еще в период подготовки реформы, руководство страны через годы, связанные с огромными политическими, материальными, моральными потерями, само стала приходить к ним.

Для выработки предложений по корректировке школьной реформы Президиумом ЦК КПСС была создана специальная комиссия во главе с министром просвещения РСФСР Е. И. Афанасенко. Главная ее задача состояла в том, чтобы выработать предложения об изменениях учебного плана и сроков обучения в средней школе, связанных с отказом от производственного обучения в ней. В своей Записке в ЦК КПСС от 9 мая 1964 г. комиссия докладывала, что пришла к единодушному мнению о целесообразности сокращения срока обучения в средней общеобразовательной школе с 11 до 10 лет.

Официальное решение о возвращении к 10-летней школе было озвучено 10 августа 1964 г., когда вышло постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об изменении срока обучения в средних об-

щеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением». Принятие данного постановления, как и последующие действия по его реализации, свидетельствовали об определенном понимании властью фактического провала реформы школы, направленной на соединения обучения в старших классах с производительным трудом и профессиональной подготовкой учащихся. При этом на словах шли заверения в сохранении взятого курса.

После отстранения Н. С. Хрущева в октябре 1964 г. от власти отказ от построения школы на принципах соединения обучения с производительным трудом, активно осуществлявшегося при его непосредственном участии, значительно ускорился. В феврале 1966 г. было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР, значительно ограничивавшее производственное обучение.

Через несколько месяцев Центральным Комитетом КПСС и правительством было принято новое постановление, которое окончательно порывало с основными принципами, на которых строилась реформа школы, и определило новые перспективы развития системы образования. Они означали возвращение к такому пониманию миссии советской школы, как осуществление общеобразовательной подготовки учащихся и их коммунистического воспитания.

Итак, перестройка школы, направленная на соединения общего образования с профессиональной подготовкой учащихся, закончилась неудачей. И это было ожидаемо, поскольку нереальной являлась попытка объединить два самостоятельных направления образовательной деятельности, каждый из которых требовал особой научно-теоретической и методической разработанности, собственной учебно-материальной базы, качественного состава педагогических работников. Это предопределяло необходимость их осуществления в условиях разных образовательных учреждениях.

Главным недостатком профессионального обучения, осуществлявшегося в рамках общеобразовательной школы, являлась его почти полная социальная невостребованность. Учащихся готовили по рабочим профессиям, исходя из того, как было удобнее всего предприятию и школе. Мнения учащихся, их интересы и склонности не учитывались. И это уже не говоря о низком качестве профессиональной подготовки вообще. В результате по окончании школы очень мало кто продолжал свою трудовую деятельность по полученным в школе профессиям.

Подобные негативные результаты реформаторской деятельности в Советском государстве были, по сути дела, неизбежны. Сложившаяся государственно-политическая система при всей ее внешней демократичности на деле представляла собой иерархическую вертикаль,

направленную на строгое выполнение нижестоящими структурами решений вышестоящих. Место и роль общественных организаций в этой иерархии определялось задачами «мобилизации трудящихся масс» на выполнение решений «партии и правительства». Вся эта система не предполагала оппозиционности по отношению к тем или иным органам власти, принципиальной критики каких-либо ее установок. В этих условиях власть обладала реальными возможностями для принятия и претворения в жизнь любых решений. Это в полной мере проявилось в период подготовки и осуществления реформы школы.

Таким образом, в условиях, когда власть была наделена неограниченными возможностями для разработки и принятия любых решений, не было серьезных гарантий, способных предохранить от непродуманных, объективно необусловленных, в конечном итоге вредных для страны и общества действий. Даже провалы многих нововведений не становились предметом всесторонних исследований, выявления глубинных причин, приведших к этому. Ограничиваясь определенными политическими выводами, организационными и кадровыми изменениями, власть не страховала себя от повторения ошибок. Практика принятия важнейших государственных решений узким кругом руководителей при «безоговорочной поддержке» большинства способствовало этому.

Совершенно не случайно спустя два десятилетия после бесславного завершения реформы школы партийно-государственное руководство страны вновь заговорило о ней, во многом повторяя уже скомпрометировавшие себя принципы перестройки системы образования.

На рубеже 1970-1980-х годов система образования страны переживала сложный и противоречивый период. Внешне все выглядело вполне благополучно. Официальная статистика не давала повода усомниться в непрерывных и всевозрастающих успехах в области образования. Так, за период с 1971 по 1980 гг. в СССР было введено в действие около 30 тыс. новых школ. Это позволило на 1/4, а по России более чем в 1,5 раза сократить количество учащихся, занимавшихся во вторую и третью смены (с 28,8% в 1970/71 учебном году до 17% в 1980/81 учебном году).

Однако на практике многое выглядело иначе. Так, доля бюджетных средств, направлявшихся в сферу образования, неуклонно сокращалась. Подобная финансовая политика государства негативно отражалась на состоянии системы образования. Начиная с 1980/81 учебного года, количество детей, занимавшихся во вторую и третью смены, вновь стало увеличиваться.

Заметно росли проблемы с педагогическими кадрами. Вызваны они были отсутствием должного внимания к их социальным запросам, низкой заработной платой. Это усугублялось подчиненным, зачастую унижительным положением учителей, вынужденных в погоне за процентами заниматься очковтирательством, зачастую завышая оценки, что резко снижало их авторитет как в собственных глазах, так и в глазах учащихся и родителей. Нехватка учителей стала обычным явлением не только в сельских, но и в городских школах

Серьезные проблемы назревали в содержании и технологии образования. Учитель, организуя учебный процесс в условиях отсутствия дифференциации, вынужден был работать на «среднего» ученика, оставляя вне поля зрения как слабых, так и сильных учащихся. Сложившееся в системе образования положение не давало возможности для свободы творчества учителей, развития их инициативы, ставило педагогов в строго регламентированные, жесткие рамки, однако результаты образовательной деятельности они обязаны были демонстрировать только высокие. Следствием этого становился спад интереса школьников к учебе, упадок дисциплины и требовательности к детям, процентомания, научная необоснованность и перегруженность программ, закоснелость форм и методов обучения. Формализм, равнодушие, высокопарная внешняя фразеология, скрывавшая сложное, противоречивое, во многом негативное внутренне содержание, - все это было свойственно системе образования, так же, как другим сферам социально-политической жизни страны 1970-1980-х гг. Постепенно вызревала серьезная проблема – потеря советской школой главного своего преимущества – высокого уровня общеобразовательной подготовки учащихся.

