

# Периодизация истории педагогики: проблема и научные подходы к ее решению

## Periodization of the history of pedagogy: the problem and scientific approaches to its solution

УДК 371.4

DOI: 10.12737/2500-3305-2026-11-1-20-30

**Джуринский А.Н.**

Академик Российской академии образования, д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва  
e-mail: an.dzhurinskij@mpgu.su

**Dzhurinskiy A.N.**

Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow  
e-mail: an.dzhurinskij@mpgu.su

### **Аннотация**

В статье рассмотрены методологические подходы к рассмотрению периодизации в истории педагогики, что позволяет выявлять связь педагогики и образования, хронологические периоды эволюции педагогических практик и идей. С позиции стадийного и цивилизационного подходов к истории педагогики анализируются дихотомия и альтернативность как критерии классификации этапов развития историко-педагогического знания и образовательных систем. Исследован феномен преемственности этапов развития педагогического знания и образовательной практики. Представлены основные этапы истории педагогики: Древний мир, Средневековье, Новое и Новейшее время, а также важнейшие стадии развития педагогической мысли и образования Новейшего времени: начало XX столетия, период между двумя мировыми войнами, вторая половина прошлого века, рубеж II и III тысячелетий.

**Ключевые слова:** этапы истории педагогики, стадийный и цивилизационный подходы в историко-педагогической науке, дихотомия и альтернативность в истории педагогики, преемственность в истории педагогики.

### **Abstract**

The article discusses methodological approaches to the periodization of the history of pedagogy, which allows for identifying the relationship between pedagogy and education, as well as the chronological periods of the evolution of pedagogical practices and ideas. From the perspective of the stage-by-stage and civilizational approaches to the history of pedagogy, the article analyzes the dichotomy and alternativity as criteria for classifying the stages of development of historical and pedagogical knowledge and educational systems. The article explores the phenomenon of continuity in the stages of development of pedagogical knowledge and educational practices. The article presents the main stages of the history of pedagogy: The Ancient World, the Middle Ages, Modern and Contemporary Times, as well as the most important stages in the development of pedagogical thought and education in Modern Times: the beginning of the 20th century, the period between the two World Wars, the second half of the last century, and the turn of the 2nd and 3rd millennia.

**Keywords:** stages of the history of pedagogy, staged and civilizational approaches in historical and pedagogical science, dichotomy and alternativeness in the history of pedagogy, continuity in the history of pedagogy.

