

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФЕНОМЕНА ЗАБОТЫ В УКЛАДЕ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА

Становление отечественной школы отражает сложный и противоречивый процесс формирования ее антропологической функции. Осмысление вопросов бытия человека, возникшего под влиянием социальных и культурных вызовов времени, определяет необходимость обновления всех сторон жизни отечественной школы, центром и главным смыслом которого должен стать ребенок. В статье раскрывается понимание феномена заботы в структуре антропологически ориентированного уклада школьной жизни.

Ключевые слова: педагогическая антропология, природа ребенка, феномен заботы, уклад школьной жизни.

N. Malyakova

Basic Features of the Phenomenon of Care in School Life: An Interdisciplinary Aspect of Analysis

The history of Russian school reflects the difficult and contradictory process of the development of its anthropological function dealing with the comprehension of issues of human life and the influence of social and cultural challenges. The phenomenon of care in the structure of the anthropologically oriented mode of school life is discussed in the article.

Keywords: pedagogical anthropology, nature of child, phenomenon of care, school life.

Еще в середине XIX века Н. И. Пирогов в эпиграфе к статье «Вопросы жизни» писал: «К чему вы готовите Вашего сына? Кто-то спросил меня. — Быть человеком, отвечал я [8]». Н. И. Пирогов показывает три возможных пути образования человека: «Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества. Или переменить направление общества. Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой [8, с. 64]. Школа и должна готовить человека к этой борьбе, а не просто обучать будущего юриста, моряка, солдата. В XXI веке необходимость осмысления ключевых вопросов бытия человека усилена культурными вызовами современному образованию, обусловленными катаклизмами, войнами, тоталитаризмом, терроризмом, деградацией самого

человека, теряющего духовные ценности, веру в смысл жизни, потребность в идеалах.

Проблема поиска форм бытия человека в контексте школьного образования, максимально соответствующим его экзистенциально-родовым характеристикам, указывает на необходимость преодоления формального подхода в моделировании уклада жизни современной школы. В документах Министерства образования РФ подчеркивается значение развития у школьников способности к самоорганизации, к созидательной деятельности в самых разнообразных сферах путем специально организованного уклада школьной жизни, который определяется как «...совокупность норм, правил и иных регламентов, в том числе распорядка, формирующих, сохраняющих и развивающих устойчивый, сложившийся на основе узаконенных положений и общепринятых традиций состав функций школы, порядок

их осуществления, действующие в школе отношения производственного, социального характера, этикет и атрибутику, направленные на развитие социально значимых качеств личности обучающихся [9]». Подчеркивается необходимость модернизации институтов системы образования как института социального развития в соответствии с вызовами современности, с необходимостью решения проблемы наращивания человеческого капитала.

Методология исследования антропологически ориентированного уклада школьной жизни осуществляется с позиций междисциплинарного подхода, который обеспечивает широкое обращение к всестороннему знанию о человеке, воссоздание целостной объективной картины понимания феноменов его бытия, определение системы исследовательских установок и принципов организации жизни школы на идеях педагогической антропологии. Междисциплинарный подход дает возможность проанализировать сущностные характеристики феномена заботы как значимого компонента антропологически ориентированного уклада школьной жизни.

Теоретической основой исследования являются положения:

- о педагогической антропологии как феноменологии бытия человека в контексте образования (Б. М. Бим-Бад, О. Б. Даутова, И. Д. Демакова, И. П. Иванов, Л. М. Лузина, Н. Е. Щуркова);
- о логике междисциплинарного подхода к включению в педагогическое исследование знаний из области философской антропологии (О. Ф. Болльнов, Э. Гуссерль, А. П. Огурцов, В. В. Платонов, М. Хайдеггер);
- о «скрытом укладе школы», формирующемся под воздействием косвенных факторов, указывающих на его феноменологические основания (Д. Г. Левитес, А. А. Остапенко, А. Н. Тубельский, И. Д. Фруммин);
- о феномене заботы как проявлении бытия ребенка и его события со взрослым в

отечественной школе в коллективистском (И. П. Иванов) и антропологически ориентированном (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, П. Д. Юркевич) укладах.