Жизнь требовала от школы новых социальных результатов, формирования не только глубоких знаний, но и подготовки учащихся к активной, самостоятельной и творческой послешкольной жизни. Однако советская система образования с ее уже не вполне соответствующим содержанием образования, направленным на усвоение огромного объема учебного материала без должного формирования навыков его практического применения, с пронизанными формализмом методами воспитания и обучения была не ориентирована на личность ученика, его индивидуальные особенности.

Объективно назревала необходимость внесения существенных качественных изменений в систему образования страны, ее обновления. Однако реализация этой задачи в условиях того времени могла осуществляться не иначе, как путем командно-административного регулирования при соблюдении видимости активного участия общественности. Серьезных, радикальных изменений в тот период вре-

мени произойти не могло, как и не могли быть названы все острые проблемы, которые пронизывали школу. Общественно-политический строй считался незыблемым, и, соответственно, фундаментально устойчивой должна была быть и школа. Ее реформа могла вылиться лишь в преобразования, вносящие малозначительные изменения в содержание и организацию школьной жизни. Практика это и подтвердила.

Впервые вопрос о реформе школы был поставлен на июньском (1983 г.) пленуме ЦК КПСС, обсуждавшем задачи идеологической, массово-политической работы партии. Активная организационная и идеологическая работа, непосредственно связанная с ее подготовкой, развернулась несколько позже, когда был опубликован проект ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы». Документ определял основные задачи и направления предполагавшейся реформы школы. В концентрированном виде они могли быть представлены следующим образом:

- повышение качества образования и воспитания, усовершенствование учебных планов и программ, учебников и учебных пособий, методов обучения и воспитания, устранение перегрузки учащихся, чрезмерной усложненности учебного материала;

- улучшение постановки трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации в общеобразовательной школе, усиление практической направленности преподавания, осуществление перехода к всеобщему профессиональному образованию молодежи;

- усиление ответственности учащихся за качество учебы, повышение их общественной активности на основе развития самоуправления в ученических коллективах;

- поднятие общественного престижа учителя, его теоретической и практической подготовки, полное обеспечение потребности народного образования в педагогических кадрах;

- укрепление материально-технической базы учебных заведений;

- усовершенствование структуры общеобразовательной школы и управления народным образованием.

Официальный старт школьной реформе был дан на апрельском (1984 г.) пленуме ЦК КПСС и первой сессии Верховного Совета СССР одиннадцатого созыва, состоявшейся 12 апреля 1984 г. Как и любая общественно-политическая кампания того времени, реформа была пышно обставлена, сопровождалась высокопарной фразеологией. При всем провозглашенном многообразии направлений реформирования школы основными должны были стать следующие:

- совершенствование системы общего среднего образования;

- «решительное изменение» трудового воспитания, профессиональной ориентации школьников, организации их общественно полезного труда.

Совершенствование общего среднего образования подразумевало в первую очередь изменение его структуры. С 1986 года предполагалось вновь, как и в предыдущей реформе, осуществлявшейся более двух десятилетий назад, начать постепенный переход общеобразовательной школы на одиннадцатилетний срок обучения. Правда, тогда увеличение продолжительности обучения осуществлялось «сверху» путем добавления 11 класса. Новая реформа предполагала увеличение этой продолжительности «снизу», начиная обучение детей не с 7, а с 6 лет.

За счет введения одиннадцатилетки предполагалось вернуть начальные классы с трехгодичного на четырехгодичное обучение, что позволило бы обеспечить более основательное обучение детей письму, чтению, счету, элементарным трудовым навыкам. Трехгодичный срок начального образования был введен в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы». Теперь ставилась задача отмены того, что так непродуманно, без должного учета всех факторов и возможных последствий, без широкого изучения общественного мнения было принято властью около 20 лет тому назад. Социально-экономическое преимущество раннего начала школьного образования, с 6-летнего возраста, виделось в том, что увеличение продолжительности обучения не будет отражаться на времени вступления молодежи в трудовую деятельность.

Предполагались определенные изменения и в содержании образования. По всем школьным дисциплинам в соответствии с новым учебным планом начали разрабатываться новые программы, а на их основе развернулась работа по совершенствованию старых учебников, подготовке новых. Значительно большее внимание, чем до этого, предполагалось уделить компьютеризации образования.

Важнейшим направлением реформы стали серьезные изменения в трудовом обучении, его развитии на основе фактического возрождения идеи связи обучения с производительным трудом и профессиональной подготовкой учащихся. Реформа предусматривала широкое вовлечение школьников, начиная с 1 класса, в общественно полезный производительный труд (ОПТ). ОПТ как обязательный элемент вошел и в Типовой учебный план. В старших классах трудовое обучение должно было быть доведено до стадии получения учащимися профессии. «В течение одной - двух пятилеток, - отмечалось в «Ос-

новых направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы», - всеобщее среднее образование молодежи будет дополнено ее всеобщим профессиональным образованием».

Школа вновь вовлекалась в процесс профессионального образования. Тем самым предполагалось, с одной стороны, в соответствии с постулатами коммунистической идеологии обеспечить повышение уровня и эффективности воспитания молодежи через ее вовлечение в активный общественно полезный труд, а с другой - решить проблему подготовки рабочих кадров для экстенсивно развивавшегося народного хозяйства.

