**Содержание:**

*СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ:*

*Образование как социальный институт*

*Основные виды образования*

#### Функции образования

*ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ*

*СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ*

*ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГИМНАЗИИ*

*АНАЛИЗ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА*

# *СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВОПРОС: ЖЕНСКИЕ ГИМНАЗИИ*

*ЗАКЛЮЧЕНИЕ*

*ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Образование как социальный институт

Социальный институт - это организованная система связей и социальных норм, которая объединяет значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основ­ным потребностям общества. Любой функциональный институт возникает и функцио­нирует, выполняя ту или иную социальную потребность.

Каждый социальный институт имеет как специфические особенности, так и общие при­знаки с другими институтами.

Признаками института образования являются:

1. установки и образцы поведения - любовь к знаниям, посещаемость
2. символические культурные признаки - школьная эмблема, школьные песни
3. утилитарные культурные черты - классы, библиотеки, стадионы
4. кодекс устный и письменный - правили учащихся
5. идеология - академическая свобода, прогрессивное образование, равенство при обу­чении

Образование представляет собой социальную подсистему, имеющую свою структуру. В качестве ее основных элементов можно выделить учебно-воспитательные учрежде­ния как социальные организации, социальные общности (педагоги и учащиеся), учебный процесс кок вид социокультурной деятельности.

Основные виды образования

Система образования структурирована и по иным принципам, она включает ряд звеньев: систему дошкольного воспитания, общеобразовательную школу, профессио­нально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образова­ние, послевузовское образование, систему повышения квалификации и переподготовки кадров, образование по интересам.

Что касается дошкольного образования, то социология исходит из того, что основы воспитанности человека, его трудолюбия, многие другие нравственные качества закла­дываются еще в раннем детстве.

В целом значение дошкольного воспитания недооценивается. Слишком часто упус­кается из виду, что это чрезвычайно важная ступень в жизни человека, на которой за­кладывается первооснова личностных качеств человека. И суть не в количественных по­казателях «охвата» детей или удовлетворения желаний родителей. Детские сады, ясли, комбинаты — не просто средство «присмотра» за детьми, здесь происходит их умствен­ное, нравственное и физическое развитие. С переходом к обучению детей с 6 лет дет­ские сады столкнулись с новыми для себя проблемами — организацией деятельности подготовительных групп, чтобы дети могли нормально входить в школьный ритм жизни, иметь навыки самообслуживания.

С точки зрения социологии особую значимость приобретает анализ ориентированно­сти общества на поддержку дошкольных форм образования, на готовность родителей прибегать к их помощи для подготовки детей к труду и рациональной организации своей общественной и личной жизни. Для познания специфики этой формы образования особо значима позиция и ценностные ориентации тех людей, которые занимаются с детьми — воспитателей, обслуживающего персонала, — а также их готовности, пони­мания и стремления выполнить возлагаемые на них обязанности и надежды.

В отличие от дошкольного образования и воспитания, которое охватывает не каж­дого ребенка (в 1992 г. в детсадах находился только каждый второй ребенок), средняя общеобразовательная школа нацелена на подготовку к жизни всего без исключения подрастающего поколения. В условиях советского периода, начиная с 60-х годов, осу­ществилась реализация принципа всеобщности полного среднего образования с целью обеспечения молодежи «равного старта» при вступлении в самостоятельную трудовую жизнь. В новой Конституции РФ такое положение отсутствует. И если в советской школе из-за требования дать каждому молодому человеку среднее образование процве­тали процентомания, приписки, искусственное завышение успеваемости, то в россий­ской школе растет число бросивших школу (по данным экспертов, в 1997 г. не училось 1,5—2 млн. детей), что со временем скажется на интеллектуальном потенциале обще­ства.

Но и в этой ситуации социология образования по-прежнему нацелена на изучение ценностей общего образования, на ориентиры родителей и детей, на их реакцию на вне­дрение новых форм образования, ибо окончание общеобразовательной школы оказыва­ется для молодого человека одновременно и моментом выбора будущего жизненного пути, профессии, рода занятий. Останавливаясь на одном из вариантов, выпускник школы тем самым отдает предпочтение тому или иному виду профессионального обра­зования. Но что движет им в выборе траектории своего будущего жизненного пути, что влияет на этот выбор и как он изменяется в течение жизни — это одна из важнейших проблем социологии. Особое место занимает исследование профессионального образо­вания — профессионально-технического, средне специального и высшего.

Профессионально-техническое образование самым непосредственным образом свя­зано с потребностями производства, с оперативной и сравнительно быстрой формой включения молодых людей в жизнь. Оно непосредственно осуществляется в рамках крупных производственных организаций или государственной системой образования. Возникнув в 1940 году как фабрично-заводское ученичество (ФЗУ), профессионально-техническое образование прошло сложный и извилистый путь развития. И несмотря на различные издержки (попытки перевести всю систему на сочетание полного и специ­ального образования в подготовке необходимых профессий, слабый учет региональных и национальных особенностей), профессионально-техническая подготовка остается важнейшим каналом получения профессии. Для социологии образования важны знание мотивов учащихся, эффективность обучения, его роли в повышении квалификации и ре­ального участия в решении народнохозяйственных проблем.

Вместе с тем социологические исследования и в 70—80-х годах, и в 90-е годы по-прежнему фиксируют сравнительно невысокий (а по ряду профессий низкий) престиж этого вида образования, ибо ориентация выпускников школы на получение высшего, а затем средне специального образования продолжает преобладать. Что касается среднего специального и высшего образования, для социологии важны выявление социального статуса этих видов обучения молодежи, оценка возможностей и роли в будущей взрос­лой жизни, соответствие субъективных устремлений и объективных потребностей об­щества, качество и эффективность подготовки. В 1995 году 27 млн. молодых людей в возрасте от 12 до 22 лет учились, из них 16% были студентами вузов и техникумов.

Особо остро стоит вопрос о профессионализме будущих специалистов, о том, чтобы качество и уровень современной их подготовки отвечали реалиям сегодняшнего дня. Однако и исследования 80-х, и исследования 90-х годов показывают, что в этом отно­шении накопилось немало проблем. Продолжает оставаться, как свидетельствуют ре­зультаты социологических исследований, невысокой устойчивость профессиональных интересов молодых людей. По исследованиям социологов до 60% выпускников вузов меняют свою профессию. По данным опроса выпускников техникумов в Москве, только 28% из них спустя три года после получения

Функции образования

1 Социальные функции системы образования

Ранее говорилось о том, что образование связано со всеми сферами общественной жизни. Реализуется эта связь непосредственно через личность, включенную в экономи­ческие, политические, духовные, иные социальные связи. Образование является единст­венной специализированной подсистемой общества, целевая функция которой совпадает с целью общества. Если различные сферы и отрасли хозяйства производят определен­ную материальную и духовную продукцию, а также услуги для человека, то система об­разования «производит» самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравст­венное, эстетическое и физическое развитие. Это определяет ведущую социальную функ­цию образования — гуманистическую.

Гуманизация — объективная потребность общественного развития, основной вектор которого — направленность на (человека. Глобальный технократизм как метод мышле­ния и принцип деятельности индустриального общества дегуманизировал социальные отношения, поменял местами цели и средства. В нашем обществе человек, провозгла­шавшийся как высшая цель, на деле был превращен в «трудовой ресурс». Это нашло от­ражение в системе образования, где школа свою главную функцию видела в «подго­товке к жизни», а под «жизнью» на поверку оказывалась трудовая деятельность. Цен­ность личности как неповторимой индивидуальности, самоцели общественного разви­тия была отодвинута на дальний план. Ценился прежде всего «работник». А поскольку работника можно заменить, отсюда возник антигуманный тезис о том, что «незамени­мых людей нет». В сущности получалось, что жизнь ребенка, подростка — это еще не полноценная жизнь, а только подготовка к жизни, жизнь начинается с вступления в тру­довую деятельность. А что же с завершением ее? Не случайно в общественном сознании складывалось отношение к старикам, инвалидом как к неполноценным членам обще­ства. К сожалению, в настоящее время ситуация в этом плане не улучшилась, прихо­дится говорить о нарастании дегуманизации общества как реальном процессе, где утра­тилась уже и ценность труда.

Рассматривая гуманистическую функцию, следует сказать о том, что это понятие напол­няется новым содержанием. Гуманизм в его классическом, антропоцентристском пони­мании в современных условиях ограничен и недостаточен, не соответствует концепции устойчивого развития, выживания человечества. Сегодня человек рассматривается как открытая система с позиций ведущей идеи конца второго тысячелетия — идеи коэволю­ции. Человек не центр Вселенной, но частица Социума, Природы, Космоса. Поэтому правомерно говорить о неогуманизме. Если обратиться к различным звеньям системы образования, то с наибольшей полнотой неогуманистическая функция призвана реали­зовываться в системе дошкольного воспитания и в общеобразовательной школе, причем в наибольшей степени — в младших классах. Именно здесь закладываются основы ин­теллектуального, нравственного, физического потенциала личности. Как показывают последние исследования психологов и генетиков, интеллект человека на 90% сформиро­ван уже к 9-летнему возрасту. Но здесь мы сталкиваемся с явлением «перевернутой пи­рамиды». Как раз эти звенья в самой системе образования рассматриваются как неос­новные, а на первый план (по значимости, финансированию и т. д.) выходят профессио­нальное, среднее и высшее образование. В результате социальные потери общества ве­лики и невосполнимы. Для решения проблемы необходимы: преодоление предметоцен­тристского подхода в образовании, прежде всего в общеобразовательной школе; гума­нитаризация и гуманизация образования, включающие наряду с изменением содержания образования и изменение отношений в системе учитель — ученик (от объектных к субъ­ектно-объектным).

Формирование образовательных общностей, связанных включенностью в обра­зовательные процессы и ценностным отношением к образованию, и их воспроизвод­ство.

Гомогенизация общества через организованную социализацию индивидов — при­витие сходных социальных характеристик во имя целостности общества.

По мере того, как в обществе все большее количество достижимых статусов обу­словлено образованием, все более зримой становится и такая функция образования, как активизация социальных перемещений. Образование во всем мире закономерно стано­вится главным каналом социальных перемещений, как правило восходящих, ведущих индивидов к более сложным видам труда, большим доходам и престижу. Благодаря им классовая структура становится более открытой, социальная жизнь — более эгалитар­ной, а неблагоприятные различия в развитии разных социальных групп реально смягча­ются.