Методологические подходы. При осмыслении генезиса историко-педагогического знания, практики воспитания и обучения важно понимание периодизации в истории педагогики. Научные подходы к важнейшим этапам истории мировой и российской педагогики позволяют выявлять корреляции педагогики и образования и определенных социальных, культурных пространств; характер преемственности педагогического знания и образования; хронологические рубежи эволюции педагогических идей и учений; делать обоснованные объективные выводы и обобщения относительно историко-педагогического наследия. Речь идет о тщательном и объективном изучении генезиса теории воспитания и обучения: отмирания устарелого и зарождения нового в педагогических идеях, концепциях, программах, формах и методах воспитания и обучения. Методология историко-педагогического исследования предназначена для анализа эволюции этапов мировой педагогики, ее становления — от эмпирического осмысления воспитательной деятельности, служения богословию и философии до статуса самостоятельной науки [2]. При характеристике этапов генезиса педагогического знания и образования уместно учитывать сосуществование традиционных и нетрадиционных социокультурных подходов [4, с. 32–53]. К первым относятся исследования в рамках социальных формаций (стадий). В этом случае анализируются существовавшие в эпохи Древности, Средневековья, Нового и Новейшего времени педагогические идеи и практика определенных общественных формаций (рабовладельческой, феодальной, капиталистической). По-видимому, правомерно учитывать, что движение педагогических идей и практики в таком направлении происходило при эволюции общинного воспитания и обучения, появлении рабовладельческих институтов и политеизма, возникновении монотеизма, становлении социумов, отмеченных печатью феодальной сословности, формировании современных сообществ с системой всеобъемлющих рыночных отношений, где генерировалось образование, взламывавшее национальные, корпоративные, религиозные и иные социальные перегородки. Наряду с этим берутся в расчет совокупные черты воспитания и обучения, доминировавших в определенной цивилизационной социокультурной среде. Следует, по-видимому, использовать достоинства и преимущества обоих научных подходов. Тем самым качественно обогащается научный инструментарий и потенциал исследований периодизации истории педагогики. Формулируются существенные характеристики отечественного и мирового историко-педагогического процесса с учетом взаимосвязи генезиса истории педагогики с чередой основных социальных формаций и одновременно в пределах различных цивилизаций с их многообразными культурными, этническими, религиозными и прочими особенностями. Оба подхода — стадийный и цивилизационный — дополняют друг друга, позволяют более обстоятельно и аргументированно представить периодизацию отечественной и мировой педагогики. Подталкивает к подобной «золотой середине» сама история педагогики, которая дает убедительные образцы преемственности педагогических идей в условиях различных цивилизаций на протяжении одной и нескольких социально-экономических формационных стадий и укладов. Так, русская, российская цивилизация породила педагогические идеи, явившиеся следствием преемственности различных социокультурных укладов: Киевской Руси, Московии, Российской империи, советской и постсоветской России [3]. Другой иллюстрацией может служить европейская педагогическая традиция, насчитывающая сотни лет и пережившая со времен Античности к настоящему времени череду различных социальных укладов. Устойчивыми показателями классификации этапов развития историко-педагогического знания выглядят дихотомия и альтернативность. Эти критерии проявляются особенно в сосуществовании традиционного [6, с. 136–152] и нетрадиционного в истории педагогических идей и практики образования. Ориентация на такие критерии позволяет с большой степенью объективности выявлять и классифицировать генезис сущностных идей

и практики в истории педагогики. В качестве иллюстрации предлагаем две таблицы (табл. 1 и 2).

**Таблица 1. Традиционные и нетрадиционные идеи в мировой педагогике**

<b>Исторические этапы генезиса педагогической мысли</b>	<b>Традиционные педагогические идеи</b>	<b>Нетрадиционные педагогические идеи</b>
Возникновение педагогического мышления	Идеи общинного, интегративно-синкретического образования	Семейно-сословное образование
Педагогическая мысль первых письменных цивилизаций	Идеи семейного образования Античная педагогика	Религиозная педагогика
Педагогика в средневековых цивилизациях	Религиозная педагогика	Педагогика Возрождения и Реформации
Педагогика в Новое время	Религиозная педагогика	Педагогика Просвещения Классическая педагогика Нового времени
Педагогика Новейшего времени	Социальная педагогика Религиозная педагогика	Феноменологическая педагогика

Разумеется, идеи и практики различных этапов в истории педагогики не разделены непреодолимой пропастью. Их альтернативность и дихотомия зачастую не абсолютны. К примеру, нуждается в пересмотре стереотип о безоговорочной альтернативности светской и религиозной педагогики. Наличие между ними принципиальных различий, прежде всего, при оценке рационального и иррационального в воспитании и обучении, не должно заслонять понимания, что и светская либеральная педагогика, и религиозная педагогика смыкались в феноменологических трактовках образования.

**Таблица 2. Традиционные и нетрадиционные институты образования в истории педагогики**

<b>Исторические этапы развития образования</b>	<b>Традиционные образовательные институты</b>	<b>Нетрадиционные образовательные институты</b>
Возникновение образования как человеческой деятельности	Общинное обучение и воспитание	Семейное обучение и воспитание «Воспитательные дома»
Образование в первых письменных цивилизациях	Семейное обучение и воспитание	Первые учебные заведения Ученичество
Образование в средневековых цивилизациях	Семейное обучение и воспитание Ученичество	Церковные школы Городские школы Школы учения книжного Первые университеты
Образование в Новое время	Церковные школы Школы классического образования	Светские средние школы Школы современного образования Высшее женское образование Классические университеты
Образование в Новейшее время	Конфессиональные учебные заведения Классические университеты	Система образования с преемственными ступенями Исследовательские университеты

Имея в виду «перекличку» традиционных и нетрадиционных идей в истории педагогики, альтернативность и дихотомия при классификации истории педагогического знания и образования должно, по-видимому, рассматривать в конкретно-историческом контексте. Такой контекст помогает избежать одномерного понимания генезиса истории педагогики и образования. Как иллюстрацию такой матрицы классификации предлагаем табл. 3.