Однако власть не пожелала обратиться к сравнительно недавно полученному негативному опыту возложения обязанности по профессиональному обучению молодежи на общеобразовательные школы. Тем самым она была обречена на повторение ошибок, на новые неудачи. Это была очередная авантюра, однако в условиях командно-административной системы, когда отсутствовала реальная возможность для объективной общественной оценки решений власти, эта авантюра дорого должна была обойтись обществу.

Рожденная в недрах высшей власти, программа школьной реформы, как и многие другие партийно-государственные программы, хорошо выглядела «на бумаге». Однако, как и при разработке предыдущей реформы, она не получила серьезной научной экспертизы, не был осуществлен стратегический анализ ее предпосылок, возможных результатов и последствий. Принятая «в верхах», очередная реформа школы по уже отработанной схеме начала процесс своей реализации. Включился давно сложившийся механизм управленческой вертикали, ориентированный на безусловное выполнение властных решений, мобилизацию на это широкой общественности.

Толчком к критической оценке реформы можно считать выступление Генерального секретаря ЦК КПСС М. С. Горбачева на XX съезде ВЛКСМ в апреле 1987 г. «Не будем себя убаюкивать разговорами о реформе общеобразовательной и профессиональной школы, - заявил М. С. Горбачев. - Скажем прямо: сегодня реформа пока буксует. Значит, буксует работа Министерства просвещения СССР и всех его органов». Этим заявлением фактически был дан старт критической оценке реформы и ее результатов. Спустя 2-3 года после триумфального начала школьная реформа была фактически признана несостоятельной. Она не только не смогла решить проблемы, назревшие в системе образования, но еще более обострила их. Все основные направления реформы оказались нереализованными.

Под наиболее острым огнем критики вновь оказалась, как и 20 лет назад, связь общего образования с профессиональным обучением,

которым было охвачено около 80% учащихся 7-10 (11) классов. «Общеобразовательная школа, не решив главной своей задачи - дать глубокие, прочные знания основ наук, - писала «Учительская газета» - не может должным образом выполнять одновременно и обязанности школы профессиональной».

Неудачей закончилась и попытка повсеместного введения обучения детей в школе с 6 лет. Эта идея возникла не на пустом месте, она имела под собой достаточно прочную основу. Многолетние эксперименты показали, что шестилетние дети при создании соответствующих условий в принципе готовы к систематическому школьному обучению. Однако для проведения занятий, организации отдыха и сна шестилетних учащихся требовались дополнительные площади, а, следовательно, - большие материальные затраты. Практика же показала, что таких ресурсов в полном объеме попросту не было. В результате с обучением шестилеток сложилось крайне неудовлетворительное положение, которое осложнялось значительным ухудшением здоровья детей.

Важной задачей реформы было обновление содержания образования. Речь шла о совершенствовании учебных планов и программ, учебников и учебных пособий, методов обучения и воспитания. Предполагалось, что все это повысит эффективность учебно-воспитательной деятельности, приблизит уровень подготовки выпускников школ к современным требованиям. Однако это произойти не могло. Массовая советская школа характеризовалась своей унификацией, работой на уравнительной основе. Организация ее деятельности осуществлялась в соответствии со строго определенными, жесткими рамками. Они предусматривали фактическое единообразие в деятельности учителей, не предполагали творческой инициативы педагогов, дифференцированного подхода в работе с детьми. Без изменения этой сложившейся системы невозможно было ожидать качественного улучшения образовательного процесса, значительного повышения уровня подготовки выпускников.

* * *

Таким образом, Советское государство предполагало наличие образовательной системы, способной к воспитанию молодежи, верной идеалам социализма, воспринимавшей себя как составную часть единой армии строителей нового общества, действовавшей под руководством коммунистической партии и без тени сомнения следовавшей ее директивам. Одновременно с этим руководство страны ставило перед школой задачу обеспечения глубокой общеобразовательной подготовки учащихся как основы для их дальнейшего профессионального

образования. Следует подчеркнуть, что в реализации этой задачи советская школа весьма преуспела, обеспечивая действительно мощную общеобразовательную базу в подготовке своих выпускников.

Сформировавшись в 1930-е гг., советская система образования просуществовала до середины 1980-х гг., когда особенно резко обострились ее проблемы и противоречия. Главный недостаток советской школы состоял в оторванности содержания, а главное - системы организации образовательного процесса от требований жизни. В основе этого оказалась унификация советской системы образования, единообразие школ, жесткая стандартизация содержания обучения, отсутствие условий для широкой реализации индивидуальных особенностей и образовательных потребностей обучавшихся.

Понимание наличия проблемы оторванности школы от жизни как ее главного недостатка пришло к представителям высшей власти еще в 1950-е гг., осознавалась она и в последующий период. Это способствовало тому, что руководством страны ставились задачи реформирования системы образования. Однако, находясь в жестких рамках коммунистической идеологии, власть не могла предложить другого пути обеспечения связи школы с жизнью, как соединение школьного образования с производительным трудом, профессиональным обучением. Утверждалось, что связь школ с предприятиями, педагогов с трудовыми коллективами позволит значительно повысить уровень деятельности образовательных учреждений. Однако практика показала нереальность этого пути, его несостоятельность, что привело к неизбежности провала осуществлявшихся в условиях советской общественно-политической системы образовательных реформ.

Вопросы и задания

1. Выделите предпосылки, определявшие характер образовательной политики в 1920-е гг.
2. Изучите представленные ниже материалы, касающиеся программ ГУСа, и определите основные методические подходы к их реализации.