Социальная селекция. В образовании индивиды разводятся по потокам, предопре­деляющим их будущий статус. Формальное обоснование этого — уровень способно­стей, для выявления которого используются тесты. Но тесты содержат определенный культурный контекст, понимание которого зависит от соотношения доминантной куль­туры (на которой построены тесты) и культурных особенностей микросреды первич­ной социализации обучаемого. Чем больше дистанция между этими культурными ти­пами, тем меньше внимания от учителя получает ученик и тем вероятнее, что он не справится с тестом. Образовательная карьера индивида, таким образом, во многом обу­словлена социальным положением его родителей.

Воспроизводство тех социальных классов, групп и слоев, принадлежность к ко­торым обусловлена образовательными сертификатами. Школа дает индивидам не­одинаковое образование, неравное развитие способностей и навыков, что подтвержда­ется, как правило, сертификатами установленных образцов и является условием занятия соответствующих мест в системах разделения труда (и социальной стратификации).

Замещение родителей, социальная поддержка учащихся на период пребывания их в стенах образовательного учреждения. Ради нее создаются специализированные ор­ганизационные и ролевые структуры, напоминающие семейную обстановку. В выпол­нении этой функции образование и особенно допрофессиональная школа воспроизводит культурные стереотипы и ролевую дифференциацию, присущие семье.

Функции образования в производственно-экономической сфере

Формирование профессионально-квалификационного состава населения. С коли­чественной точки зрения система образования отвечает за воспроизводство профессио­нально-образовательного состава населения. На практике оно колеблется между пере­производством и недопроизводством. Обе крайности негативно влияют на профессио­нальную структуру, вызывают приток в профессию людей без соответствующей подго­товки, массовую практику обучения профессии “на месте” без научных основ и творче­ских навыков. Они разрушают профессиональную культуру, делают неясными отноше­ния внутри групп и между ними, вносят непрофессиональные критерии в оценивание людей, усиливают роль приписываемых статусов в социальном продвижении индиви­дов. Качественная сторона отражает формирование производственных свойств работни­ков и связана во многом с профессиональной школой. Но те же свойства непосредст­венно развиваются в трудовой деятельности, в общеобразовательной подготовке, где формируется творческий и нравственный потенциал работника. Его производительность и инновационная активность несколько повышается с ростом общего образования.

Превышение образовательного уровня над требованиями рабочего места играет позитивную роль в производстве, создает резерв творческого потенциала личности, квалификационного и социального продвижения человека. В неидеальной ситуации это же обстоятельство усиливает противоречие между притязаниями обладателя избыточ­ного образования и ожиданиями окружающих людей, может вести к конфликту.

Формирование потребительских стандартов населения. Роль образования в эко­номике шире производственных аспектов. Она проявляется в потреблении благ, инфор­мации, культурных ценностей, природных ресурсов. Эта функция всегда свойственна образованию, достаточно вспомнить библейские заповеди об умеренности потребления или предписания русского Домостроя. Она же определяет главное содержание нефор­мального образования, протекающего в семье или конструируемого СМИ. Образование может привносить в материальные потребности людей рациональные стандарты, содей­ствовать становлению ресурсосберегающей экономики, а также стабильной и благопри­ятной среды человека. В условиях рынка такая функция противостоит интересам биз­неса, хотя она и в большей степени соответствует национальным интересам.

Привлечение экономических ресурсов. Источники ресурсов различны: от госбюд­жета до частных инвестиций. По сути, они представляют заказчика и неизбежно отра­жаются на содержании и формах образования. Опора на госбюджет рождает унифика­ции, а ориентация на деловые круги или спонсоров усиливает автономию образователь­ных структур. Частичный перевод школы на местный бюджет вызвал активную разра­ботку в содержании образования регионального и местного компонентов.

Внутреннее распределение экономических и иных ресурсов. Уполномоченные на то структуры образования распределяют средства между регионами, отдельными под­системами и учреждениями, видами деятельности, должностями. В итоге обеспечива­ются ресурсами такие направления деятельности, которые ориентированы и на “внеобразовательное” пространство (раньше — материальная помощь учащимся, их семьям, подшефным, благоустройство площадок, организация отдыха и т. п., теперь — поддержание коммерческих, исследовательских, конструкторских и других структур). Это распределение подчас усиливает социальное неравенство, закрепляет отставание групп из-за того, что некоторые подсистемы образования недополучают ресурсы. В Российской Федерации часть сельских детсадов после перевода на местный бюджет за­крывается или не обеспечивает должный уровень образования. Дети без дошкольной подготовки неспособны осваивать программы начальной школы и попадают в классы коррекции. Нужно ли комментировать личностные и социальные последствия такой си­туации?

Система образования способна модифицировать экономические стимулы и вно­сить такие поправки в практику финансовой поддержки, которые влекут изменение со­циально-экономического статуса ее участников. Так или иначе, процесс распределения ресурсов в образовании всегда обусловлен его социальной организацией. Социальная обусловленность даже более существенна, чем экономическая, ведь экономические кри­терии здесь почти не имеют прямого применения. На первом плане критерии, являю­щиеся нормативным продуктом соглашения профессиональных групп (или чиновников) данной отрасли. Система образования нередко действует вопреки здравому смыслу. К примеру, система педобразования в СССР осуществляла выпуск учителей в заведомо завышенных объемах (2,8 раза), что сдерживало рост доходов учителей, решение жи­лищных проблем, техническое перевооружение школы. Оправданием служило следст­вие этой же практики — высокая профессиональная текучесть учителей.

Функции образования в сфере культуры

Воспроизводство социальных типов культуры. Образование придает знанию тех­нологичность, конструктивные формы, благодаря которым становится возможным его систематизировать, компоновать, транслировать и накапливать в возрастающих объе­мах. Передача знания и опыта становится динамичной, массовой, открытой. Но объек­том передачи становятся не все, а избранные (в соответствии с заказами) типы куль­туры, например, доминантная, школьная, профессиональные.

Инновация в сфере культуры осуществляется через школу избирательно. Общест­венная система образования транслирует лишь часть инноваций, достигнутых в куль­туре. Принимаются инновации из русла доминантной культуры, не несущие опасности для целостности данной социальной организации (стабильности ее управленческих структур). В отношении других инноваций, даже прогрессивных, система образования может служить своеобразным заслоном.

Формирование и воспроизводство общественного интеллекта (менталитета, определенных отраслей и социальных технологий интеллектуальной деятельности) включает в себя положения, сформулированные еще Дюркгеймом: распространение существенных знаний через обучение, привитие индивидам познавательных навыков. Система образования стала многоотраслевым комплексом, ее цель — не просто пере­дача знаний и развитие личности, но интеллектуальное сопровождение развития обще­ства. Ряд исследователей утверждают, что у этой функции — ключевая роль в темпах прогресса цивилизации в ближайшем будущем. Она уже превратилась в фактор миро­вого соперничества. Транснационализация образования — средство геополитики. Ми­ровые лидеры стремятся контролировать образовательные комплексы в разных зонах мира, передавая свои образовательные технологии или иные модели, специально раз­работанных для других стран. Так в общественном интеллекте возникает зависимость реципиента от донора, гарантирующая донору превосходство и источники отложенной и непосредственной прибыли. Страны с давними традициями в своих системах образова­ния тоже могут стать реципиентами в периоды кризисов, когда государство и общество отчасти теряют контроль над концептуальным развитием системы образования и обес­печением ее нужными кадровыми, информационными, технологическими ресурсами.

**Функции образования в социально-политической сфере**

Формирование личности — один из жизненно важных интересов государства и групп, поэтому обязательным компонентом образования являются правовые нормы и политические ценности, отражающие политические интересы групп, которые диктуют направление развития в данном обществе и стремятся к контролю над школой.

Привитие образовательным общностям приемлемых (разделяемых) правовых и политических ценностей и норм, способов участия в политической жизни характерно для государственного образования, но проявляется и в сфере неформального образова­ния. Вряд ли есть примеры, когда бы институт образования не противодействовал про­явлениям правовых или политических девиаций. Любой политический строй начинает с того, что борется за старую школу или создает новую. Осознание этой функции неиз­бежно приводит к идеологизации содержания образования. В этом смысле формальное образование обеспечивает поощрение законопослушного правового и политического по­ведения, а также воспроизводство государственной (доминантной) идеологии. Соци­альные группы — носители альтернативных политических ценностей, стремятся учре­дить свою школу, либо внедрить в уже существующую свои правовые нормы и полити­ческие ценности. Система образования не бывает идеологически нейтральной, в ней всегда утверждается идеологический контроль в явной форме парткомов или в неявной — в установках на деполитизацию, в кадровой политике, в учебных планах, рекомен­дуемых учебниках и т. д.

В национально-государственной организации социума школа целенаправленно формирует ориентации населения во внешнеполитическом пространстве. Этносоци­альный тип культуры обусловливает содержание образования, подчеркивая в нем ве­дущие интересы данного этноса. Так школа осуществляет содействие патриотизму.

В исследовательском и практическом планах определение функций образования служит выработке универсальной системы измеряемых параметров развития института образования и его влияния на общество. Вслед за определением функций предстоит оценить, насколько соответствуют им сложившиеся структуры в системе образования.

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

К середине 50-х годов ХIХ в. в России произошли огромные политические преобразования, существенно повлиявшие на нравственный климат общества.

Крестьянская реформа 19 февраля 1861 года по выражению М.Е. Салтыкова-Щедрина устранила "безнравственное и бесправное" отношение человека к человеку. Передовые общественные деятели того времени рассматривали отмену крепостного права как важнейшее условие для нравственного развития народа и страны, необходимую предпосылку для борьбы за дальнейший прогресс. "Наше время, - писал К.Д.Ушинский, - во многих отношениях важнее Петровых преобразований: тогда энергетический гений употребил усилие, чтобы пробудить к деятельности народ; теперь проснувшиеся и получившие свободу на родные силы сами требуют деятельности". ( Ушинский К.Д. Т.З - С.320)." Уничтожение крепостного состояния, окружавшего большую часть детей образованного класса крепостною прислугою, есть самая важная реформа, благодетельные плоды которой не замедлят обнаружиться в поднятии нравственного уровня в этом классе. Устройством тысячи самых обдуманных педагогических заведений нельзя сделать и сотой доли того, что сделало одно уничтожение крепостной прислуги".(Ушинский К.Д. Т.9 - С.369).