**Таблица 3. Основные течения  
в западной педагогике первой половины XX в.**

<b>Педагогический традиционализм</b>	<b>Нетрадиционная педагогика</b>
Социальная педагогика Религиозная педагогика Светская философская педагогика	Свободное воспитание Экспериментальная педагогика Прагматистская педагогика

Актуально предметное исследование феномена исторической преемственности этапов педагогического знания и образования [5]. Соответствующие научные подходы позволяют более эффективно прогнозировать развитие воспитания и обучения, не «изобретать велосипед», «не ломиться в открытые двери» и черпать в истории педагогики дополнительные аргументы для возникающих концептов и практик. В таком случае идеи интерактивного обучения в современных условиях оказываются во многом продолжением установок диалогического сократовского обучения. Точно также концепции гармонического развития личности Нового и Новейшего времени могут рассматриваться как новое прочтение идей мыслителей Древности (брахманизм, конфуцианство, греческая философия), философско-педагогических воззрений раннего христианства, средневекового мусульманского Востока, европейского Возрождения. Важно не упускать из виду дискретный характер преемственности в истории педагогики. Человечество порой утрачивало целесообразные и позитивные педагогические идеи, которые позже возрождались в ином виде. На извилистом, нередко драматичном пути происходило постепенное превращение мировой педагогики из суммы эмпирических суждений в науку. Историческое движение педагогики и образования не было непрерывным подъемом. Скорее, то были восхождения на пики: первых письменных сообществ (древнегреческая философско-педагогическая мысль), раннего Средневековья (Ренессанс X–XI вв. в Китае и Киевской Руси, в XIV–XVI вв. на Западе), социумов эпохи Нового и Новейшего времени (классическая западная и русская педагогика второй половины XIX — начала XX в.). На каждом историческом этапе происходило качественное приращение, обогащение фундаментальных представлений о воспитании и обучении, которым в дальнейшем суждено было быть не только глубже проработанными, но и в значительной мере осуществленными. Так, письменные цивилизации Древнего мира, оттолкнувшись от опыта первобытного, исключительно эмпирического, опыта воспитания и обучения, продолжали его обогащать и приступили к философскому объяснению организованного воспитания и обучения. Средневековая педагогика не только отразила особенности коллективного, конфессионального, сословного сознания, но и предложила педагогические учения, направленные на освобождение человека от жестких социокультурных нормативов. В Новое и Новейшее время ускорилось формирование концепций воспитания и обучения на основе познания закономерностей природы человека и общества, педагогика развивалась при нараставшем противостоянии феноменологической и социальной парадигм. Актуален анализ преемственности современной российской школы и педагогики с педагогической мыслью и образованием в Советском Союзе. Опасно стать «Иванами, не помнящими родства». Важно при этом избегать как огульного отрицания опыта советской педагогики и школы, так и безудержной ностальгии по такому опыту. Так, остаются перспективными унаследованные от советской педагогики идеи образования без тупиковых ступеней, концепции гармонического развития личности, соединения обучения с производительным трудом, методики опытно-показательных учебных заведений, ряд концепций общего среднего образования, развивающего обучения. Характеристика основных этапов в истории педагогики. Практики образования человека современного физического типа возникли около 140 тыс. лет назад. В те архаические времена люди оказались обладателями «второй очеловеченной культурной природы». При исторически длительном совершенствовании