**СХЕМА ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ,
РАЗРАБОТАННАЯ ГОСУДАРСТВЕННЫМ УЧЕНЫМ СОВЕТОМ (ГУС) НАРКОМПРОСА**

<i>Схема программы</i>			
<i>Годы обучения</i>	<i>Природа и человек</i>	<i>Труд</i>	<i>Общество</i>
<i>1-й год</i>	<i>Времена года.</i>	<i>Непосредственно окружающая трудовая жизнь семьи деревенской и городской.</i>	<i>Семья и школа.</i>

2-й год	Воздух, вода, почва. Окружающие человека культурные растения и животные и уход за ними.	Трудовая жизнь деревни или городского квартала, где живет ребенок.	Общественные учреждения деревни и города.
3-й год	Элементарные наблюдения (сведения) по физике и химии. Природа местного края. Жизнь человеческого тела.	Хозяйство местного края.	Губернские (областные) общественные учреждения. Картины прошлого своей страны.
4-й год	География России и других стран. Жизнь человеческого тела.	Государственное хозяйство РСФСР и других стран.	Государственный строй России и других стран. Картины прошлого человечества.

«<...> Возьмете ли вы материал для программы школы I ступени или возьмете вы схему программы первого или второго центра второй ступени, везде вы видите одно и то же построение – это три рубрики: природа<...>, и в том числе человек как член природы, второе – использование этих богатств природы и сил человека, т.е. трудовая деятельность человека и, наконец, третье – это общественная жизнь или то, что вырастает из трудовой деятельности человека. Этим сообщается определенная цельность программе и то единство, которое до сих пор отсутствовало». (П. П. Блонский)

«Программа школы первой ступени начинается с вещей, которые можно вести самыми доступными беседами с ребенком: времена года и та обстановка, которая бросается ребенку в глаза в его повседневном существовании, и то общество, в котором он постоянно вращается. <...> В следующем году он начинает вникать в окружающую трудовую обстановку. Ему даются представления уже о деревне и о городском квартале. <...> Вместо небольших циклов явлений<...> он начинает анализировать природу<...> Одновременно с этим является представление о строе общества, в котором ребенок находится. <...> Рассматривается дальше местный край, провинция, и, в конце концов, родина. Каждый раз при этом сведения о природе получают более абстрактные, более глубокие, и, как соответствие с процессом труда, дается представление об организации общества». (А. В. Луначарский).

**Схемы программ единой трудовой школы
// Народное просвещение. - 1923. - № 4-5.**

3. Сформулируйте предпосылки, которые привели в 1930-е гг. к радикальной перестройке системы образования страны.
4. Выделите принципы, которые составили основу деятельности советской школы.
5. Что, на Ваш взгляд, было ценного в деятельности советской школы, какие ее традиции должны быть продолжены и развиты?
6. Какую оценку Вы бы дали постановлению ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов»?

О педологических* извращениях в системе наркомпросов
Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г.

«Практика педологов... свелась в основном к ложнонаучным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т.п., давно осужденных партией. Эти якобы научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись по преимуществу против неуспевающих или неукладывающихся в рамки школьного режима школьников и имели своей целью доказать якобы с «научной» «биосоциальной» точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения<...>.

Действовала обширная система обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащая задачам советской школы и здравому смыслу<...>.

ЦК ВКП(б) считает, что и теория и практика так называемой педологии базируется на ложнонаучных, антимарксистских положениях<...>.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что такая теория могла появиться лишь в результате некритического перенесения в советскую педагогику взглядов и принципов антинаучной буржуазной педологии, ставящей своей задачей в целях сохранения господства эксплуататорских классов доказать особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и «высших рас» и, с другой стороны, физическую и духовную обреченность трудящихся классов и «низших рас» Такое перенесение в советскую науку антинаучных принципов буржуазной педологии тем более вредно, что оно прикрывается «марксистской» фразеологией<...>».

**Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа.
Сборник документов. 1917-1973 гг. - М., 1974. - С. 173-175.**

7. Проанализируйте основные принципы, на которых должна была строиться система школьного образования в соответствии с реформой 1958 г., и дайте им свою оценку

Основные направления и принципы построения советской школы, установленные Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования в СССР» (Принят Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г.)

	Основные положения Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»
Главная задача школы	Главной задачей советской школы является подготовка учащихся к жизни, общественно полезному труду, дальнейшее повышение уровня общего и политехнического образования, подготовка образованных людей, хорошо знающих основы наук, воспитание молодежи в духе глубоко-

* Педология (букв. наука о детях) – совокупность психологических, биологических, социологических концепций развития ребенка.

	<p>го уважения к принципам социалистического общества, в духе идей коммунизма.</p> <p>Ведущим началом обучения и воспитания в средней школе должна стать тесная связь обучения с трудом, с практикой коммунистического строительства.</p>
Уровень обязательного образования	<p>Ввести в СССР вместо всеобщего обязательного семилетнего образования всеобщее обязательное восьмилетнее образование.</p>
Принцип осуществления среднего образования	<p>Полное среднее образование молодежи осуществляется на основе соединения обучения с производительным трудом с тем, чтобы вся молодежь в этом возрасте включалась в общественно-полезный труд.</p>
Типы учебных заведений, дающих полное среднее образование	<p>а) Школы рабочей и сельской молодежи.</p> <p>б) Средние общеобразовательные трудовые политехнические школы с производственным обучением, в которых лица, окончившие восьмилетнюю школу, получают в течение 3 лет среднее образование и профессиональную подготовку для работы в одной из отраслей народного хозяйства или культуры.</p> <p>в) Техникумы и другие средние специальные учебные заведения.</p>

Таблица составлена по: Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. – М., 1974. - С. 55-57.

5. Реформирование образования в России в конце XX – начале XXI вв.

- 5.1. Определение направлений реформирования образования.
- 5.2. Модернизация современного российского образования.