Междисциплинарный характер феномена заботы дает возможность рассмотреть его с позиций философской антропологии как «скрытую данность», как своеобразное проявление уклада жизни человека (М. Хайдеггер), что, в свою очередь, позволяет рассмотреть феномен заботы как компонент структуры уклада школы на идеях педагогической антропологии.

В феноменологии Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, О. Ф. Болльнова подчеркивается, что человек постоянно живет внутри той или иной формы актуальной предметной жизни, в мире, наполненном его присутствием. Сущностной (онтологически-экзистенциальной) характеристикой бытия человека в мире М. Хайдеггер называет заботу, выделяя такие ее стороны, как озабоченность (забота о себе) и заботливость (забота о другом).

Прежде всего, выделяется категория «заботы» человека о самом себе, так как в бытии человека изначально не заложены способности его существования. Встает задача наполнения бытия конкретными фактами, делами, выбором «вот-бытия», то есть бытия, которое еще только должно осуществиться. Забота о своем существовании позволяет человеку стать самим собой — «стать тем, кто ты есть» [13].

Проблемой феноменологии является бытийное наполнение пространства мира человека, в котором происходит встреча с другим бытием. Из феномена заботы выводится понимание «события» как формы бытия человека в мире. В диалоге события забота о собственном бытии человека перепоручается Другому. Хайдеггер вводит понятие «заботливость», характеризующее действие снятия с кого-либо его собственной озабоченности своим бытием. Заботливость может формировать зависимость и подвластность. Такой тип заботы философ называет

заменяющее-подчиняющим. С другой стороны, заботливость может возвращать человеку заботу о своем собственном бытии — это тип заступнически освобождающий.

Положение о событии как диалоговой форме бытия человека развито в трудах отечественных мыслителей. М. М. Бахтин выделяет следующие характеристики диалогового события:

- масштабность восприятия Другого (Другой воспринимается мною в большей степени, чем Я сам воспринимаю себя);
- проникновение во внутренний мир Другого в максимальной полноте;
- восприятие Другого как ценности;
- восприятие Другого в динамическом процессе (Я должен вчувствоваться в Другого, встать на его место, увидеть его внутренний мир, вернуться на свое место, создать свое видение и т. д.);
- сопереживание Другому [1].

Таким образом, философская антропология раскрывает особенности феномена заботы как феномена бытия человека, в котором он призван самостоятельно сформировать в себе человеческие характеристики; и как формы события, когда забота о становлении человеческого в нем перепоручается другому.

Рассмотрим особенности включения феномена заботы в уклад школьной жизни. В работах Е. А. Александровой, Т. А. Берсеневой, Г. Н. Козловой, Л. А. Козловой, Н. Б. Крыловой, Г. К. Селевко, О. А. Соловьевой, А. Н. Тубельского, Т. П. Хреновой школьный уклад рассматривается как:

- социально-педагогический феномен, отражающий устоявшиеся особенности жизни школьного сообщества;
- компонент содержания образования;
- устоявшийся порядок жизнедеятельности школы как социального института;
- условие бытия членов сообщества, определяемое видами их деятельности, действующими нормами и правилами поведения;
- совокупность норм, правил, распорядка, обусловленных функциями школы;

– атмосфера школьной жизни, определяющая характер отношений между участниками педагогического процесса;

- способ организации жизни школы;
- порядок отношений, отраженный в образе жизни школы;
- основа создания специально организованной среды для обучения и воспитания.

При определении места феномена заботы в школьном укладе обращает внимание на выделенные и описанные типы и структуры укладов.

А. А. Остапенко выделяет уклады: коллективистский (советский, авторитарный, идеократический, товарищеский, регламентный), гуманистический (либеральный, гуманный, демократический, личностно ориентированный, партнерский, толерантный, договорный), соборный (православный, братский, традиционный, традиционалистский) [6]. За основу понимания коллективистского уклада А. А. Остапенко берет «Правила для учащихся», разработанные в советской школе, и делает вывод о первенстве в таком укладе «мы» над «я», о внешнем его регулировании. Характеристиками такого уклада, по его мнению, становятся иерархичность и жертвенность. Примером гуманистического уклада выступает опыт московской школы № 734 (А. Н. Тубельский), в основе которого выделяется свобода каждого к самоопределению, первенство «я» над «мы», договор как основа жизни школьного коллектива [11]. Соборный уклад рассматривается как способ организации школы, в качестве характеристик которого выступают: свобода, органичность, согласие, благодать, любовь, жертвенное служение другому человеку, забота о нем [6]. Выделяются также типы укладов: адаптивный (Е. Я. Ямбург), защитный (В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко), разновозрастный (В. А. Караковский), уклад трудовой школы, социокультурный; уклад по типу содержания образования, уклады по типу образовательного учреждения, по типу образовательного результата, по ценностным осно-