практик заботы и ухода за детьми этого человека произошел радикальный прорыв в эволюции воспитания и обучения. Начало истории педагогической мысли восходит к первым цивилизациям, зарождение которых относится к V–IV тыс. до н.э. Были предприняты попытки осмыслить сущность образования. Зарождается понимание воспитания и обучения как мостов к приобретению общественных добродетелей [7]. В древних цивилизациях воспитание и обучение оставались преимущественно семейным делом. Вместе с тем прежние практики семейного образования заметно видоизменялись. Возникает иная воспитательная и обучающая среда: семья, государство и церковь. Гораздо более скоростным, прежде всего благодаря письменности, сделался процесс накопления и передачи подрастающим поколениям социального опыта. Появляется новая специальность — учитель, который был хранителем и ретранслятором педагогических идей. Педагогическая мысль и образовательные практики древних цивилизаций формировались в рамках жестких социальных регулятивов, обязанностей. Идея человеческой индивидуальности была развита крайне слабо. Личность как бы растворялась в семье, касте, социальной страте. Отсюда и упование на суровые формы и методы воспитания. Педагогическая мысль и образовательные практики закрепляли традицию скудного и узкоспециального образования, существование в ограниченных рамках определенного общественного положения. Основная часть населения древних сообществ не знала школы. Учителей и педагогов заменяли родители или приходившие в дом наставники. Первые учебные заведения сочетали письменное обучение и прежние, оставшиеся ведущими традиции устного характера преподавания. Педагогическая мысль и образовательные практики древних цивилизаций постепенно стали выполнять роль стимула общественного прогресса, позволяя двигаться вперед с меньшими потерями приобретавшегося педагогического опыта. В средневековом мире покорность, почитание власти и сословной иерархии — характерные черты педагогических воззрений. Вместе с тем в них также красной нитью проходит установка о необходимости поощрять образованность. Педагогическая мысль Средневековья покоилась на религиозных парадигмах тех или иных конфессий: буддизма, индуизма, иудаизма, конфуцианства, мусульманства, христианства. Особое место в истории педагогической мысли и образования Средневековья заняла восточнославянская цивилизация. Складывание союза племен восточных славян (VI–IX вв.), становление древнерусской народности и государственности в Киевскую эпоху (IX–XIII вв.) принесли существенные изменения в воспитание и обучение. Судьбоносными для развития просвещения у восточных славян стали крещение и распространение пришедшей из Византии культуры. Эти события означали исторический выбор пути развития образования. Русь, оказавшись в орбите греко-византийского культурно-образовательного влияния, разделила настороженность к католицизму и западному просвещению. Драматическим для культуры и образованности на Руси оказались последствия удара, который нанесен был степью (XIII в.), когда подъем просвещения оказался приостановлен. Положение изменилось, когда Москва, сбросив монголо-татарское иго, покончив с феодальной раздробленностью, приступила к воссозданию основ образования и, оставшись после падения Византии без культурно-просветительского образца, взяла на себя мессианскую роль учителя всего православного мира (XIV–XVI вв.). В средневековой Западной Европе школа и педагогика прошли несколько сущностных периодов [1, с. 102–153]. Важный для всего мира прорыв от средневековой идеологии обучения и воспитания к бессловесному образованию был подготовлен «педагогической революцией», культурными и идейными движениями в Западной Европе, получившими название Возрождения и Реформации (XIV — начало XVII в.). Несколько позже (XVI–XVII вв.) сходные процессы произошли и в России, где рос интерес к светским знаниям и наукам, усиливалось внимание к образованию, культуре других славянских земель и Западной Европы. Очередной период развития истории педагогики — Новое время — оказался своеобразным для Запада и России. В Западной Европе педагогика и школа начала Нового времени прошли два принципиальных этапа развития: первые три четверти XVII в. и эпоха Просвещения (конец XVII — XVIII в.). На протяжении этих этапов социальные институты, идеология феодализма превращались во все более явный тормоз для воспитания и