5.1. Определение направлений реформирования образования

Во второй половине 1980-х гг. развернулся активный поиск путей кардинального обновления отечественной системы образования. Он был непосредственно связан с начавшейся перестройкой всех сфер жизни государства и общества, которая естественным образом охватила и область образования. Однако этот процесс шел весьма болезненно. Он сопровождался острой борьбой, в которой столкнулись силы, придерживавшихся принципов разных образовательных идеологий. Сторонники советской школы приводили веские аргументы, демонстрировавшие ее успехи, в частности, по созданию базы для развития передовой отечественной науки. Проводники же новой идеологии образования делали упор на фактической серости, безликости основной массы учителей и учащихся, их неспособности к самостоятельному мышлению, творческому поиску путей применения полученных знаний на практике.

Как известно, перестройка во многом была инициирована высшим партийно-государственным руководством, понимавшим необходимость серьезных изменений в стране. Вполне естественно поэтому, что идеи обновления образования были не просто поддержаны властью, но и родились в результате создания ею условий для перестройки школы, развития общественной активности, творческого поиска.

Началом перестройки системы образования стало издание тезисов Министерства просвещения СССР «Перестройку школы - на уровень современных требований», которые воплотили в себе основные идеи развития и демократизации образования, давно уже волновавшие общество. Главная идея тезисов состояла в развитии *творчества* учителей, означавшего отход от единообразной, строго регламентированной школы, основанной на жесткой стандартизации как содержания образования, так и технологии преподавания. Тезисы призывали к изменению взгляда на ученика, обеспечению максимально возможных условий для развития каждого на основе дифференциации обучения, оптимального сочетания индивидуальных и коллек-

тивных методов воспитания. Важной идеей тезисов являлась направленность на демократизацию управления системой образования, предоставление управленческим структурам и образовательным учреждениям большей самостоятельности.

Появление Тезисов свидетельствовало о формировании во властных структурах позиций, направленных на пересмотр основополагающих принципов построения советской системы образования. Это не могло не встретить большого количества противников, в том числе и среди педагогической общественности.

В разгоравшейся дискуссионной борьбе различных общественных групп Министерство просвещения СССР встало на защиту позиций тех, кто выступал за реформирование образования. В поддержку развернувшегося движения за обновление школы, ее перестройку активно выступило и высшее руководство страны.

Исключительно важную роль в выработке новой государственной образовательной политики сыграл февральский (1988 г.) пленум ЦК КПСС, обсудивший вопрос «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партийных организаций по ее осуществлению». Проводя пленум в условиях разгоравшейся борьбы за перестройку школы, руководство страны продемонстрировало свою позицию по данному вопросу, ориентируя местные органы власти в отношении направлений и степени обновления образования. На пленуме были заявлены новые направления государственной политики в области образования, среди них:

- отказ от всеобщей унификации школы;
- глубокая, всесторонняя демократизация и гуманизация образования;
- введение дифференциации в обучении;
- широкое привлечение общественности к школьному делу и переход к концепции государственно-общественного управления системой образования.

Основные принципы перестройки школы получили статус «партийных установок», однако это не означало, как раньше, их безоговорочного принятия как в государственных структурах, так и в обществе. На словах делались заявления о поддержке решений пленума, необходимости их безусловного выполнения, на деле борьба продолжалась и велась в рамках подготовки к Всесоюзному съезду работников образования, проведение которого было назначено на декабрь 1988 года.

Съезд работников образования стал государственно-общественным форумом, продемонстрировавшим единство намерений центральной власти и значительной части общественности ре-

формировать систему образования в направлении ее демократизации, осуществить переход от единообразной, унифицированной советской школы к вариативному образованию, лично ориентированному обучению.

Вместе с тем съезд показал, что необходимость принципиальных изменений в образовательной системе осознавалась далеко не всеми представителями педагогической общественности. Победа на съезде сторонников реформ, одержанная при поддержке власти, еще не означала победы новой образовательной идеологии среди учительства страны. Предстоял долгий и трудный путь изменения общественного сознания относительно целей, содержания, форм и методов организации образовательной деятельности.

Значительное ускорение процессов реформирования школы произошло уже в начале 1990-х гг. после распада СССР и создания нового государства – Российской Федерации. Государством были провозглашены принципы, которые легли в основу радикального реформирования образования. Они состояла в следующем:

1. Демократизация образования. Реализация данного принципа была направлена на создание демократических отношений в системе образования, без чего невозможно воспитание человека демократического, гражданского общества.

Демократизация образования понималась, как:

– ликвидация существовавшей в стране монополии государства на образование и переход к общественно-государственной системе образования;

– децентрализация управления образованием как альтернатива руководящей роли и диктату центра во всем, что касалось школьного дела;

– муниципализация образования, т.е. участие местной власти и местной общественности в управлении образованием;

– самостоятельность учебных заведений в выборе стратегии своего развития, целей, содержания и методов работы, их юридическая, финансовая и экономическая самостоятельность;

– раскрепощение педагогических отношений, изменение самой их сути, выход из системы подчиненности или противостояния в систему сотрудничества: взрослого и ребенка, педагога и управленца, школы, общества и государства.

2. Многоукладность и вариативность образования, предусматривавшие разгосударствление образовательной системы, многообразие форм собственности на образование и образовательные учреждения, выбор каналов и форм получения образования.

3. Регионализация образования. Суть данного принципа состояла в отказе от унитарного образовательного пространства, скрепленного цепью единых учебных программ, учебников и учебных пособий, инструкций и циркуляров, наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создание собственной программы развития образования.

4. Национальное самоопределение, означавшее, что основанные на национально-исторических традициях, обогащенные общечеловеческим опытом образование и школа должны были стать инструментом национального развития, гармонизации национальных отношений.

5. Открытость образования, понимавшаяся как преодоление идеологических шор, деполитизация и департизация образования, обращенность образования к целостному и неделимому миру и его глобальным проблемам, осознание приоритета общечеловеческих ценностей перед классовыми и групповыми.