С падением крепостного права в сознание русского человека стала внедряться мысль о единстве и равноправии всех людей, о достоинстве всякой человеческой личности, о необходимости внимательного и гуманного отношения к ее нуждам и запросам. Освобождение личности от сословных, бытовых, семейных, религиозных пут становилось главной задачей поколения интеллигенции 60-х годов.

Реформы этого периода вызвали чрезвычайно широкое демократическое движение, мощный духовный подъем русского общества, стремление передовых деятелей того времени активно участвовать в обновлении российской действительности, на править ее развитие в соответствии со своими представлениями и идеалами, породили надежду на скорую и полную гибель "прошлых времен". В то время Россия в буквальном смысле слова, изнемогала под бременем усиленных надежд, возбужденных крестьянской реформой и теми преобразованиями, которые ожидались вслед за нею. Все ждали, все говорили: золотой век не позади нас, а впереди писал М.Е.Салтыков-Щедрин ( Салтыков-ЩедринМ.Е.. Т.9 - С.349). Важнейшим средством освобождения и развития личности признавалось просвещение. Вера в силу просвещения была свойственна всем, жаждавшим обновления русского общества. Широко распространилась идея о необходимости отстаивать интересы народных масс, прежде всего крестьян, о выполнении "долга" перед народом. Этот "долг" мог быть уплачен прежде всего в форме распространения образования и культуры в народных массах. С этим связано участие широких кругов интеллигенции в культурно-просветительской работе, создание воскресных школ, возникновение специальных издательств, развитие педагогической журналистики и т.п.

Эпоха реформ кончилась прежде, чем были в достаточной мере осуществлены задуманные политические и экономические преобразования. С конца 60-х годов начался период длительной политической реакции. Только что проведенные реформы претерпели существенные искажения. Однако начавшийся процесс социально-политического преобразования русского общества уже невозможно было остановить. Никакая реакция не могла повернуть Россию к ее прежнему положению. С этого времени в стране началось развитие различных форм общественной и культурной жизни, систематическая, последовательная разработка новых отраслей русской науки, в том числе педагогики и психологии.

В 60-е годы ХIХ в. в русской истории появились учреждения и организации, деятельность которых была направлена на распространение знаний среди народных масс. По инициативе передовой интеллигенции, главным образом студенческой молодежи, в середине ХIХ в. возникли воскресные школы - образовательные школы для взрослых крестьян, ремесленников и т.п.; были созданы первые народные библиотеки и читальни - общедоступные бесплатные библиотеки для трудящихся; стали проводиться народные чтения, являвшиеся одной из наиболее распространенных форм популяризации общеобразовательных, профессиональных и прикладных знаний.

Важную роль в распространении просвещения сыграли комитеты и общества грамотности - общественные просветительные организации. Они занимались изданием лучших произведений русских и зарубежных писателей, составлением каталогов лучших книг для народа, организацией народных чтений, летних педагогических курсов, созданием народных школ и библиотек, сбором статистических данных в области народного образования и т.п. В состав комитетов входили лучшие представители русской интеллигенции. Так, в состав Санкт-Петербургского общества грамотности, основанного в 1861 г., входили Л.Н.Толстой, И.С.Тургенев.

Большое значение для развития народного просвещения имела организация педагогических музеев. Одним из первых не только в России, но и во всем мире был Педагогический музей военно-учебных заведений в Соляном городке в Петербурге, созданный в 1864 г. Первоначально музей ставил задачу систематизации учебных пособий, издаваемых в то время лишь за границей, содействия разработке отечественных пособий и пропаганду передовых методов преподавания. С 1865 г. музей стал организовывать педагогические выставки, где собирались широкие круги русского учительства. Позднее музей стал издавать каталог наглядных пособий и учебных руководств для начальных и средних школ, проводить курсы для учителей и воспитателей, организовывать публичные лекции, которые читали наиболее видные ученые и педагоги того времени: И.М.Сеченов,

|  |
| --- |
| П.Ф.Лесгафт, М.Н.Пржевальский, С.М.Соловьев, Н.Х.Вессель и др. Педагогический отдел музея, в работе которого принимали участие ведущие педагоги (П.Ф.Каптерев, Л.Н.Моздалевский, Н.А.Корф и др.) много сделал для организации изучения наследия выдающихся педагогов. Со временем музей развернул большую научно-исследовательскую работу и стал общественным научным центром, разрабатывающим многие актуальные вопросы педагогической науки. Здесь же была организована первая в России экспериментальная лаборатория по педагогической психологии.  В пореформенный период оживилась издательская деятельность, стал заметно расти выпуск книг по проблемам воспитания и обучения, начали, в частности, издаваться книги по проблемам детского развития, а также по естественным наукам (биологии, физиологии, антропологии), связанным с разносторонним изучением человека. Именно в эти годы появились первые педагогические журналы ( "Журнал для воспитания", "Учитель", "Русский педагогический вестник", "Семья и школа", "Педагогический листок", "Воспитание и обучение" и др.), в которых стали широко обсуждаться теоретические проблемы воспитания и обучения, в том числе и вопрос о психологическом обосновании педагогических воздействий. В ходе обсуждения основных проблем умственного, нравственного и физического воспитания стала настойчиво проводиться мысль о необходимости тщательного изучения внутреннего мира ребенка. В 1866 г. возник первый русский журнал, посвященный вопросам воспитания детей дошкольного возраста, "Детский сад". На его страницах нашла отражение деятельность русских педагогов, сыгравших важнейшую роль в развитии научной педагогики и становлении педагогической психологии, К.Д.Ушинского, Н.Х.Весселя, П.Ф.Каптерева. 70-е годы - начало работы издательства Е.Н.Водовозовой, выпускавшее педагогические, научно-популярные и детские книги.  Реформы 60-х годов внесли коренные изменения в ход развития научной жизни.  В конце 50-х - начала 60-х годов положение русской науки было весьма незавидным. Главными носителями науки были университеты, где наиболее авторитетными признавались ученые, приглашенные из-за границы. Некоторые учебные курсы |

читались на иностранных ( в основном на немецком) языках, так как профессора не владели русским языком. Русских научных изданий почти не было, иностранные книги приходили редко и нерегулярно. По множеству специальностей не было никаких руководств на русском языке. Даже элементарные пособия зачастую были переводными.

После французской революции 1848 года были прекращены командировки русских ученых за границу. Прекращение живых контактов с европейской наукой резко отрицательно отразилось на состоянии русской науки.

В 60-е годы непосредственная связь русских ученых с европейской научной жизнью была восстановлена. Более активной стала деятельность Петербургской академии наук. В 1862-1863 гг. было отправлено за границу свыше 60 человек, готовившихся к занятию профессорских кафедр по всевозможным специальностям (Модесюов В.И. 1890. - С.80). Молодые ученые регулярно посылали в Россию отчеты, которые публиковались в "Журнале министерств народного просвещения". Обычно научная командировка продолжалась 2-3 года. В числе командированных были многие ученые, сыгравшие впоследствии видную роль в избранной отрасли науки - филолог А.А.Потебня, историк В. И.Герье, философ и психолог М.М.Троицкий и др. В 1862 г. К.Д.Ушинский был командирован за границу и в течение ряда лет изучал постановку женского образования в Швейцарии, Германии, Франции, Бельгии. Несколько лет работал в лучших европейских лабораториях И.М.Сеченов.

В 1863 г. был принят новый университетский устав, согласно которому университеты рассматривались не только как высшие учебные заведения, но и как носители науки и просвещения, как посредники между наукой и обществом.

Университетам была возвращена автономия. Расширился объем университетского образования, появилась научная специализация, вводились новые научные дисциплины. Так, на медицинских факультетах впервые были созданы кафедры эмбриологии, гистологии, сравнительной анатомии, врачебной диагностики, нервных болезней (Щетинина Г.И. 1976. - С,41). В 1863 г. в университетах были восстановлены кафедры философии, расширена специализация по психологии.

Университетская реформа создала благоприятные условия

|  |  |
| --- | --- |
|  | для развития университетов, а тем самым и для развития науки. Следствием этого явилась организация научных обществ, оказавших огромное влияние на развитие русской науки. Сначала правом организации научных обществ пользовались физико-математические факультеты, создавшие общества естествоиспытателей. Первым было Общество любителей естествознания, антропологии и этнографии при Московском университете, открытое в 1863 г. В конце 60-х годов общества естествоиспытателей были созданы при Петербургском, Киевском, Харьковском, Казанском и Новороссийском университетах. Члены этих обществ провели множество научных исследований, собрали многочисленные экспонаты для университетских музеев и кабинетов. Организовывались экспедиции по изучению природы России, включая самые отдаленные и неизведанные края. Эта деятельность чрезвычайно способствовала широкому и плодотворному развитию естественных наук.  Вслед за естествоиспытателями научные общества стали организовываться в области гуманитарных наук. Одним из первых в этой области было Санкт-Петербургское педагогическое общество (1869 г.). Оно объединяло широкий круг ученых, деятелей в области народного образования, ставивших своей задачей содействие научной разработке педагогических проблем. Среди активных участников общества были К.Д.Ушинский, Н.Х.Вессель, П.Ф.Каптерев и другие видные педагоги. Члены общества организовывали филиалы в других городах, руководили педагогическими курсами, выступали с лекциями в различных аудиториях. В 1871 г. было создано Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей дошкольного возраста. Результатом его деятельности стали курсы по подготовке воспитательниц в семьях и детских садах, лекции по дошкольному воспитанию и т.п. Петербургское общество положило начало распространению подобных обществ (называвшихся Фребелевскими по имени их создателя Ф.Фребеля) в других городах. Фребелевские общества сыграли важную роль в разработке теории и практики воспитания ребенка дошкольного возраста, в формировании основ русской детской психологии.  Важное значение для развития русской науки имели съезды ученых. Первым был съезд естествоиспытателей, состоявшийся в 1867 г. в Петербурге. С этого времени съезды |

ученых различных специальностей стали мощным двигателем научного прогресса. Психологических и научно-педагогических съездов в эти годы в России не было. Но психологи и педагоги принимали участие в съездах ученых других специальностей, в частности, были непременными участниками съездов естествоиспытателей. Особую роль в развитии педагогической мысли, в совершенствовании методов воспитания и обучения играли учительские съезды. Первый учительский съезд состоялся в 1867 г. в Александровском уезде Екатеринославской губернии. В 1870 г. проходил съезд учителей в Симферополе; в его работе принимал участие К.Д.Ушинский. Съезд при Всероссийской политехнической выставке в 1872 году собрал около 700 участников, перед которыми выступили видные педагоги и методисты.