ваниям (О. И. Глазунова), по воссозданию уклада личной жизни на религиозных традициях (Т. А. Берсенева).

Среди различных типов выделяется «скрытый школьный уклад», отражающий способы бытия человека в контексте школьного образования, складывающиеся под воздействием таких косвенных факторов, как «фон», «среда», «подтекст», «контекст», «школа как со-бытие», «школа как «дом» и т. п. (Д. Г. Левитес, А. А. Остапенко, А. Н. Тубельский, И. Д. Фруммин). И. Д. Фруммин, анализируя взгляды западных ученых (Я. Миллер, У. Селлев, Х. Даниелс, Н. Оверлей), обращает внимание на явление институционального контекста образования, «скрытого учебного содержания» (*hidden curriculum*), которое существует параллельно с официальным. Это своеобразные феномены, отраженные в «языке» школы, в стиле отношений между учителем и учеником, в структуре реальной власти и т. п. [12]. К «скрытым» факторам образовательного процесса А. Н. Тубельский относит: дифференциацию школьников по способностям, структуру управления школой, своеобразный язык школы, ориентацию ученика на ожидания учителя, умение детей действовать в ситуации контроля, фактическое распределение учебного времени. «Скрытый уклад» школы несет в себе феноменологические характеристики и указывает на возможность включения феномена заботы в его структуру.

Проявления феномена заботы мы находим в коллективистском укладе советской школы послевоенных лет и наблюдаем его развитие в 60–80-е гг. Одной из причин было желание взрослых вернуть детям, пережившим тяжелые годы войны и потерь, ощущение радости жизни. Ярким примером в этой связи выступает деятельность В. А. Сухомлинского. Выделяется категориально разработанная «педагогика общей заботы» И. П. Иванова. Забота здесь рассматривается как деятельность, удовлетворяющая интересы, потребности жизненно-прак-

тические (жизненно-практическая забота) и воспитательные (воспитательная забота). Единство этих двух сторон выражается в коллективной творческой деятельности, удовлетворяющей как общественные, так и личные интересы. Это забота общая, забота каждого члена общества о благе всех и забота всех о благе каждого. Все участники понимаемой таким образом заботы находятся в отношениях товарищества, решая общественно важные задачи.

Феномен заботы в данной концепции становится основой для укрепления отношений между участниками воспитательного процесса. Феноменологические характеристики общей заботы проявляются в «скрытой воспитательной заботе», осуществляемой незаметно для воспитанника. Так, организация коллективных творческих дел — это, прежде всего, забота о развитии конкретного участника такого дела. Раскрывая особенности понятия «общая организаторская забота», И. П. Иванов показывает, как организация КТД становится фактором формирования нового уклада школы. Структурой такого уклада становятся: создание и сохранение материальных и духовных ценностей (трудовая забота), научные знания (познавательная забота); создание и использование художественно-эстетической культуры (художественно-эстетическая забота), физическая культура (спортивно-оздоровительная забота), культура поведения, общения (моральная забота).

И. П. Иванов называет это педагогическое явление общей заботой об улучшении жизни школы, класса, родного края, окружающих людей. Понятие «забота» раскрывается чрезвычайно широко, отражая представления об идеальном, гармоничном, справедливом обществе [4].

Феномен заботы проявляется в 60–80-е гг. также в идеях индивидуализации педагогического процесса, в опыте педагогов-новаторов В. Ф. Шаталова и С. Н. Лысенковой, когда заботой продиктована главная задача учителя — распределение внимания

и времени на каждого ученика. Забота в таком понимании созвучна одной из ведущих идей педагогической антропологии — необходимости всестороннего знания природы ребенка. Хорошо знать ученика — значит замечать его усталость, уметь переключить внимание, сохраняя работоспособность, дать возможность проявить себя.