Таковы были первые пять принципов, которые обеспечивали «внешние», социально-педагогические условия развития системы образования. Другие пять принципов – это «внутренние», собственно педагогические условия жизнедеятельности образовательной системы. Это такие принципы, как:

– **гуманизация образования,** означавшая поворот школы к ребенку, уважение его личности, достоинства, создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей и дарований;

– **гуманитаризация образования,** противостоявшая свойственному нашей прежней образовательной системе утилитарному технократизму, небрежению к человеку, духовным ценностям;

– **дифференциация и мобильность образования,** нацеленные на создание веера возможностей для реализации индивидуальных образовательных траекторий, для удовлетворения интересов, склонностей и способностей учащихся с учетом психофизиологических особенностей возрастных этапов их развития;

– **развивающий, деятельностный характер образования,** предполагавший отказ от механического усвоения материала, нацеленность на развитие ребенка, на его способность добывать знания самостоятельно;

– **непрерывность образования,** обеспечивавшая, с одной стороны, преемственность различных ступеней образования и, с другой, - многомерное движение в образовательном пространстве: линейное и последовательное восхождение по этим ступеням; освоение их с раз-

рывом во времени, возможность не только продолжения, но и смены типа образования.

Таковы были основные принципы предложенного реформирования образования. Они были объективно обусловлены, на деле призваны обеспечить обновление системы образования, приведение ее в соответствие с современными требованиями. В конечном итоге все они легли в основу государственной образовательной политики, деятельности образовательных учреждений. Однако в ходе реализации произошло качественное изменение их содержания, отход от радикального толкования к значительно более умеренному. Это, в частности, происходило и при принятии нового закона об образовании.

К марту 1991 года первый вариант проекта закона был в основном завершен. После обсуждения и доработки в июле 1991 года он был опубликован в «Учительской газете». Спустя год закон был принят, а 10 июля 1992 года подписан Президентом Российской Федерации и вступил в силу.

Закон РФ «Об образовании» реализовывал новые концептуальные положения, такие, как:

– децентрализация управленческих функций, расширение самостоятельности и ответственности учредителей образовательных учреждений;

– изменение принципов государственного контроля деятельности образовательных учреждений;

– введение понятия «государственные образовательные стандарты» в качестве основы регулирования образовательной деятельности;

– усиление национальной составляющей содержания образования, расширение самостоятельности наций, народностей и этнических групп в вопросах организации образования;

– введение параллельных негосударственных образовательных структур;

– введение понятия «образовательные программы» и регламентация на этой основе уровней образования и типов образовательных учреждений;

– вариативность форм обучения внутри образовательных программ и образовательных учреждений;

– закрепление права граждан на выбор форм обучения и видов образовательных учреждений.

Таким образом, Закон «Об образовании» зафиксировал идеи и принципы, сложившиеся к тому времени в сфере образования, привел в соответствие правовые нормы, регулировавшие отношения в образовании, со сложившейся правовой системой Российской Федерации,

создал правовую базу для дальнейшего развития образовательной системы.

Итак, начало 1990-х годов стало важнейшим этапом в реализации процесса реформирования системы образования. Осуществлявшийся еще во второй половине 1980-х годов процесс выработки путей перестройки системы образования получил активное развитие. Были законодательно закреплены реально осуществлявшиеся новые, демократические нормы жизнедеятельности школы. Они являлись составной частью социально-экономических и политических преобразований, осуществлявшихся государственной властью при поддержке значительной части российской общественности.

5.2. Модернизация российского образования

В отечественном образовании 1990-х гг. действовали две противоположные тенденции. Одна из них - подталкивавшая систему образования к глубокому кризису: снижение уровня финансирования, материально-технического, ресурсного обеспечения. Другая тенденция - препятствовавшая этому кризису: саморазвитие образовательной системы, повышение ее внутреннего потенциала, активное развитие и разнообразие оказываемых образовательных услуг.

Спасала систему образования именно вторая тенденция, связанная с поистине героическим, самоотверженным трудом большинства педагогов. В крайне сложных финансово-экономических условиях удалось не только сохранить систему образования, но и обеспечить ее определенное развитие. Работая в условиях фактического отсутствия финансирования, «полунищенской» заработной платы, которая к тому же хронически не выплачивалась, учителя обновляли образовательную деятельность, на деле формируя и реализуя инновационные проекты.

Опыт осуществления образовательной реформы показал, что в целом ее основные направления были определены верно. Их реализация позволила в значительной степени изменить школу. Была осознана необходимость лично ориентированного образования, начался переход к развивающему образованию, осуществлялось вариативное обучение. Было обновлено содержание гуманитарного образования в соответствии с потребностями личности, общества и достижениями соответствующих наук. Более разнообразными стали типы образовательных учреждений. Все это позволяло учащимся в определенной степени осуществлять выбор качества получаемого общего образования.

Вместе с тем практика реализации основных направлений реформы школы выявляла определенные проблемы и противоречия, заставляла более критично смотреть на ряд ее задач, темпы, размах осуществления.

Обострившиеся проблемы образовательной сферы и растущее недовольство общественности этим заставляло власть искать пути выхода из кризиса. Однако предпринимавшиеся в 1997-1998 гг. усилия по выработке Концепции очередного этапа реформирования образования были обречены на неудачу. Проекты были фактически сведены к различным вариантам решения финансово-экономических проблем. В них не получили должного отражения вопросы содержания образования, его качества, профессиональной подготовки педагогических кадров и др. За разговорами об очередном этапе реформирования системы образования государство скрывало главную, весьма прагматичную цель – сэкономить на образовании, переложить ответственность за состояние дел в этой сфере с федеральных органов на региональные и муниципальные, на сами образовательные учреждения. Подобная политика не могла не вызвать серьезного противодействия со стороны широкой общественности. В результате предлагавшиеся проектами меры по реформированию образования так и не были приняты.