В пореформенный период больше внимания стало уделяться и педагогическому образованию. Получили распространение 4-6-недельные педагогические курсы повышения квалификации учителей начальной школы. К.Д.Ушинский разработал план подготовки учителей начальной школы. По этому плану строили работу все земские учительские семинарии и школы. Он же высказал идею создания в университетах педагогических факультетов. Все это стимулировало внимание к улучшению педагогического образования. В 1867 г. в Петербурге и в 1875 г. в Нежине были открыты историко-филологические институты для подготовки учителей средней школы. За четыре года обучения они давали основательную педагогическую и методическую подготовку. Учителей для женских средних учебных заведений и младших классов мужских средних школ стали также готовить открывшиеся в 60-70-е годы высшие женские курсы.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

|  |  |
| --- | --- |
| Европейская научная мысль середины ХIХ в. (прежде всего философия и естествознание) характеризуется распространением принципа развития. Сформулировав основные положения диалектического метода познания, принципа развития и принципа историзма в подходе к изучаемым явлениям, Г.Гегель распространил свое учение и на психологию. Он показал, что психику необходимо исследовать не как скопление отдельных фактов и явлений психической жизни, а как целостный процесс формирования и развития, подчиненный определенным закономерностям. Изучение психического развития с позиций диалектического метода впервые потребовало учета качественного своеобразия психики на разных возрастных этапах, в частности, качественного отличия психики ребенка от психики взрослого человека. Такой подход открыл простор для разностороннего изучения различных ступеней развития человеческой психики, начиная с детства.  Распространение идеи развития в естествознании, создание эволюционной теории Ч.Дарвина дало мощный толчок развитию естественных наук. Значительных успехов достигли науки о человеке. Были получены точные научные данные о строении и функциях различных систем человеческого организма. Для психологии особое значение имело изучение мозга и органов чувств (исследования Г.Гельмгольца, И.М.Сеченова и др.).  Успехи естествознания сулили возможность всестороннего познания человека и расширение возможностей сознательного целенаправленного формирования его внутреннего мира. Это порождало надежду на научное решение общественных проблем. Поэтому интерес к естественным наукам и решению с их помощью философских, мировоззренческих вопросов был очень широк. Изучение естественных наук в эти годы стало привлекать наиболее многочисленную часть студенческой молодежи. "Самое характеристическое явление науки двух последних десятилетий есть необычайное усиление и распространение естествознания: а вместе с тем и промышленная деятельность народов расширилась и приобрела такое значение, какого не имела никогда. Как бы кто ни смотрел на этот факт, но не признать его никто не может" - отмечал К.Д.Ушинский (Ушинский К.Д. Т.8. - С.483). "Успехи общественных наук, характеризующие наше столетие, - указывал он, - идут не только вширь, но и вглубь. Число знаний человека о природе не только увеличивалось в громадных размерах, но и сами эти знания все более и более приобретают научную форму" (Там же -С.484).  Особое внимание привлекали науки, могущие дать объяснение природе самого человека и пролить свет на механизмы высшей формы жизнедеятельности человеческого организма психической деятельности. Происхождение высших психических функций, физиологические основы психики - эти проблемы ста- | |
| ли предметом широкого обсуждения, вызывали горячие дискуссии, далеко выходящие за рамки физиологии. "...Каждый образованный человек чувствует ныне потребность знакомиться по крайней мере с главнейшими основаниями и общими выводами физиологии" - отмечал П.Д.Юркевич (Юркевич П.Д. 1862. - С.912). "Вопросы о душе, ее изменениях и состояниях, также вопросы об отношении душевных явлений к телесному организму и к его различным частям слишком тесно связаны с много численными вопросами о нашем существовании и нашей цивилизацией (Там же - С. 917).  Со всей остротой был поставлен вопрос кому и как разрабатывать психологию, быть ли ей философской или естественнонаучной дисциплиной. Особое внимание ученых привлекало изучение детства. Познавая ребенка, они надеялись решить ряд принципиально важных вопросов.  Прежде всего необходимо было понять тенденцию биологического и социального развития человечества. Один из основоположников изучения детства английский исследователь Дж.Селли писал "Та же любознательность, которая заставляет геолога возвращаться к первым стадиям образования планеты, а биолога отыскивать древнейшие формы жизни, стала побуждать исследователей человека к попыткам раскрыть путем тщательного изучения детства, тот процесс, посредством которого человеческая жизнь приобретает свои характеристические формы" (Селли Дж. 1909. - С.8-9).  Внимание к изучению детства диктовалось также и тем, что проникновение в психологию ребенка помогало разобраться в психологии взрослого человека.  Решение ряда философских вопросов, в частности вопроса о соотношении между высшими формами разума и чувства и элементарными фактами жизненного опыта, невозможно было без исследований ребенка. Вопрос о "врожденных идеях", т.е. о том, формируется ли содержание нашего сознания на основе опыта или в человеке заложены определенные врожденные идеи, и другие "темные" вопросы философии могли быть освещены или, по крайней мере, упрощены "благодаря тем открытиям, которые дает нам история первых лет жизни", - писал французский исследователь Г.Компейре ( Компейре Г. 1912. - С.2).  Еще одним источником интереса к изучению детства яви | |

ось убеждение в том, что познание особенностей детского ума даст возможность понять историю умственного развития человечества, пролить свет на сложный путь формирования человеческого сознания. Возникала надежда понять и пути формирования социальных чувств и социального сознания человечества. Исследователей детства интересовала чрезвычайная неприспособленность ребенка к жизни в отличии от детенышей животных. Он требует длительной заботы со стороны взрослых. Этот факт имел не только биологическое, но и социальное значение: слабость и беспомощность ребенка явились толчком для развития социальных чувств сострадания к другим людям, ко всему слабому и беспомощному.

Необходимость разностороннего познания ребенка диктовалась также потребностями педагогической практики, неудовлетворительным состоянием как общественного, так и семейного воспитания и обучения. Ученые пришли к убеждению, что улучшить тему воспитания невозможно без знания закономерностей детского развития.

Мысль о психологическом обосновании педагогического процесса имела давнюю традицию. Она была убедительно основана в трудах Я.А.Коменского, лежала в основе педагогических систем Ж.-Ж..Руссо, И.Г.Песталоцци, Ф.Фребеля. Но только успехи естествознания в области изучения ребенка, накопление данных в области анатомии, физиологии, патологии позволили поставить задачу научного исследования психического развития ребенка.

Указанные причины, обусловившие широкий интерес к изучению психического развития ребенка, создали предпосылки для формирования детской психологии как специальной научной отрасли.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГИМНАЗИИ

Несомненно, что как и простой учитель, учитель гимназии был просто «завален уроками». Даже 26-30 часов в неделю так утомляют учителя, что он едва мог исполнять лежащие на нем обязанности по преподаванию предмета в классе и по исправлению письменных работ. Если урок ведется живо и если преподаватель умеет вести дело так, что ни одна из 50 минут урока не пропадает даром, если он увлекается делом и умеет передать увлечение ученикам, то здоровье его не сможет вынести и 5 таких уроков в день. Чем учитель больше тратит своих сил на урок, тем преподавание его плодотворнее, но если он себя не жалеет, то при 30 уроках его хватит ненадолго.

Самый добросовестный учитель вечно спешит, он старается не пропускать уроков и не задерживать ученических тетрадок, старается почаще спрашивать учеников и выставлять им в клеточках классных журналов побольше отметок, старается выполнять поручения директора, все предписания начальства округа, все установленные правила и все указания, заключающиеся в циркулярах, издаваемых министерством народного просвещения, но так как учителю все некогда, приходится исполнять дело только формально. Хотя, едва хватает времени и на формальное исполнение обязанностей, но нет часто времени видеться с родителями учеников, разговаривать с учениками помимо уроков, нельзя руководить внеклассным чтением учеников, тогда как внеклассное чтение представляет собой могущественное орудие для умственного развития учащихся и дело это должно происходить в хорошо обставленной и благоустроенной гимназии. К сожалению, с учетом этих неблагоприятных факторов учитель становится формальным исполнителем тех различных правил и предписаний, исполнения которых от него постоянно требуют.

Каждый учитель гимназии состоял и классным наставником, а для классных наставников существовала подробнейшая инструкция, но составители этой инструкции не позаботились о том, что для ее исполнения требуется время, поэтому инструкция осталась мертвой. Учитель не виноват, что он не исполняет предписания инструкции, предусмотренной для классных наставников.

Гимназии требовалось придать жизненный характер, которого она в свое время была лишена. И первое, что надо было сделать – освободить преподавателей гимназий от непосильной работы и установить, чтобы каждый учитель имел по 18 часов в неделю, но вместе с тем необходимо, чтобы были выработаны новые штаты, согласно которым содержание учителя, несмотря на меньшее количество даваемых им уроков, было бы значительно увеличено против содержания, получаемого им.

Наряду с освобождением учителя от работы и улучшением его материального положения, необходимо коснуться еще одной существенно важной для будущих гимназий стороны дела, - отмечал Н. Выготский, - а именно, обеспечения средней школы хорошими преподавателями. Несомненно, что хорошими преподавателями могут быть люди, одаренные высокими моральными качествами и любовью к педагогическому делу, а также способностью любить детей, но в тоже время гимназии нужны преподаватели с основательными философскими знаниями и хорошей педагогической подготовкой. Вопрос о педагогической подготовке преподавателя гимназии был еще раньше поставлен на очередь, и разработка этого вопроса могла бы в будущем привести к разрешению этой проблемы. Деление историко-филологического факультета на три отделения дало нежелательные результаты, а именно чрезмерную специализацию, которая привела к тому, что не оказывалось возможным соединять в руках одного преподавателя преподавания двух и более предметов.