обучения. В противоречие со временем вступала традиция, когда жизненный успех обеспечивали не деловые качества и образованность, а игра обстоятельств и принадлежность к привилегированным сословиям, когда на вершину власти поднимались люди если не невежественные, то, во всяком случае, не получившие достаточного образования. Появляется небывалое число трактатов, в которых выражались стремления сделать личность свободной, обновить посредством воспитания и образования духовную природу человека. Педагогическая проблематика становится одним из приоритетов научных исследований. Общественная мысль стремилась превратить педагогику в самостоятельную область исследований, отыскать законы педагогического процесса. Наиболее заметная роль в критике средневековой сословной школы, разработке новых педагогических идей принадлежала представителям Просвещения (XVII–XVIII вв.). Эти идеи носили гораздо более рациональный, светский смысл по сравнению со средневековым воспитанием и обучением. Провозглашается свобода совести и право на религиозное образование согласно своей конфессии. Усиливаются стремления обеспечить национальное воспитание. Ускоряется формирование иных общественных и духовных ценностей, пересматривается концепция человека и мира. Меняются трактовки воспитания идеальной личности. Если в XVII в. речь шла, прежде всего, о благородном человеке, то в следующем столетии — о просвещенном гражданине. Новый педагогический идеал был ориентирован на развитие человека, постигающего окружающую действительность как целостный мир и одновременно часть множества иных миров. Воспитать такого человека можно было только на основе нового знания, необходимого для занятий коммерцией, путешествий и т.д. Такое знание могло даваться лишь на родном языке. Следовало интегрировать с этим новым знанием средневековую «школьную премудрость» на латинском языке. Педагогика позднего Возрождения и Просвещения должна была приспособить полноценное образование к обслуживанию иной клиентуры: промышленников, ремесленников, торговцев. Была выдвинута новая программа воспитания и обучения. Пересматривались цели, направленность воспитания, провозглашались активное, мотивированное обучение, включение в программу образования родного языка, расширение преподавания точных и естественных наук, отказ от исключительно вербального преподавания, поощрение преподавания национальной истории и пр. Были поставлены вопросы о всеобщности начального обучения, изменения роли изучения древних и современных языков и литературы, индивидуального обучения детей с отклонениями в развитии. Подчеркивались потребности обновления воспитания детей, образования взрослых, формирования гражданина. В итоге общественной мыслью Запада к концу XVIII в. была намечена новая парадигма целей, содержания воспитания и образования, изучения ребенка и взрослого и, наконец, предмета педагогической науки. Но это был скорее эскиз, нежели развернутые теории. Завершить оформление новой педагогики предстояло мыслителям XIX столетия. В XIX в. на Западе завершается оформление классической педагогики Нового времени. Многие педагоги и политики осознали, что все люди, независимо от социального положения, вправе получать образование. Более гуманный характер теперь носил процесс воспитания. Заложённая усилиями деятелей Просвещения программа демократизации образования обрела конкретные очертания и была оформлена законодательно, практически, однако, демократизацию воспитания и обучения еще предстояло осуществить. Характер и масштабы идейно-педагогического движения Нового времени определялись особенностями развития стран Запада. Если в Западной Европе сказывались сословные традиции, то педагогика и школа США прошли свой путь, не испытав груза этих традиций. В Германии обращение к школьно-педагогической проблематике стимулировалось борьбой за объединение нации. В Великобритании политическая власть оставалась в руках аристократии, так что изменения в образовании происходили медленно и постепенно. Во Франции ввиду высокой социальной активности школьный вопрос оказался одной из «горячих точек» государственной политики. В США немаловажным фактором укрепления демократических взглядов на воспитание и практики образования послужило поражение рабовладельческого Юга в Гражданской войне. Педагогическая мысль, обучение и

воспитание эволюционировали при поступательном движении экономики, интенсивном индустриальном росте, когда обоснование и создание иной системы образования стали исторически неизбежными. В этом был особенно заинтересован занявший на Западе со второй половины века ключевые политические позиции класс промышленной буржуазии. К концу столетия в ведущих странах Запады были заложены основы новой школы. В поле ее зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Была осознана самооценочность, неповторимость человеческой личности. В педагогике происходило приращение знаний, заимствованных из философии и иных наук о человеке и его воспитании. Пристально изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, зарождались современные теории социального воспитания. Как никогда остро, проявились расхождения между уровнями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования. С одной стороны, были осуществлены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, ослаблению влияния на школу церкви, определенному повышению качества обучения. С другой стороны, значительная часть населения оставалась без какого-либо образования, по-прежнему пользовалась заметным влиянием клерикальная педагогика. Переломными оказались события Нового времени в российской школе и педагогической мысли. Россия XVIII–XIX вв., сохранив самобытность, в то же время вступила на дорогу Просвещения. Существенно переменялись умственный настрой, произошел поворот от устоявшихся педагогических воззрений, переход в общеевропейскую жизнь. Ослабляется влияние церковной педагогической мысли. Прежде сравнительно единая в силу ее монополии педагогика стала развиваться в русле двух потоков: светского и религиозного. Православная педагогическая мысль продолжала тем не менее 30 оставаться составляющей духовной жизни народа и находила питательную среду, особенно в патриархальном укладе жизни и воспитания. В педагогике усилилось внимание к отдельной личности. Новая педагогика России искала пути воспитания отдельных людей — типичных представителей своих социальных групп: светских, открытых, способных найти место в сложных жизненных обстоятельствах. Произошли заметные изменения в образовании. Возникла национальная школьная система, что означало завершение господства традиции иррегулярного воспитания и обучения, главенства семейно-домашнего обучения. Появилась особая социальная группа, профессионально занимавшаяся умственным трудом и педагогической деятельностью. Реформы образования по своим социальным и педагогическим последствиям были неоднозначными. Однако новое в воспитании и обучении приживалось весьма болезненно. Шла ломка прежних, в том числе и позитивных, педагогических традиций. Значимые события в педагогической мысли, развитии образования пришлось на XIX столетие. На российской почве выросли те же, что и на Западе, педагогические идеи: национального и общечеловеческого, научного образования, перехода от классической к современной школе. В центре внимания общества оказалась выработка концепции народности школы и педагогики. Изучение характера, быта, потребностей народных низов рассматривалось как необходимое условие выработки принципов воспитания и обучения. Распространился взгляд на просвещение как способ изменения условий жизни. Формировалась национальная секуляризованная система образования. Педагогическая мысль и школа Востока в XVII–XIX вв., отягощенные грузом средневековых традиций, оказавшись под нарастающим влиянием западных культурных ценностей, пошли по пути переосмысления теории и практики воспитания и обучения в духе Нового времени. На протяжении Новейшего времени педагогическая мысль и образование прошли несколько крупных стадий развития: начало XX столетия, период между двумя мировыми войнами, вторая половина прошлого века, рубеж II и III тыс. Основными маяками и двигателями развития школы и педагогики в мире оказались страны европейской цивилизации. Постепенно в движении образования и педагогической мысли нарастала роль цивилизаций азиатского типа (Индия, Китай, Япония). На каждой стадии истории новейшей педагогики и школы проявились важные общие тенденции развития. Наряду с этим в отдельных странах получили

выражение существенные особенности, которые явились следствием специфики социальных, культурных, идеологических, педагогических факторов генезиса теории и практики воспитания и обучения. В начале XX в. в России, других ведущих странах мира стимулами эволюции педагогического знания и образования оказались многие важные факторы: возрастающий объем знаний, умений, навыков, которые должны были усвоить учащиеся, результаты исследований о природе детства, опыт пилотных учебных заведений. Заметно выросло число педагогических центров (кафедры, лаборатории, научно-исследовательские учреждения). Развитие отечественной и мировой школы происходило при нарастании социального напряжения, в условиях революционных взрывов, региональных и глобальных войн. Произошла резкая политизация школьных проблем. В России впервые вслед за Западом вопросы школьных реформ обсуждались при участии политических партий. Отечественная педагогика и школа развивались в тесном взаимодействии с мировой педагогической наукой. Российские педагоги были хорошо осведомлены обо всем, что происходило в зарубежной школе и педагогике. Учреждались международные педагогические организации. Возникали просветительские общества, сотни библиотек, новые педагогические журналы. Появилось значительное число новой литературы по вопросам педагогики. Педагогическая проблематика привлекала внимание философов, социологов, психологов, специалистов естественных наук. В свою очередь педагоги обращались к другим наукам, используя их результаты при разработке теоретических проблем. Было ясно осознано, что новые социальные потребности и уровень развития образования приходят во все более явное несоответствие. Потребность обновления образования и педагогики становилась все более актуальной. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования выросли в важную национальную проблему ведущих стран мира. Незыблемые прежде гербартианство и спенсерианство оказались под вопросом. Получили развитие противостоявшие традиционализму новые педагогические подходы, направленные главным образом на формирование культуры мышления традиционные концепции предусматривали жесткое управление педагогическим процессом, отводили в обучении и воспитании первостепенную роль учителю. Подобные установки вели к чрезмерному интеллектуализму полноценного образования, порождали авторитарное вмешательство в процесс учения, лишали учащихся самостоятельности, ограничивая их инициативу регламентированием. Пересматривался характер образования. Острой критике подверглась система образования. Школа воспринималась как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечающая потребностям подрастающего поколения, нуждавшегося в качественно иной подготовке. Был поставлен вопрос о переходе от традиционного обучения, дававшего знания, умения и навыки, к школе, которая должна была готовить не только исполнительную, но и инициативную, самостоятельную, широко образованную личность. В период между двумя мировыми войнами и во второй половине XX столетия педагогическая мысль и образование в России и за рубежом оказались в пламени драматических для человечества событий. Рождалось новое понимание смысла воспитания и обучения личности не только как носителя и пользователя тех или иных знаний, но и способного брать на себя бремя ответственности за все, что происходит в окружающем мире. В советской России произошло существенное приращение педагогических знаний, сделано немало педагогически целесообразного и перспективного для развития дидактики, методики воспитания. Возникла единая система образования с преемственными ступенями обучения — от начальной до высшей школы. Немало людей из низов благодаря образованию поднялись на верх социальной лестницы. Вместе с тем в России общие с зарубежьем тенденции развития педагогики и образования в значительной мере оказались деформированы или утрачены. Движение педагогической науки и образования по восходящей линии происходило в социальных условиях, которые затрудняли свободную идейную полемику, в обстановке репрессий, диктатуры и цензуры официальных властей, сокращения контактов с мировой педагогической мыслью и школой, слабого использования исторического опыта российской и мировой педагогики. В педагогике и образовании господствовали официозные взгляды, исходившие из учения марксизма-ленинизма об

обществе и человеке. Система воспитания подчиняла личность и ее интересы обществу, поставила на первый план внедрение в сознание людей коммунистической политико-идеологической доктрины. Монументальный облик официальной педагогики подмыла волна свободомыслия 1960-х гг., когда в общественное сознание возвращается идея воспитания независимого и свободного гражданина, неподвластного авторитарному контролю государства. На рубеже двух тысячелетий развитие педагогики и образования в мире выглядит как многосторонний, масштабный процесс. Мировая и отечественная педагогика приближается к уровню социальных, политических, педагогических требований эпохи технической и технологической революции. Этот процесс пронизан идеями, пафос которых во многом определен критикой сложившихся философских, социальных и педагогических воззрений. Поколеблена вера во всевластие человека над природой. Подвергнут сомнению беспредельный рационализм. Очевидны стремления к максимальному плюрализму, вариативности, множественности мнений и суждений, предельной индивидуализации воспитания. Растут разочарования в технократизме образования, намерения возвратиться в новом виде к воспитанию, погружающему личность в океан национальной и мировой духовной культуры, ответить на вызовы многокультурного социума. Среди важных мировых тенденций курс на демократизацию школьных систем; диверсификацию и дифференциацию образования; гуманистическую направленность воспитания; использование форм и методов воспитания, повышающих активность, самостоятельность учащихся; модернизацию классно-урочной системы; педагогизацию новейших технических средств; интеграцию школьного и внешкольного воспитания и образования. Преодоление кризисных явлений, прогресс в воспитании и обучении происходят при диалектическом отмирании устаревшего и рождении нового содержания. Процесс обновления педагогической мысли и образования разнообразен, как современный мир. В индустриально развитых странах педагогическая наука занята широким кругом проблем инноваций: компенсирующее обучение, промежуточное между начальным и полным общим образованием, индивидуализация обучения (педагогика поддержки, уровневое обучение и пр.), непрерывное образование, мультикультурное образование и пр. В странах третьего мира речь идет чаще о проблемах, которые на Западе потеряли актуальность: ликвидация неграмотности, всеобщность образования и т.п. Мировое и российское педагогическое сообщество формулирует новые общие для человечества ориентиры реформирования образования. Важным путем гармоничного развития ребенка определено семейное воспитание, провозглашена необходимость подготовки детей к самостоятельной жизни в обществе, воспитания в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности. Декларируются права ребенка на образование, индивидуальное развитие, необходимость, «чтобы все, кто обладает чувством ответственности, уделили внимание целям и средствам образования». Указывается, что в III тыс. человеку предстоит научиться познавать (овладеть умениями понимания происходящего в мире), действовать (производить необходимые изменения), жить в обществе (участвовать во всех видах человеческой деятельности, сотрудничать с другими). Педагоги предостерегают от энциклопедизма в образовании, предупреждают о необходимости воспитания культуры ассоциативного мышления, формировании компетентности как суммы навыков, квалификации и социального поведения, воспитания осознания сходства и взаимозависимости народов. В сфере образования сформулированы несколько стратегических целей: решение проблем дошкольного воспитания, начального образования, обучения молодежи и взрослого населения, равенства полов в обучении, качества образования. Важные изменения педагогики и образования произошли в постсоветской России. В образовательном сообществе появилось множество новых подходов к решению проблем воспитания и дидактики, над которыми не тяготеет пресс официальной, в марксистском духе, педагогики. Создана новая законодательная база образования. На ее основе происходят демократические реформы. Проблема состоит в поиске «золотой середины» между традициями и педагогически, социально оправданными изменениями. Достигнуты важные успехи по диверсификации образования. Осуществлена

всеобщая компьютеризация учебных заведений. Улучшилось финансирование образования. Реформы предназначены для подготовки хорошо обученной молодежи, дееспособного, инициативного, гуманного, следующего демократическим идеалам поколения, повышения социальной мобильности личности, настройки системы образования на рыночную экономику, обеспечения диалога всех субкультур во имя общенационального единства.

### Литература

1. Безрогов В.Г. Концептуальная модель историко-педагогического процесса в Западной Европе / В.Г. Безрогов, Л.В. Мошкова, И.И. Огородникова // Всемирный историко-педагогический процесс. Концепции, модели, историография. — М.: ИТОП, 1996. — С. 102–153.
2. Джуринский А.Н. Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. — М.: Прометей, 2014. — 130 с.
3. Копыл А.Н. Парадигмально-цивилизационный подход к осмыслению истории русской педагогики (X–XX века). — Ростов н/Д: РГПУ, 2004. — 331 с.
4. Корнетов Г.Б. Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса // Всемирный историко-педагогический процесс. Концепции, модели, историография. — М.: ИТОП, 1996. — С. 32–53.
5. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки (конец XIX — XX вв.): Монография / Под ред. М.В. Богуславского. — М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. — 500 с.
6. Романюк В.Л. и Косинова О.А. Сущностная характеристика традиции как историко-педагогического феномена // Матулис Таисия Николаевна. Служение высшей школе, науке, людям. — М.: РУДН, 2010. — С. 136–152. 7. Форстер Й. Детство и воспитание. — М.: РГГУ, 2005. — 65 с.