В определенной степени положение стало меняться на рубеже XX-XXI вв. В Послании Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию в 2001 году было заявлено: «Считаю, что должен быть изменен сам подход к образованию. В эпоху глобализации и новых технологий это не просто социальная сфера. Это вложение средств в будущее страны, в котором участвуют компании и общественные организации, все граждане без исключения, все заинтересованные в качественном образовании наших детей».

Перед государством и обществом вставала задача выработать и эффективно реализовать образовательную политику, которая бы, избегая политической окраски, односторонности, была направлена на комплексное решение задач образовательной сферы, повышение ее стратегической роли в развитии страны. Важнейшим шагом в этом направлении стало обсуждение вопроса «О развитии образования в Российской Федерации» на заседании Государственного совета РФ 29 августа 2001г., которое проходило под председательством Президента РФ В. В. Путина.

Основой обсуждения стал подготовленный специально сформированной рабочей группой доклад «Образовательная политика России на современном этапе». В нем было подчеркнуто, что роль образования на современном этапе развития определяется задачами перехода

России к демократическому обществу, к правовому государству, рыночной экономике, задачами преодоления опасности накапливающегося отставания России от мировых тенденций экономического и общественного развития. Исходя из этого, образование должно было войти в состав основных приоритетов российского общества и государства. В качестве важнейшей задачи выдвигалась необходимость качественного совершенствования образовательной сферы.

Решения Госсовета стали основой для разработки «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Цель модернизации образования, как было указано в Концепции, состояла в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения этой цели должны решаться следующие приоритетные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;

- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;

- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;

- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Основная идея, которая легла в основу образовательной политики, намеченной Концепцией модернизации, состояла в объединении усилий государства и общества как важнейшего условия и главной стратегической задачи, призванной обеспечить эффективность образования. «Модернизация образования, - отмечалось в Концепции, - это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства. Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, орга-

ны местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты».

* * *

Таким образом, реформирование образования в конце XX – начале XXI вв., отражало общую ситуацию в России того периода, связанную с реализацией курса на осуществление системы социально-экономических и политических реформ. Преобразования, происходившие в стране, не могли не затронуть сферу образования, поскольку именно здесь формировалось новое поколение, призванное обеспечить поступательное развитие общества.

Зарождение новой идеологии образования происходило в условиях острой, зачастую бескомпромиссной борьбы. Она определялась наличием двух противоположных общественных позиций: с одной стороны – упорная защита принципов, на которых строилась и действовала советская школа, с другой – активная, наступательная деятельность по внедрению принципиально новых основ построения школы.

Реальный процесс кардинальных изменений в образовательной сфере, как часть общих преобразований в стране, был связан с началом 1990-х годов, когда в Российской Федерации был провозглашен курс на радикальные реформы во всех сферах жизни общества. В результате осуществлявшегося в 1990-е годы государством при широкой общественной поддержке процесса реформирования системы образования школа существенно изменилась, обновились многие стороны ее жизнедеятельности. Главное состояло в том, что на деле стала осуществляться вариативность образования, в основу которого были положены принципы лично ориентированного обучения.

Вместе с тем, процесс реформирования осуществлялся противоречиво, был недостаточно подготовлен. В результате оставался нерешенным целый ряд проблем, одновременно с этим выявились новые. Стратегия дальнейшего совершенствования образовательной системы была сформулирована в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, реализация которой стала одной из важнейших задач государства и общества.

Вопросы и задания

1. Проанализировав выдержку из постановления февральского (1988 г.) пленума ЦК КПСС, определите, что принципиально нового предполагалось внедрить в практику деятельности советской школы.

О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению

***Постановление пленума ЦК КПСС
от 18 февраля 1988 года.***

«ЦК КПСС придает принципиальное значение тому, чтобы наша школа, являясь единой, давала всем своим выпускникам полноценное среднее образование и открывала перед ними равные возможности. Единство целей и задач образования должно органически сочетаться с разнообразием школ, гибкостью учебных планов и программ, опираться на передовую педагогическую практику, новаторские методы обучения и воспитания.

Следует уделять первостепенное внимание развитию индивидуальных способностей учащихся, расширять дифференцированное обучение в соответствии с их запросами и склонностями. Развивать сеть специализированных школ и классов с углубленным изучением предметов».

***Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС.
17-18 февраля 1988 года.- М., 1988. - С.65-66***

2. Проанализируйте основные направления реализации принципа демократизации образования, изложенные в стратегическом документе Министерства образования РФ «Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования (исходные позиции, цели, принципы, этапы реализации)» (1992 г.). Каковы, на Ваш взгляд, могли бы быть результаты их полномасштабного претворения в жизнь?

Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования (исходные позиции, цели, принципы, этапы реализации)

- ***«<...> Ликвидация существовавшей в стране монополии государства на образование и переход к общественно-государственной системе образования;***
- ***децентрализация управления образованием как альтернатива «руководящей» роли и диктату «центра» во всем, что касается школьного дела;***
- ***муниципализация образования, т.е. участие местной власти и местной общественности в управлении образованием;***
- ***самостоятельность учебных заведений в выборе стратегии своего развития, целей, содержания и методов работы, их юридическая, финансовая и экономическая самостоятельность;***

- *раскрепощение педагогических отношений, изменение самой их сути, выход из системы подчиненности или противостояния в систему сотрудничества – взрослого и ребенка, педагога и управленца, школы, общества и государства.*

Вестник образования. - 1992. - №10. - С. 11-12.

3. Изучив гарантии прав граждан на образование, установленные Законом РФ «Об образовании», определите, что в них содержится нового по сравнению с тем, что гарантировалось ранее.

**«О внесении изменений и дополнений
в Закон Российской Федерации «Об образовании».
Закон Российской Федерации от 13 января 1996 года**

«Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов, если образование данного уровня гражданин получает впервые».