Особенно неудобно эта система отразилась на преподавании древних языков (латынь и греческий) – учитель древних языков оказывается совершенно не в состоянии преподавать родной язык. В связи с этим говорили о том, что приходится желать восстановления историко-филологического факультета в том виде, в котором он существовал в московском университете, в видении устава 1863 г.

Уменьшение числа недельных уроков у каждого преподавателя было первым шагом по реорганизации гимназий, но на следующем этапе требовалось устранить переполнение классов учащимися и значительно понизить максимальную норму учащихся в классе. Эта норма для младших и средних классов колебалась на отметке 25-30 человек, а в старших – не более 20 человек.

Что бы изменилось в русских гимназиях, если число недельных уроков учителя будет уменьшено до 18, а вместе с тем и понижена максимальная норма числа учеников в классе? Прежде всего, предполагалось, что это приведет к тому, что учителя будут получать два свободных часа в день, но эти два часа они будут находиться в гимназии и отдавать это время всецело на пользу учащихся. Если бы так все и произошло, то нашлось бы время для исполнения учителями и классными руководителями таких лежащих на воспитателях юношества обязанностей, которые не выполняются.

Можно будет достигнуть того, что совершенно правильно будут поставлены:

1. внеклассные беседы учителей с учениками и организация внеклассного чтения;
2. литературные ученические беседы и упражнения учеников в декламации;
3. частые встречи преподавателей и классных наставников в родителями учащихся;
4. посещение классными наставниками уроков других преподавателей;
5. частое посещение учеников на дому.

При таком порядке от каждого учителя можно было бы потребовать, чтобы он хорошо знал каждого ученика, знал его личные свойства, домашнюю обстановку и др.

Необходимо признать тот факт, что педагогическое дело может идти успешно только в том случае, если из этого дела будут устранены всякие шаблонные приемы и чрезмерная нивелировка. Секрет успеха педагогического дела лежит во всестороннем изучении личности ученика и в принятии только таких мер, которые непосредственно основаны на этом изучении. Если это начало было бы проведено в жизнь гимназий, то от мертвенности и формализма не осталось бы и следа, сближение школы с семьей произошло бы само собой, и школа прониклась бы тем жизненным характером, в отсутствии которого ее так часто упрекали.

Основной чертой учебного процесса проистекавшего в русских гимназиях XIX в. было то, что ученики (особенно II-VI классов) были весьма и весьма обременены домашней работой. Вопрос об обременении учащихся домашней работой давно обращал на себя внимание не только общества, но и педагогов, время от времени в отдельных учебных заведениях делались более или менее серьезные попытки к облегчению учащихся. Но все эти попытки так ни к чему и не привели.

Обуславливался этот факт многими слабыми сторонами гимназического строя:

1. Программы некоторых учебных заведений слишком обширны и, что неудобно, программы отдельных предметов не согласованны с другими;
2. Число учебных дней за целый учебный год постепенно уменьшаясь сделалось крайне недостаточным (в 1898-1899 учебном году в отдельных учебных заведениях г. Москвы это количество насчитывало всего 154 дня), а программы оставались те же и курс предмета должен был быть обязательно пройден);
3. Метод преподавания многих учебных предметов требовал коренного изменения;
4. Переполнение классов учащимися и необходимость ежедневного выставления оценок отнимало у урока его истинный характер, заменяя живое преподавание выспрашиванием заданного. Центр тяжести учения переносился из класса на домашние занятия.

Для устранения этих неблагоприятных условий, кроме главной меры, то есть уменьшения числа уроков у преподавателей и уменьшения числа учащихся в классе, желательно следующее:

1. Сокращение программ по некоторым предметам и согласование друг с другом программ отдельных предметов, а равно введение улучшенных методов преподавания. Вопрос этот требует подробной разработки, а следовательно долгого совместного труда многих специалистов, но для примера можно предложить следующее:

А) Применение улучшенного метода в преподавании древних языков в связи с изменением характера письменных упражнений в смысле более точного исполнения объяснительной записки, приложенной к учебным планам;

Б) Сокращение канона, читаемых в гимназии древних авторов;

В) Принятие мер к тому, чтобы не слишком много времени тратилось на подыскивание слов в словарях;

Г) Уменьшение количества математических задач, задаваемых ученикам младших классов на дом;

Д) Совершенное изменение преподавания географии с устранением многих географических названий, служащих к тяжелому обременению памяти учащихся;

Е) Введение нового (натурального) метода обучения новым иностранным языкам.

1. Соединение двух предметов преподавания в руках одного преподавателя. Этой мере придавалось весьма важное значение. От каждого преподавателя древних языков следовало бы требовать то, чтобы он не отказывался от русского.
2. Отмена балловой системы в том виде, в котором она применялась;
3. Полна отмена переводных испытаний и удлинение учебного времени (с 8 августа по 20 мая).

При совокупности всех этих мероприятий может быть достигнуто то, что в гимназическом преподавании будет введен естественный порядок, при котором занятия ведутся в классе, а не дома, и преподаватель становится не ежедневным экзаменатором, а действительно учителем.

Для правильной постановки физического воспитания учащегося в гимназии юношества необходимо следующее:

1. Вполне благоустроенные для гимназии помещения, в должной мере удовлетворяющие разумным требованиям гигиены;
2. Совершенное изменение характера обучения гимнастике с заменой обучения этому предмету играми на чистом воздухе, а в связи с этим устройство летних площадок для игр и теплых манежей для игр в зимнее время;
3. Выдача учащимся ежедневных горячих завтраков за казенный счет, а следовательно устройство при каждой гимназии кухни и столовой;
4. Неуклонное проведение того принципа, что при одобрении учебников принимались каждый раз во внимание шрифт и бумага учебников, и чтобы учебники напечатанные на плохой бумаге и не достаточно крупным шрифтом вовсе не допускались к употреблению в школе;
5. Врач при гимназии с хорошим окладом жалования, от которого можно было требовать, чтобы он, не отвлекаясь посторонними занятиями, не ограничивался осмотром заболевающих учеников, а имел бы тщательный санитарный надзор за учащимися, привлекался бы к обсуждению всех санитарных вопросов и принимал бы меры к ограждению учебных заведений от различного рода эпидемий.

В отношении правильного физического воспитания в гимназиях многие русские гимназии (особенно провинциальные) бедствовали.

Русские гимназии было необходимо снабдить аппаратами для изучения таких предметов как физика, химия и др.

Наконец, нельзя не упомянуть и об облагораживающем занятии музыкой и о пользе правильного устройства ученических оркестров с обучением игре на различных инструментах.

Немалым тормозом к тому, чтобы гимназии избавились от вносимого бюрократического характера является всегда замечавшееся стремление к установление по всей России совершенно одинаковых школьных порядков, откуда неминуема, явилась детальная регламентация всех сторон школьной жизни. Согласно действующим на тот момент постановлениям, а равно издающимся в разъяснение этих постановлений циркулярным предложениям министерства народного просвещения каждый шаг начальника учебного заведения, и учителя и педагогического коллектива предусмотрен и определен заранее. Насколько педагогический совет чувствует себя лишенным всякой инициативы, усматривалось прежде всего из того, что есть немало гимназий, в которых в течение учебного года (кроме экзаменационного времени) бывает не более 4-х заседаний педагогического совета для проставления четвертных оценок, а важнейшие постановления педагогического совета (как, например, о порядке учения) переписывались едва ли не с буквальной точностью текста, предыдущего года.

Мельчайшие подробности порядка производства переводных испытаний и перевода учеников из класса в класс регламентированы правилами об испытаниях, воспитательное воздействие на учащихся стеснено подробными правилами о взысканиях в распределении учебных занятий, в течение дня педагогический совет не властен сделать ни малейшей перемены, не может педагогический совет оставить на второй год в классе ученика 6 класса, если он пробыл два года в 5 классе, нельзя без особого разрешения позволить больному ученику не ходить в класс и продолжать числиться учеником.

Чтобы вдохнуть новую жизнь в русские гимназии необходимо было оживить деятельность педагогических советов; чтобы дать в руки этого совета ведение педагогического и воспитательного дела.

Было бы крайне желательным предоставить педагогическому совету более широкой право инициативы, между прочим, и право возбуждать ходатайство и по таким предметам, которые не предусмотрены никакими из каких либо новых правил. При таком новом порядке педагогический совет, собираясь не менее двух раз в месяц явился бы регулятором всего хода учебного процесса в гимназии и соединенными усилиями всех своих членов, подвергать совместному обсуждению все то, что так или иначе могло служить на пользу общего дела, или отдельного ученика вскоре достиг бы полного изгнания мертвенности и из живого педагогического дела, достиг бы той жизненности, без которой немыслима плодотворная работа по воспитанию нового поколения.

АНАЛИЗ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

По уставу 1828 г. в классической гимназии преподавались два языка: правда, в 1852 г. вскоре после сокращения числа студентов в университетах, преподавание греческого языка было уничтожено (за исключением пяти гимназий в университетских городах и четырех гимназий в городах с греческим населением) и заменено обучением естественными науками. Но уже в 1856 г. Министерством народного просвещения был возбужден вопрос о пересмотре устава гимназии и составлении нового устава. В представлении в Государственный Совет с проектом устава гимназии и прогимназии высказано было следующее: «все наши гимназии за исключением девяти утратили свой первоначальный классический смысл и пришли в отношении учебного курса к тому неудовлетворительному состоянию, в котором они и находятся». Таким образом, неудовлетворительное состояние гимназий объясняется утратой ими классического характера. 12 ноября 1864 г. был подтвержден новый устав гимназий, согласно которому в числу главных предметов преподавания были включены оба древние языка – латинский (34 урока) и греческий (24 урока в неделю). Действующий на конец XIX в. устав гимназий с значительным усилением преподавания языков введен в 1871 г., а в 1890 г. число недельных часов по латинскому и греческому языку несколько уменьшено. Несмотря на колебание в числе недельных часов по обоим древним языкам, средним учебным заведением, подготавливающих молодых людей к поступлению в университет была в течение ряда десятилетий классическая гимназия с обоими древними языками, так что нельзя утверждать, что устав 1871 г. привнес нечто совершенно чуждое. Допущение ныне учеников реальных училищ в университет, хотя бы на некоторые факультеты представляло бы собой совершенное нарушение традиций нашей школы и было бы коренной ломкой того учебного строя, против которого предостерегал министр народного просвещения. Н.И. Пирогов.

В чем же выражалось преимущество гимназий перед реальными училищами?

1. Реалистическая основа представляет собой сущность реальных училищ, резко отличающуюся от учебных заведений гуманистических. Переломать строй реальных училищ до такой степени, чтобы они потеряли свою сущность, обезличить их, сделать их так сказать неузнаваемыми, вряд ли это будет полезно, вряд ли эта ломка даст положительные результаты. Не мало затруднит такую перекройку реальных училищ на новый гуманистический лад и то обстоятельство, что в современном обществе наличествует сильное стремление придавать особую цену именно реальному образованию. Нельзя не задумываться над вопросом: целесообразно ли будет принудить реальные училища к самоотречению и уничтожить именно то, что составляет смысл их существования и дает им привлекательность?
2. Новые иностранные языки никогда не будут поставлены в основу гуманистического строя будущих реальных училищ, и непонятным кажется утверждение, что в реальных училищах иностранные языки получат такое же значение, что и древние языки в гимназиях. Такой постановке дела всегда будет противится то, что новые иностранные языки всегда имели в гимназиях только служебное значение. Каким бы методом не велось обучение этим языкам, цель всегда одна – поскорее научиться читать и понимать английские и французские книги. Этим и объяснялось преподавание новых языков по натуральному методу Берлица, которые только еще начал входить в употребление в средних учебных заведениях Германии. В России натуральный метод применялся в Павлоградской гимназии.
3. Есть еще важнейшее препятствие к тому, чтобы можно было ожидать осуществления в более или менее близком будущем предположении о переустройстве реальных училищ на гуманистической основе с серьезным преподаванием новых иностранных языков. Препятствие это заключается в крайней трудности подготовить огромное множество образованных и опытных преподавателей иностранных языков.

Исходя из вышеперечисленных факторов, можно придти к заключению, что в настоящее время допускать учеников реальных училищ на некоторые факультеты университета нельзя, если только не желать еще более понизить умственный ценз молодых людей, ищущих продолжения образования в университете. Если бы предположение о допущении реалистов в университет осуществилось, то это неизбежно привело бы к двум нежелательным последствиям:

1. Первые курсы университетов наполнились бы студентами гораздо менее подготовленными к слушанию университетского курса, чем абитуриенты гимназий;
2. Достигнув допущения реалистов на факультеты физико-математический и медицинский, противники классической гимназии скоро начали бы доказывать, что греческий язык не нужен для изучающих юриспруденцию, а если бы им была сделана и эта уступка, то гимназии неминуемо превратились бы в подготовительные школы для историко-филологического факультета и тем самым были бы обречены на скорое вымирание.

По поводу всего вышесказанного защитники реальных училищ могут сослаться на опыт Германии. Однако, хотя в Германии в 1870 г. абитуриенты реальных училищ были допущены в университеты, этот факт ни в коем мере, по мнению Н. Высотского, не может служить основанием для допущения наших реалистов в наши университеты.

В конце XIX в. профессорами Московского университета был предложен интересный проект реформирования гимназического образования. Так предлагается учебное заведение с 8 классами. из которых в пяти низших классах, то есть с первого по пятый включительно, учащиеся должны получать общее образование с заменой древних языков новыми иностранными языками, а три старшие класса должны были распадаться на три отделения:

1. Гуманистическое (в основе новые языки);
2. Натуралистическое;
3. Древнеклассическое.

Не лишено интереса и то, что авторы проекта предлагали допускать в университет воспитанников реальных училищ, духовных семинарий, кадетских корпусов и коммерческих училищ при условии проверочного по некоторым предметам испытания и таким образом как бы признаются, что правильно организованной, построенной на известной принципиальной основе, подготовительной к университету школы вовсе не требуется. Однако многими выдающимися педагогами того времени подмечалось, что:

1. Все подобные проекты представляют собой плод кабинетной чисто теоретической работы и недостаточно глубокого знакомства с современным строем учебных заведений;
2. Новая школа по проекту, выработанному теоретически, будет в сущности гораздо менее национальной, чем классическая гимназия. Если гимназию обвиняют в том, что она целиком взята из Германии (тогда как на самом деле классическая школа есть общеевропейская школа, пользующаяся у нас уважением задолго до 1871 г.), то относительно новой школы следует отметить, что она навеяна французскими стремлениями распространить во Франции ecol moderne. Но многие российские педагоги считали, что России незачем перенимать французские порядки, появление и все большее распространение которых следует объяснять сложившимся историческим путем Франции и все более растущим в этой стране уровнем демократизации общества;
3. Учреждение школы нового типа по проектам сходным с вышеперечисленными и предоставление абитуриентам этих школ прав поступать в университет явилось бы, по мнению Н. Высотского, еще более грозной опасностью нежели преждевременное решение вопроса о допущении к университетскому курсу слушателей реальных училищ. Гораздо более заслуживают внимание попытки достижения компромисса между гимназиями и реальными училищами и вырабатываемые с этой целью новые учебные планы с общей программой предметов, преподаваемых в низших учебных заведениях того или другого типа со специальными отделениями (классическим и реальным), иначе говоря, с бифуркацией, начиная с 5-го класса.

Исходной точкой зрения при составлении проектов учебных заведений с общей для классиков и реалистов программой в 4-х низших классах служит соображение о том, что в первые годы учения нельзя определить, к какого рода занятиям ученик наиболее способен и где он будет больше успевать, в гимназии или реальном училище. Это соображение кажется весьма веским только на первый взгляд, а на самом деле имеет весьма мало значения для решения данного вопроса. Дело в том, что, во-первых, выбор учебного заведения для сыновей определялся положением и занятием родителей, а, во-вторых, на выбор учебного заведения оказывает влияние то обстоятельство, какие учебные заведения имеются в городе. Так, в XIX в. в Ярославле единственным средним учебными заведением была гимназия и в нее поступали все – сыновья дворян, крупных чиновников и мелких торговцев. Но в конце XIX в. открылась торговая школа Министерства Финансов и тотчас наполнилась учениками. Из всего вышеизложенного напрашивается вывод: не нужно было заводить для всех учебных заведений 4 класса, а необходимо открыть побольше школ и гимназий разных типов и направлений для удовлетворения различных потребностей общества. Если эти потребности удовлетворяются надлежащим образом, то и ученики сами собою распределятся по разным учебным заведениям и в гимназию стали бы поступать ученики более или менее к классической школе пригодные. Переходы учеников из торговой школы, из реального училища, из технического училища в гимназию должны принадлежать к числу исключительных явлений. Что касается решения вопроса о специальности, которую следует выбрать ученику в виду его последующих занятий в высшем учебном заведении, то всем известно, что этот вопрос не решается как при поступлении в 1 класс, так и при переходе из 4 класса в 5. При этом напрашивалось соображение: как решить, пока ученики не учатся древним языкам, вопрос о том способен ли он к их изучению или нет?

Таким образом, главное соображение, на котором основано стремление устроить четыре низших класса гимназии и реального училища с общей программой, являлись чисто теоретическими, не подкрепленными жизненным опытом. А между тем, ради удовлетворения потребности в действительности не существующей, пришлось искалечить систему преподавания древних языков в гимназии.

Учебный план гимназий конца XIX в. преследовал, прежде всего, следующие потребности:

1. Облегчение изучения древних языков;
2. Усиление преподавания отечественного языка;
3. Улучшение обучения новым иностранным языкам;
4. Предоставлению обучающемуся юношеству возможности ознакомления с окружающей природой.

# СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВОПРОС: ЖЕНСКИЕ ГИМНАЗИИ

Первое известие об обучении девочек в древней Руси относится к 11 веку. В 1086 году Анна Всеволодовна, сестра Владимира Мономаха, открыла девичье училище при Андреевском монастыре в Киеве. Дочь полоцкого князя Ефросиния в основанных ею монастырях обучала не только монахинь , но женщин-мирянок. В первой половине 16 века митрополит Данил в своих поучениях говорил, что обучение необходимо не только монахам, но мирянам - «отрокам и девицам». С начала 17 века хорошее по тем временам домашнее образование получали царские дочери и девицы из знатных боярских семей. При Петре I в Москве и Петербурге появились частные светские школы , в которых могли обучаться и девочки. В 1724 году было предписано монахиням воспитывать сирот обоего пола и обучать их грамоте, а девочек, сверх того, прядению, шитью и другим мастерствам .

В 1754 году были учреждены первые акушерские школы в Москве и Петербурге, а затем в других городах. В раскольничьих скитах имелись частные школы, в которых преподавали «мастерицы». В середине 18 века в России появились частные пансионы, содержавшиеся иностранцами. Началом общественного образования женщин в России принято считать 1764 год, когда в Петербурге по проекту И.И.Бецкого было основано Воспитательное общество благородных девиц.

Тогда же было предписано открыть привилегированные учебные заведения для детей дворянства во всех губернских городах. В созданных по уставу 1786 года малых народных училищах допускалось обучение девочек, однако, число девочек в них было намного меньше, чем мальчиков (в 1800 г. В 315 училищах было 18128 мальчиков и только 1787 девочек, причем 2/3 из них приходилось на столичное народное училище). Школьная реформа 1804 года не смотря на показанный либерализм, обошла молчанием вопрос о женском образовании, которое продолжало развиваться вне общей системы народного образования.

С 1843 года начинают создаваться епархиальные училища - средние учебные заведения для дочерей духовенства. В 1844 году местным властям было предписано открыть особые женские школы в тех районах, пунктах, где имелось не менее 25 девочек, соответствующего возраста. Однако в условиях крепостной России школы эти не могли привлечь значительного числа учащихся. Для развития женского образования в России, особенно в первой половине 19 века характерно стремление утвердить сословную организацию женских школ.

В середине 19 века среднее женское образование пришло в полное противоречие с требованиями жизни. Выдающиеся русские педагоги-демократы К.Д.Ушинский, Н.И.Пирогов, Н.А.Вышнеградский, революционеры-демократы Н.Г.Чернышевский, Н.А.Добролюбов, Д.И.Писарев резко критиковали систему закрытого привилегированного женского образования, её косность, узкосословный характер, отрыв от реальной жизни, иноязычность обучения (чаще всего обучение происходило на французском языке), пренебрежение к русской культуре. Они требовали воспитания женщины как человека, имеющего равное с мужчиной право на образование. Защищали общеобразовательный, открытый характер воспитания женщины, его бессословность, доступность.

Под влиянием общественного движения в России в 60-е годы несколько расширилась сеть женских учебных заведений, возросла возможность получения девочками общего образования в совместных школах. К середине 60-х годов Россия стояла на 1-м месте в Европе по развитию среднего женского образования. Однако по прежнему средние школы в основном оставались доступными только для девочек из состоятельных семей.

В 60-е годы 19 века всё активнее обсуждался вопрос о необходимости обучения в начальной школе девушек из народа. В 1861 году был учрежден особый орган по изучению проблемы совместного обучения в школе мальчиков и девушек. Девочек стали обучать в бесплатных воскресных школах совместно с мальчиками, однако девочек в школах обучалось еще крайне мало. Так в 1863 году во всех низших учебных заведениях обучалось 708018 мальчиков и 157833 девочек.

В 1864 организуются педагогические женские курсы при Петербургских женских гимназиях. До конца 19 века доступ в ВУЗы женщинам был закрыт. Первые русские женщины, получившие высшее образование, учились за границей в 1897 году в Петербурге был открыт женский мединститут. В 1896 году женщинам представилось право поступать в институты и университеты.

Важным событием в истории женского образования является первый Всероссийский съезд по вопросам образования женщин, который состоялся в 1912 году. На нем подвергалась расширенной критике существующая система образования женщин, строго встал вопрос о равенстве в правах женщин и мужчин в образовании.

Таблица 1.1.

Динамика роста образованности женского населения России

(середина 19 века – начало 20 века)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | 1856 г. | 1896 г. | 1911 г. |
| Число учащихся девочек, тыс. | 36.9 | 810.3 | 2130.1 |
| Процент к числу всех учащихся | 8.2 | 21.3 | 32.1 |
| Процент к женскому населению | 0.1 | 1.3 | 2.6 |

После революции 1905-07 годов несколько увеличилось число учащихся девочек в народных школах и средних учебных заведениях. Но основная масса женщин дореволюционной России не только было лишена возможности получать специальное образование, но и оставалось неграмотной. По данным переписи 1897 г., в городах России грамотными были только 12.4 %, в сельской местности - всего 8.6%. Особенно низкой была грамотность среди женщин национальных окраин России: в школах обучалось только 289 женщин-казашек, среди туркменов до революции было только 7 грамотных женщин.

Смольный институт - первое в России среднее учебное заведение закрытого типа. Создано по инициативе И.И.Бецкого в 1864 г. в Петербурге при Воскресенском - Смольном Новодевичьем монастыре,. Под названием «Воспитательное общество благородных девиц». В смольном институте учились дочери дворян в возрасте от 6 до 18 лет.

Цели образования в Смольном институте были изменены после обследования его «Комиссией для заведения в России благородных училищ» в 1783 году, которая установило плохое знание воспитанницами русского языка и предписала увеличить число часов на его изучение и вести преподавание всех предметов на русском языке. В то же время комиссия общечеловеческие цели воспитания в институте чисто женскими.

С начало 19 века Смольный институт становится замкнутым, привилегированным учебным заведением, в его «мещанскую» часть принимаются не мещанские дочки, а менее обеспеченные дворянские дети. В нем вновь усиливается влияние иноязычных культур, культивируется преклонение перед царской фамилией, процветает лицемерие и ханжество.

В 1848 году «мещанская половина» Смольного института была преобразована в Александровское училище и в том же году в нем был открыт класс с педагогическим уклоном.

Назначенный в 1859 году в Смольный институт инспектором К.Д.Ушинский, провел ряд прогрессивных мероприятий, пытаясь реорганизовать весь учебно-воспитательный процесс. Он ввел новый учебный план, организовал предметные уроки, опыты по физике, создал систему одногодичных классов и т.д.

Во второй половине 19 века по объему и характеру даваемых знаний Смольный институт отставал от других женских гимназий и лишь в 1905 - 1907 гг. его программы были приравнены к программа Мариинских женских гимназий.

Мысль о таких женских учебных заведениях, которые бы несколько соответствовали существовавшим мужским гимназиям, мелькала в головах у многих лиц среднего класса, которые задумывались над вопросом об основательном образовании своих дочерей. Отцы и матери, которые не могли или не решались помещать их в институт, не находили себе выхода, не зная, где обучать подрастающих дочерей, и в то же время не имея сил примерится с мыслью оставить их при элементарном или модном пансионном образовании. На эти сердечные желания многих родителей отозвался предприимчивый и энергичный человек, имя которого теперь принадлежит истории - Н.А.Вышнеградский.

В 1857 году у Вышнеградского созрел план такого женского учебного заведения, куда небогатые семьи могли бы посылать дочерей для основательного образования, не чувствуя тягости вносить за это значительную плату. В конце того же года он представил в совет Павловского института свои соображения о возможности открыть при том же институте особые классы для приходящих девиц, которые посещали бы их из своих семей и слушали бы уроки по институтской программе. Помещение для этих классов он предполагал найти в одном из частных домов, ближайших к институту.

Для образца такое женское училище было устроено на следующих основаниях: оно должно состоять под покровительством императрица Марии Александровны и называться её именем - Мариинское женское училище, подчиняясь Главному Совету. Ближайшее заведование училищем вверялось, по назначению государеву, особому попечителю; а для непосредственного наблюдения за обучением девиц назначались начальник и главная надзирательница с утверждения государыни; назначение же прочего педагогического персонала утверждалось попечителем.

К обучению допускались девицы всех свободных состояний. Комплект определялся в 250 учениц; но допускалось и большее число, если имелись средства для открытия параллельных классов.

Учебный курс включал в себя первоначально: русский язык, Закон Божий, словесность, историю, географию, естествознание, арифметику, геометрию, французский и немецкий языки, начала педагогики, чистописание, рисование, пение, женские хозяйственные рукоделия и танцы. Особый интерес вызвала у меня программа по рукоделию, тем более, что это связано с темой данной дипломной работы (см. Приложение 1). Иностранные языки и танцы были необязательными предметами, и за их обучение вносилась дополнительная плата.

Вышнеградский и другие педагоги - Д.Д.Семенов, В.Я.Стоюнин, К.П.Петров, позже - И.Рашевкий, А.Н.Страннолюбский, стремились дать ученицам серьезное образование и развить их умственные способности. Большое значение они предавали естественным наукам.

Окончившим педагогическое отделение выдавалось свидетельство «домашней учительницы».

В 1879 году было утверждена единая для всех Мариинских женских гимназий программа обучения. Перестройка курса велась в направлении приближения его к курсу в институте благородных девиц, приспособленного к «особенностям женской природы» и «назначению женщины». Принятая в 1905 году «Нормальная учебная программа» (см. Приложение 2) окончательно уровняла учебный курс гимназии с институтским курсом.

Женские гимназии ведомства императрицы Марии были платными учебными заведениями, причем плата за обучение превышала плату в мужских гимназиях.

Сеть женских гимназий и прогимназий быстро расширялась: в 1880 году было 79 гимназий, 1887 году - 106 гимназий и 180 прогимназий. К 1909 году число женских гимназий и прогимназий составило 958.

С 1872 в России стали открываться частные женские гимназии, что было вызвано недостатком числа женских средних учебных заведений, а так же неудовлетворенностью общества содержанием обучения и объемом учебных курсов в казенных женских гимназиях. По положению о частных женских гимназиях 1972 года предусматривалось, что они обладают теми же правилами, что и правительственные, обязаны придерживаться правил и программ, установленных министерством народного просвещения, и подчинятся местному учебному округу. В 70-х было открыто 23 таких гимназии: семь- в Санкт-Петербурге, пять- в Харькове, четыре - в Москве и по одной в Орле, Одессе, Киеве, Тифлисе, Омске, Иркутске. В связи с высокой платой за обучение учиться в них могли только дочери состоятельных родителей. В лучших частных женских гимназиях курс обучения соответствовал курсу мужских гимназий ( например женские гимназии в Царском Селе, классическая гимназия С. Н. Фишер в Москве ). Некоторые частные женские гимназии носили сословный характер, например женская гимназия аристократического типа княжны Оболенской в Петербурге.

Женский медицинский институт - единственный в дореволюционной России институт ,дававший высшее образование женщинам. В 1872 году при медицинско -хирургической академии ( в Петербурге ) были организованы Женские врачебные курсы, которые существовали на частные средства и за 15 лет выпустили около 600 женщин - врачей. В 1887 году курсы были закрыты. Приемником их был открытый в Петербурге В 1897 году Женский медицинский институт, приравненный в 1904 году к медицинским факультетам университетов и принятый на содержание казны. Окончившим женский медицинский институт предоставлялись права лекаря (врача ) и право получения ученой степени доктора медицины.

Женский педагогический институт - высшее педагогическое учебное заведение в России, основанное в Петербурге в 1903 году на базе женских педагогических курсов. В институт принимались девочки не моложе 16 лет, окончившие женские гимназии, институты благородных девиц. Институт имел два отделения : физико - математическое и словесно - историческое. Курс обучения делился на четыре года : два года изучались общеобразовательные дисциплины, с третьего года начинались занятия по педагогике и педагогическая практика. Для проведения практики при институте были созданы женская гимназия, начальная школа, детский сад. В 1913 году в женском педагогическом училось 1030 студенток. После 1917 года институт был переименован в первый Петроградский государственный педагогический институт.

Большой интерес для меня, в связи с темой дипломной работы, представила программа воспитания и образования, разработанная специально для «Воспитательного Общества благородных девиц» (см. Приложение 2). Моё внимание привлекли цели и задачи, которые ставило для себя это учебное заведение при воспитании своих подопечных, на что обращало большее внимание при формировании личности девушки, от чего отталкивалось и на что опиралось при организации воспитательного процесса.

Итак, 5-го мая 1764 года императрицею Екатериною II был подписан указ о воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресенском монастыре: «Для пользы государства»,-говорилось там, - «Повелеваем сенату разослать по всем губерниям, провинциям и городам, дабы, ведая о сем новом учреждении, каждый из дворян мог дочерей своих в младенческих летах препоручить сему от нас учрежденному воспитанию».

Таким вызовом сопровождалось основание первого женского института в России, который скоро стал слыть под именем Смольного монастыря, а на официальном языке «Воспитательным Обществом благородных девиц».

Идеальная система воспитания как мальчиков, так и девочек, была выработана известным Бецким, который увлек императрицу блестящей идеей воспитать новое поколение людей. Была разработана вся программа государственного воспитания с шести до восемнадцатилетнего возраста. Весь этот период дети не должны были видеть свои семьи.

Нравственное воспитание как для мальчиков, так и для девочек было одно и тоже; разница между ними была в научном образовании, которое для девочек не считалось нужным и отодвигалось на второй план. Весь воспитательный период девочки разделяли на четыре класса, или возраста; каждому назначалось по три года. В первом возрасте (от 6 до 9 лет) для преподавания назначались русский и иностранные языки, арифметика, рисование, танцы, музыка вокальная и инструментальная, шитье и рукоделие; во втором возрасте (от 9 до 12 лет) к этому добавлялась география с историей и некоторая часть экономии или домостроительства; в третьем (от 12 до 15 лет) прибавлялось чтение исторических и нравоучительных книг, часть архитектуры и геральдики. Этим собственно и заканчивалось все учение. Геральдика является в ряде наук как необходимая для развития чувства чести в благородном звании, конечно, уже по влиянию западноевропейских примеров. Арифметике отдавалась очень невиданная роль: предписывалось обучать этой науке благородных девиц с целью, чтобы «вперед содержать в добром порядке домашнюю экономику». В четвертом возрасте (от 15 до 18 лет) назначалось девицам «повторять свое учение почти одной практикой». Большую же часть времени они должны были употреблять на другие занятия: «дежурить понедельно по хозяйству, вести запись по расходам, договариваться с поставщиками о припасах, каждую субботу делать расчет и производить платеж, определять цену товара по его качеству, смотреть, чтоб во всем наблюдаемом был совершенный порядок и чистота». Кроме того, по две девицы должны были каждый день дежурить в других классах, как помощницы учительницы: «и от сей практики навыкнуть заблаговременно, как им, будучи матерями, обучать детей своих и в собственном своем воспитании найдут себе великое вспоможение, в каком бы состоянии им жить не случилось».

Для занятий с воспитанницами назначались учительницы во всех классах. Учительницам предписывалось более всего учить благонравию: «Стараться, чтобы девицы не привыкали излишне важничать или унылый вид являть. Паче всего наставлять их в основаниях благоразумия, добронравия, благопристойности, благородной, а не принужденной учтивости и всех добродетелей. Чтобы от самого юношества и до возраста приучаемы были к добродетелям, учтивости, ласковым и приятным разговорам не только с равными, но и с самыми последними, какого бы звания кто ни был. Через такое доброе поведение и поступки при первом их в свете вступлении учинятся они отличными в обществе»

Под словом общество здесь нужно понимать светские собрания, переродившиеся петровские ассамблеи, где при общих удовольствиях сближались между собой благородные люди обоих полов и где женское влияние должно было смягчать грубость мужской натуры. Только в таком обществе русская образованная женщина могла иметь значение, и, естественно, что к этому велось всё воспитание благородных девиц.

В интересах светского общества обращалось и особое внимание на развитие остроумия в девушках.

На практике, действительно, должно было всё свестись к воспитанию благородной светской барышни, т.к. иного идеала женщины не могла и вызвать среда. Нельзя упрекнуть императрицу Екатерину, что она думала только о воспитании дворянских дочерей. 13 января 1765 года императрица подписала новый указ: «Для пользы общества требуется, чтобы всякого чина и женский пол воспитан был в добронравии и в приличных состоянию его знаниях и рукоделиях. В Воскресенском монастыре, учредить училище для малолетних девушек (мещанского звания) под управлением главной начальницы Общества благородных девиц».

Таким образом появилось мещанское отделение при Воспитательном Обществе благородных девиц. Главные основания физического и нравственного воспитания там были те же. Принимались только шестилетние девочки и воспитывались до 18-летнего возраста. Обучались Закону Божьему, русскому и иностранным языкам, арифметике, рисованию, танцам, рукоделию, музыке и пению. Кроме того, приучались к «домостроительству», т.е. к хозяйству, и в 4-м классе должны были быть изучены все женские рукоделия и работы, т.е. шить, ткать, вязать, стряпать, мыть, чистить и всю службу экономическую знать.

Воспитательное Общество благородных девиц с мещанским отделением послужило образцом для других женских институтов, о распространении которых заботилась уже императрица Мария Федоровна. Так, в 1797 году она открывает в Петербурге на собственные средства сиротское училище на 50 беднейших сирот мещанского сословия, вскоре затем названное Мариинским институтом. С 1798 по 1807 гг. Были открыты ещё 4 женских училища в Москве и Петербурге.

Институтское воспитание давало то, что соответствовало тогдашнему идеалу барышни; оно стало привлекать родителей-помещиков, которые, живя в своих поместьях, не имели возможности воспитать своих дочерей согласно с этим идеалом. Дворянство стало на свои средства основывать женские институты в разных провинциальных центрах, и все они поступали в то же ведомство, в каком находились институты столичные. Только благодаря женским институтам, у нас долгое время поддерживалось и распространялось женское образование.

В сороковых и пятидесятых годах было обращено на женские институты особое внимание. Они были значительно преобразованы. Цель женского образования была определена «в образовании добрых жен и полезных матерей семейств». С этой целью была разработана учебная часть «чтобы с образованием, в надлежащей мере ума и сердца, воспитанницы могли приготовиться к будущему важному их значению». С другой стороны, выставлялось на вид, что «образование свыше состояния учащихся не всегда для них полезно, иногда обращается им во вред». Задача состояла в согласовании средств с целями, не выпуская в то же время из вида и состояния будущих жен материй. Образование женщины должно было резко отличаться от образования в мужских заведениях. В инструкции высказывалось следующее: «По предназначению женщины не для службы государственной или общественной, подобно мужчине, не для ученного поприща, а для круга семейного, и само воспитание и образование девицы должно быть направлено к иной цели, чем воспитание юношей».

\* \* \*

Из написанного выше следует, что одной из главных задач воспитательного процесса была подготовка девушек к семейной жизни, к осознанию роли матери и жены.

Большой акцент в воспитании личности девушки делался на формирование в ней качеств, необходимых ей в дальнейшей жизни, при создании семьи и воспитании детей.

Уделяя особое внимание именно на формирование в девушках женственности и воспитании в них всех качеств, которые являются составляющими этого широкого понятия, общество в результате имело хороших матерей, жен, как говорится, хранительниц семейного очага, которые не только прекрасно справлялись со своими обязанностями, но и создавали уют и тепло в своих домах, дарили любовь всем его обитателям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Среди всего количества достоинств, которые были перечислены в настоящей работы, к числу недостатков гимназической системы образования XIX века относились, по моему мнению, следующее:

1. Отчужденность от семьи и бюрократический характер средней школы, вносящие сухой формализм в живое педагогическое дело, а отсюда возникновение ложных взаимных отношений между преподавателями и учениками;
2. Невнимание к личным особенностям учащихся, пренебрежение трудом нравственным и физическим;
3. Чрезмерность умственной работы, возлагаемой на учеников;
4. Недостаточная умственная зрелость, оканчивающих курс гимназий и неудовлетворительность подготовки, прошедших курс реальных училищ для обучения в высших специальных заведениях.

Н. Высотский напоминает о том, какую цель должна достичь классическая школа – воспитывать бодрых телом и духом, проникнутых хорошими нравственными началами молодых людей, вполне готовых к восприятию наук в высших учебных заведениях.

Причинами недостатков, происходящих с системой гимназий в XIX в. являлось, прежде всего то, что происходит обременение совершенно непосильным трудом учащихся и чрезмерная умственная деятельность учащихся, скудность денежных средств, отпускаемых на содержание гимназий, стремление к установлению совершенно одинаковых порядков во всех средних учебных заведениях на всем пространстве Российской Империи и проистекавшая отсюда детальная регламентация, определяющая заранее мельчайшие подробности в жизни школы.

Литература и источники

1. Абрамов В.Ф. Земская статистика народного образования // СОЦИС. 1996. № 9.
2. Панферова В.В. Социология образования //СПЖ . 1996. №4
3. Руткевич М.Н., Потопов В.П. После школы: Социально-профессиональные ори­ентации молодежи. М., 1995
4. Шереги Ф.Э., Харчева В.Г. Социальные проблемы вузовской науки // СОЦИС. 1996. № 6.
5. Гендин А.М., Сергеев М.И. Профориентация школьников // СОЦИС. 1996. № 8. С.68.
6. Чупров В.И., Зубок Ю.А. Проблемы вторичной занятости учащейся молодежи: со­стояние и перспективы // СОЦИС. 1996. №9. С.88-92.
7. с. с. фролов Социология: учебник. - М.: 1999. -344 с.
8. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. М., 1992.
9. Борисова Л. Г. Социальное качество профессиональной группы (на примере

российского учительства 60—90-х гг.): Новосибирск, 1993.

10.. Тощенко Т. Социология. Общий курс. - М.: 1999. -512

11. мухаев Р. Т. Политология: учебник для вузов. М.: 1998. -368 с.

12. Ильин М. В. Выступление на заседании круглого стола "Свободное слово" 18 сен­тября 1996 г. - "Нужна ли России новая идеология, и если нужна - то какая?" - М., 1996. - С. 47-53.

13. Мельвиль А. Ю. США - сдвиг вправо? Консерватизм в идейно-политической жизни США 80-х годов. - М., 1986. - С. 35-54.

14. Шапиро И. Введение в типологию либерализма. // "Полис", # 3, 1994. С.7-12.

15. Струве П. В. О мере и границах либерального консерватизма. // "Полис", # 3, 1994. С. 131-134.

1. Гарбузов В. Н. Консерватизм: понятие и типология (историографический обзор). // "Полис", # 4, 1995. С. 60-68.
2. Государственная идеология /Ковалев А. М. //Вестник МГУ; серия 12;Социально-по­литические исследования; 1994 №1
3. Политические идеологии: история и современность / В. И. Коваленко, А. И. Костин // Вестник МГУ; серия 12; политические науки; 1997 №12