Антропологический уклад школы, в отличие от коллективистского, основывается на идеях педагогической антропологии о всестороннем понимании природы ребенка — ее физической, психической, духовной сторон.

Педагоги-антропологи русской дореволюционной школы не использовали термин «забота», но всячески подчеркивали необходимость решения задач особого подхода и уважения к детству. В. П. Вахтеров пишет об этом так: «Ребенок как главный объект педагогики требует, чтобы все его нормальные потребности были удовлетворены, а способности — развиты» [2, с. 20]. П. Ф. Каптерев, анализируя теоретические представления о природе детей, существовавшие в середине XIX — начала XX вв., делает вывод о том, что «...детская природа очень сложна, и притом очень далека от гармоничности» [5, с. 20]. Он выделяет ложную заботу родителей и общества о том, чтобы как можно скорее сравнять детей со взрослыми по уровню знаний. Эта своеобразная забота о ранней карьере детей, их жизненном успехе, раннем взрослении приводит к чрезмерному истощению детских сил. Он советует не форсировать развитие ребенка, дать ему полноценно прожить период детства.

В работах педагогов-антропологов русской дореволюционной школы мы находим проявления заботы о психическом здоровье ребенка. Значительный вклад в изучение этой проблемы внесли физиологи М. И. Сеченов, И. И. Мечников, В. М. Бехтерев и др. Исследовалась роль нервной системы, органов чувств, деятельности мозга, факторов и движущих сил детского развития. Доктор

медицины и хирургии, педагог-антрополог П. Ф. Лесгафт утверждал тезисы о неприкосновенности личности ребенка на основе понимания особенностей его растущего организма, о распространении педагогико-антропологических знаний в целях уменьшения произвола в воспитании. Изучая вопросы переутомления школьников, И. А. Сикорский выделял такие проблемы, как несоответствие учебных программ возрасту, непонимание учителем природы ребенка, нерациональное распределение предметов, нерациональное сочетание труда и отдыха ребенка, слабый учет индивидуальных различий, малоподвижность их школьной жизни.

Обращают на себя внимание положения П. Д. Юркевича о наставничестве, проявляющем заботу учителя о ребенке, руководство им в школьной жизни в событийном взаимодействии. Он указывает на то, что ребенок не может познать жизнь из одного только своего опыта. Непрерывные и незаметные наставления формируют у ребенка умение правильно оценивать жизненные ситуации. Наставничество способствует формированию близких отношений между учителем и учеником, когда учитель становится спутником воспитанника, помогает толковать (интерпретировать) проявления его жизненного опыта, помогает взяться за дело с нужной стороны. Для наставления П. Д. Юркевич предлагает использовать методы напоминания, предостережения, совета. Напоминание — это помощь наставника воспитаннику в понимании своей собственной воли, своего жизненного опыта. Маленьким детям нужно напоминать и о мелочах, а чем старше ребенок, тем реже должно быть напоминание. Оно может быть сделано и мимоходом, не задерживаясь. Если напоминание специально выделено, тогда оно приобретает вид особенного участия.

Метод предостережения рассматривается П. Д. Юркевичем как напоминание о будущем. Ребенка необходимо предостерегать, так как он не чувствует опасности. У взрослого имеется жизненный опыт, который

формирует предусмотрительное поведение, а у ребенка такого опыта нет. Опыт ребенка должен формироваться рядом с разумом воспитателя, когда взрослый помогает смотреть вперед и отличать опасное от безопасного. Этот метод воспитания требует меры, так как для любого предостережения должен быть повод.

Особое значение П. Д. Юркевич придавал методу совета. У ребенка есть свобода для того, чтобы действовать в соответствии со своими желаниями. Совет наставника должен быть ненавязчивым и дружественным. В нем должно выражаться участие в судьбе ребенка. Совет может оказать гораздо большее содействие, чем требование. При этом нужно соблюдать правило: нельзя быть назойливым, навязываться со своими советами. Если же ребенок сам просит совета, нельзя быть торопливым. Нужно проявить к нему особое внимание [15].

Идеи педагогической антропологии русской дореволюционной школы о саморазвитии и совершенствовании ребенка отражают такую сторону исследуемого феномена, как забота человека о самом себе. Такое понимание заботы исходит из природного стремления ребенка к деятельности и к совершенствованию (К. Д. Ушинский), к развитию (В. П. Вахтеров), из сформированных интересов как показателя предшествующего развития, того, до чего человек «дорос духовно» на данный момент (П. Ф. Каптерев). В. П. Вахтеров называет первым условием воспитания человека «дать ребенку веру в свои силы...» [2, с. 67], то есть дать возможность самостоятельно победить свою лень, рассеянность, нерешительность, эгоизм.

Утверждалось, что забота о самом себе осуществляется путем развития воли и характера. Поэтому П. Ф. Каптерев выделяет такую организацию педагогического процесса, которая способствует развитию самостоятельной деятельности ребенка. В этой связи выделяются идеи К. Н. Вентцеля о предоставлении ребенку свободы для са-

моразвития. В работе «Новые пути воспитания и образования» он пишет о необходимости формирования у ребенка навыков достижения самостоятельно поставленной цели как пути воспитания свободного человека [3]. В этом он видел перспективы развития отечественной школы. Один из работчиков в педагогике понятия «личность», М. М. Рубинштейн, подчеркивал, что она не дается от природы, а создается человеком в условиях духовной свободы. Человек и чувствует себя человеком только тогда, когда осознает, хоть и отчасти, творцом своей жизни [10].

О возможности включения феномена заботы в уклад современной школы пишет А. А. Остапенко, называя его «базовым чувством» в соборном укладе. Антропологический уклад школы может включать в себя такие компоненты заботы, как выделенное Н. Е. Щурковой «прикосновение к личности», отражающее характер взаимодействия ребенка с педагогом, наполненное ценностным отношением, а также «социально-психологическое самочувствование», которое означает «психологическое последствие организованного педагогического воздействия, проживание определенного отношения (чаще всего — отношения к себе), которое инициировал педагог и которое затрагивает широкую сферу общего состояния ребенка в момент воздействия на него педагога [14, с. 30]».

В современном образовании выделяется «педагогика заботы» — направление, возникшее в США и в Англии после Второй мировой войны. Н. Ноддингс и М. Грин рассматривают заботу о другом как важнейшее качество человека, сформированное средствами образования. Дается понятие «этика заботы» и показано четыре направления такой деятельности:

- моделирование и реализация ситуаций заботы;
- организация диалога по осмыслению этики заботы;
- организация практики заботы в социальной среде;

– конfirmация (содействие, подкрепление) действий других людей [7, с. 23].

Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова выделяют проблематику «заботы» в категории «педагогической поддержки», которая определяется как «деятельность профессионалов, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с обучением, с коммуникацией, с жизненным самоопределением [7, с. 9]». Формами педагогической поддержки выступают: защита, помощь, содействие, взаимодействие. Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин указывают на ряд аспектов педагогической поддержки, которые имеют антропологический характер:

– процесс совместного с ребенком определения его интересов, проблем и путей их преодоления;

– профессиональная помощь в развитии у ребенка рефлексии;

– принцип действия с учетом прохождения ребенком кризисных возрастных зон развития [7].

Междисциплинарный подход в анализе феномена заботы позволяет выделить две группы структурных компонентов антропологически ориентированного уклада школы:

1. Забота как феномен бытия, который раскрывается в идеях педагогической антропологии России середины XIX — начала XX века о саморазвитии и совершенствовании

природы ребенка в педагогическом процессе.

2. Забота как феномен события ребенка и взрослого.

Вторая группа компонентов представлена достаточно широко. В нее входят:

- творческое восприятие ребенка учителем в процессе проникновения в его внутренний мир, в мир его ценностей:

- понимание природы ребенка;

- понимание ценностей и смысловых позиций ребенка;

- понимание и интерпретация поведения ребенка;

- идентификация с ребенком, отражение его внутреннего мира;

- организация событийного взаимодействия:

- педагогическое общение;

- педагогическая поддержка;

- направление смысла общения на ребенка, переключение на него; — сопереживание ребенку;

- умение раскрывать природное стремление ребенка к развитию, к деятельности, к совершенствованию.

И те, и другие группы компонентов требуют от учителя формирования профессиональных умений коммуникабельности, наблюдательности, внимательности к ребенку, способности к сопереживанию, к эмпатии и контактности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель, 1963.
2. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения /Сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987.
3. Венгцель К. Н. Новые пути воспитания и образования. М., 1923.
4. Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи. Рязань, 1994.
5. П. Ф. Каптерев о семейном воспитании: Учебн. пособ. для студ. высш. и средн. пед. учебн. заведений / Сост. и авт. коммент. И. Н. Андреева. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
6. Остапенко А. А. Типы школьных укладов // Воспитательная работа в школе. 2007. № 1. С. 17–29.
7. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др. / Под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия», 2006.
8. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд. АПН РСФСР, 1952.

9. Рекомендации по совершенствованию «уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования // Письмо Министерства образования РФ. 17 сентября 2001 г. № 22-06-1222.
10. Рубинштейн М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М., 1920.
11. Тубельский А. Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Педагогическое общество России, 2001.
12. Фрумин И. Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.
13. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Академический проект, 2010.
14. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002.
15. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании. М., 1865.

REFERENCES

1. Bahtin M. M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M.: Sovetskij pisatel', 1963.
2. Vahterov V. P. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / Sost. L. N. Litvin, N. T. Britaeva. M.: Pedagogika, 1987.
3. Venttsel' K. N. Novye puti vospitaniya i obrazovaniya. 1923.
4. Ivanov I. P. Zveno v beskonechnoj tsepi. Rjazan', 1994.
5. P. F. Kapterev o semejnem vospitanii: Uchebn. posobie dlja stud. vyssh. i sredn. ped. uchebn. zavedenij / Sost. i avt. komment. I. N. Andreeva. M.: Izd. tsentr «Akademija», 2000.
6. Ostapenko A. A. Tipy shkol'nyh ukладov // Vospitatel'naja rabota v shkole. 2007. № 1. S. 17–29.
7. Pedagogicheskaja podderzhka rebenka v obrazovanii: Uchebn. posobie dlja stud. vyssh. uchebn. zavedenij / N. N. Mihajlova, S. M. Jusfin, E. A. Aleksandrova i dr. / Pod red. V. A. Slastenina, I. A. Kolesnikovoj; M.: Izd. tsentr «Akademija», 2006.
8. Pirogov N. I. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. M.: Izd. APN RSFSR, 1952.
9. Rekomendatsii po sovershenstvovaniju «uklada shkol'noj zhizni» v uslovijah obnovlenija struktury i soderzhanija obshchego obrazovaniya // Pis'mo Ministerstva obrazovaniya RF. 17 sentjabrja 2001 g. № 22-06-1222.
10. Rubinshtejn M. M. Oчерk pedagogicheskoi psihologii v svjazi s obshchej pedagogikoj. M., 1920.
11. Tubel'skij A. N. Formirovanie opyta demokraticeskogo povedenija u shkol'nikov i uchitelej. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001.
12. Frumin I. D. Vvedenie v teoriju i praktiku demokraticeskogo obrazovaniya. Krasnojarsk, 1998.
13. Hajdegger M. Bytie i vremja. M.: Akademicheskij proekt, 2010.
14. Wurkova N. E. Pedagogicheskaja tehnologija. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002.
15. Jurkevich P. D. Chtenija o vospitanii. M., 1865.

М. П. Стародубцев

РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕТРА I И ЕКАТЕРИНЫ II

В XVIII веке были заложены основы современного европейского образования в России. Реформы Петра носили не только политический, но и просветительский характер. С его именем связано приобщение российской школы к европейской культуре. Им или по его приказам создается сеть школ. Была реформирована Славяно-греко-латинская академия. В 1725 г. была открыта Петербургская академия с университетом и гимназией. Большую заботу о развитии воспитания и просвещения проявляла и Екатерина II. Она привлекла к организации образования многих крупных гуманитариев европейской культуры, а также видных деятелей России. В этот период были созданы основы системы российского образования от народных школ и интернатных учреждений до университетов и Академии, сформированы его идеология и содержание.