Вестник образования. - 1996. - №7. - С. 5.

4. Какое значение для развития российской системы образования имели процессы реформирования, осуществленные в первой половине 1990-х годов и закрепленные в Законе РФ «Об образовании»?
5. Проанализируйте выдержку из доклада «Образовательная политика России на современном этапе», представленного на заседании Государственного совета Российской Федерации 29 августа 2001 г., и выделите основные социальные требования к российской системе образования.

**«Образовательная политика России на современном этапе»
Доклад на заседании Государственного совета Российской Федерации
29 августа 2001 года**

«Школа - в широком смысле этого слова - должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. Система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их.

На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина.

<...> Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития национальных культур народов России, повышения ценности русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества - общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

Системе образования надлежит обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному образованию, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья, использовать свои возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. Важной ее задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и целевая поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи.

В условиях ограниченных финансовых возможностей страны система образования должна обеспечить эффективное использование своих ресурсов - человеческих, информационных, материальных, финансовых, а государство – гарантировать приоритетную поддержку образования».

**Образование – шаг в будущее. От образовательной политики России к программе модернизации образования. По материалам Государственного совета Российской Федерации.
- Петрозаводск, 2001. - С. 26-27.**

Рекомендуемая литература

Учебная литература

1. *Джурицкий А. Н.* Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики: актуальные проблемы. Учебное пособие. М., 2014. (ЭБС IPRbooks).
2. История педагогики и образования. Конспекты. URL: <http://www.zavtrasessiya.com/>
3. *Капранова В. А.* История педагогики. Учебное пособие. 4-е изд. испр. Минск, 2015. (ЭБС «ИНФРА-М»).
4. *Капранова В. А.* История педагогики в лицах. Учебное пособие. М., 2013. – 176 с. (ЭБС "ИНФРА-М").
5. *Кипурова С. Н.* История педагогики: феномен эмпатии в истории педагогической мысли и трактовках современных исследователей. Учебно-методическое пособие. Тула, 2010. (ЭБС «РУКОНТ»).

Дополнительная литература

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В 2-х т. М., 1994.
2. *Кобзев М. С.* Античные историки и педагогика. Саратов, 1994.
3. Культура Возрождения и средние века / Ред. кол. Л. С. Чиколини и др. - М., 1992.
4. *Джурицкий А. Н.* Развитие образования в современном мире М., 1999.
5. *Латышина Д. И.* История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX вв.). М., 1998.
6. *Старикова, Л. Д.* История педагогики и философия. Ростов н/Д., 2008.
7. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. М., 2001.
8. История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров. М., 2000.
9. *Фрадкин А. А.* Педология: мифы и реальность. М., 1991.

Часть I. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ.....	2
1. Школа и воспитание в Древнем мире.....	2
1.1. Педагогическая мысль в Древней Греции.....	2
1.2. Системы воспитания в древнегреческих городах-полисах.....	3
1.3. Образование в Древнем Риме.....	6
Вопросы и задания.....	8
2. Средневековая школа. Влияние Реформации и Возрождения на ее развитие.....	10
2.1. Воспитание и школа в период раннего Средневековья.....	10
2.2. Педагогические идеи периода Реформации и Возрождения.....	13
Вопросы и задания.....	14
3. Педагогика и школа в Западной Европе в XVII – XVIII вв.	17
3.1. Ян Амос Коменский и его «Великая дидактика».....	17
3.2. Педагогические идеи Джона Локка.....	21
3.3. Теория «свободного воспитания» Жан-Жака Руссо.....	24
Вопросы и задания.....	27
Педагогическая наука и система образования в Европе XIX века.....	31
4.1. Иоганн Генрих Песталоцци.....	31
4.2. Иоганн Фридрих Герbart.....	33
4.3. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег.....	35
4.4. Система образования Западной Европы в XIX в.	37
Вопросы и задания.....	39
5. Зарубежная школа к концу XX века	42
5.1. Тенденции развития системы общего образования за рубежом.....	42
5.2. Общий обзор системы школьного образования.....	44
5.3. Школа в ведущих странах мира.....	45
Вопросы и задания.....	47
Часть II. ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	48
1. Воспитание и образование в Киевской Руси и Русском государстве (X–XVII вв.)	48
1.1. Воспитание и обучение в Киевской Руси.....	48
1.2. Просвещение и педагогические традиции в Русском государстве XIV- XVII вв.....	51
Вопросы и задания.....	54

2. Развитие российского образования в XVIII –XIX вв.	57
2.1. Создание и развитие государственной системы образования в XVIII в.	57
2.2. Образование и его реформы в XIX в.	62
2.3. Проблемы российского образования в конце XIX – начале XX вв.	70
Вопросы и задания.	77
3. Планы школьных реформ в революционных событиях 1917 года и первый послеоктябрьский период.....	83
3.1. Общественно-педагогическое движение в борьбе за новую школу после падения монархии.	83
3.2. Становление образовательной политики большевиков.	87
Вопросы и задания.	94
4. Этапы становления и развития советской школы.....	97
4.1. Поиски путей развития школы в 1920-е гг.	97
4.2. Формирование принципов деятельности советской школы в 1930-е гг., их укрепление и развитие в последующие десятилетия.	103
4.3. Школьные реформы 1958 г. и 1984 г.: общее в целях и результатах.	112
Вопросы и задания.	123
Реформирование образования в России в конце XX – начале XXI вв.	127
5.1. Определение направлений реформирования образования.	127
5.2. Модернизация современного российского образования.	132
Вопросы и задания.	136
Рекомендуемая литература.....	139

Учебное издание

Поздняков Александр Николаевич

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ:
ОТ АНТИЧНОСТИ ДО СОВРЕМЕННОСТИ**

Учебное пособие

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО