

Шкабара Ирина Евгеньевна

**ГЕНЕЗИС ПАРАДИГМ ВОСПИТАНИЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ VIII—XVII вв.**

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук



Работа выполнена в ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Научный консультант:

заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор
Белкин Август Соломонович

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор **Дудина Маргарита Николаевна**,
ГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А. М. Горького»

доктор педагогических наук, профессор **Вербицкая Наталья Олеговна**,
Уральское отделение Российской академии образования, г. Екатеринбург

доктор исторических наук, профессор **Попов Михаил Валерьевич**,
ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Ведущая организация:

ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Защита состоится 30 октября 2007 г. в 10:00 в ауд. 316 на заседании диссертационного совета Д 212.283.03 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки Уральского государственного педагогического университета.

Текст автореферата разослан 27 сентября 2007 г. .

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы и темы исследования. Современный этап развития российского образования в условиях его реформирования и модернизации характеризуется широким научным, теоретическим и практико-ориентированным поиском направлений перспективного развития воспитания и обучения. Составляя основу стратегии образовательной политики, эти направления должны соответствовать новой парадигме развития отечественной школы, которая формируется в настоящее время в научном педагогическом сознании страны. Представляя собой ценностно-смысловую основу воспитания и обучения, организуя процесс культурной трансмиссии наряду с актуализацией современных, доказавших свою ценность идей и положений, новая парадигма должна также воссоздать, сохранить и творчески развить наиболее ценную часть своего генетического ядра, сосредоточенного в педагогическом наследии. Это — наиболее ценные, выдержавшие испытание временем идеи, исторические традиции, принципы развития воспитания и обучения, связанные с выполнением отечественным образованием своей исторической миссии. Оно должно служить одним из важнейших ориентиров развития отечественного образования. Миссия образования, понимаемая как смысл и предназначение, связанные с выполнением образованием своих социальных функций, должна способствовать сохранению целостности и системности отечественного образовательного процесса на основе интеграции национальных и общечеловеческих ценностей, учета особенностей национального менталитета — уникальной духовной сокровищницы знания и веры в их органическом единстве и взаимообогащающем влиянии (Б. С. Гершунский).

На социально-педагогическом уровне актуальность проблемы и темы исследования определяется противоречиями и несоответствиями между:

- утверждением новой образовательной парадигмы, провозглашающей необходимость учета национального своеобразия в воспитании и неразрывно связанном с ним обучении, опору в воспитании на национальные традиции народа и его культуру, с одной стороны, а с другой — почти полным игнорированием исторического опыта отечественного воспитания, что приводит к повторению ошибок прошлого, цена которых сейчас многократно увеличивается. До сих пор поиски нового чаще всего ведутся негуманным методом проб и ошибок, что недопустимо в современных условиях, когда образование призвано соответствовать гуманистической, социально и личностно ориентированной, развивающей парадигме;
- идеологической востребованностью историко-педагогических исследований для поиска национальной идеи и недостаточной степенью исследованности процесса развития этой идеи в работах, посвященных истории отечественного образования;

— стратегической нацеленностью современной политики России на совершенствование образования, миссия которого согласно Национальной доктрине образования Российской Федерации и Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года должна заключаться в воспитании «человека трудолюбивого и высоконравственного, патриота своей Родины», и реальным воплощением этих положений в образовании, в котором попытки реформирования не в полной мере реализуются из-за слабой преемственности традиций и инноваций отечественного воспитания и обучения: нравственного долга овладения знаниями, творческими умениями, опытом преобразующей деятельности; гармонии с природой человека и мира; овладения способами непрерывного самообразования; всечеловечности — пристального внимания к человеку, его духовной самобытности и уникальности; веры в его широкие возможности. Все, что зародилось в отечественной истории и прошло долгий путь развития, не исчезло. На это наследие необходимо опираться в поисках нового.

Актуальность проблемы и темы исследования **на научно-теоретическом уровне** обусловлена несоответствием между важностью изучения, осмысления отечественного педагогического наследия и слабым вниманием исследователей к анализу генезиса парадигм воспитания, позволяющему установить перспективы обновления российского образования. Исследование генезиса находится в русле методологии отечественной педагогики, так как она изучает динамично развивающиеся процессы, а именно **зарождение предпосылок, появление и последующий процесс развития, приведший к становлению и последующей трансформации изучаемого явления в современных условиях** (С. А. Днепров). Однако очевидно несоответствие между осмысленной цикличностью процесса зарождения, развития и становления парадигм воспитания и отсутствием научно обоснованных признаков, показателей и критериев выделения стадий, периодов и этапов развития этих процессов в отечественной истории образования и педагогической мысли. Что же касается понятия «парадигма», то следует сказать, что в науках об образовании усиливаются противоположности в подходах исследователей к его осмыслению, что привело к смысловой неоднозначности этого базового для педагогической науки понятия: в традициях философии постпозитивизма парадигма рассматривается как модель научной деятельности, как совокупность теоретических стандартов, методологических норм и ценностных критериев, которые определяют структуру и логику педагогического исследования (Б. М. Бим-Бад, В. В. Краевский, Н. Л. Коршунова). Другие исследователи расширяют значение понятия «парадигма», связывая его с решением не только проблем педагогической науки, но и образовательной практики (А. С. Белкин, В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская,

И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, О. Е. Кошелева, Л. В. Мошкова, З. И. Равкин, И. Б. Романенко, В. В. Сериков, Ю. Г. Фокин). Мы считаем, что парадигма воспитания — это устойчивая совокупность социально значимых идей и убеждений, раскрывающих сущность воспитания и неразрывно связанного с ним обучения подрастающего поколения, играющих решающую роль в создании и реализации общепедагогических моделей деятельности в реалиях соответствующих социальных институтов образования. Отражая действительность и находясь под влиянием господствующих культурных ценностей в процессе своего становления, сформированные парадигмы воспитания как значимая часть педагогического наследия оказывали, как показывает опыт отечественной истории, существенное воздействие на реальные процессы, происходящие в этой сфере, формируя их и задавая определенные тенденции их дальнейшего развития. Поэтому анализ генезиса парадигм воспитания — зарождения предпосылок, появления и последующего процесса развития социально значимых идей и представлений, приведшего к становлению ценностно-смысловых оснований практики воспитания и обучения, служащих основой для трансформации образования в эпоху информатизации, становится актуальным, требует пристального изучения с использованием наиболее эффективных методов историко-педагогического исследования.

На научно-методическом уровне актуальность проблемы и темы исследования вызвана усиливающимся несоответствием между развивающимся теоретическим осмыслением парадигм воспитания в педагогической науке и недостаточной разработанностью методического инструментария учителя, который должен опираться на социально значимые идеи и убеждения, свойственные этим парадигмам, и воплощать их в реальной практике воспитания и неразрывно связанного с ним обучения. Одной из важнейших причин непонимания учителем содержания теоретических знаний является их фрагментарная представленность, генетическая логическая противоречивость. Опора на парадигмы воспитания в практической деятельности позволяет преодолеть этот недостаток и создать у учителя в соответствии с принципом систематичности целостное представление об общепринятом в науке образце, но недостаточно известном и осмысленном практиками. Парадигма в образовании в определенной мере соответствует понятию «идеал воспитания» — фундаментальной категории советской педагогики, который был бесспорным образцом для подражания.

Состояние исследованности педагогического наследия Древней Руси, периода Средневековья и кануна петровских реформ в истории отечественной педагогики. Интерес современной научной мысли к изучению истории развития отечественного педагогического наследия обусловлен требованием времени, согласно которому многовековые гуманистические ориентиры и ценности должны органично войти в научно-техническое развитие современ-

ности (В. С. Степин), и, наряду с ценностями информационного общества, определять стратегии современного цивилизационного развития. Продолжая традиции историков педагогики конца XIX в.: И. Алешинцева, А. С. Воронова, М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, С. А. Князькова, Д. П. Соколова, Н. И. Сербова, С. И. Миропольского, Л. Н. Модзалевского, П. Н. Милукова, С. В. Рождественского, — ученые XX и XXI вв. изучают проблемы истории отечественной школы и образования, подчеркивая их огромную роль в накоплении и сохранении национальных культурных ценностей. Этому посвящены исследования С. Д. Бабишина, Б. М. Бим-Бада, Ш. И. Ганелина, Л. С. Геллерштейна, А. Н. Джурина, Э. Д. Днепра, С. Ф. Егорова, Н. А. Константинова, О. Е. Кошелевой, И. Н. Курочкиной, Д. И. Латышиной, А. М. Лушниковой, Е. Н. Медынского, Б. Н. Митюрова, Л. В. Мошковой, А. И. Пискунова, В. Г. Пряниковой, З. И. Равкина, В. С. Румянцевой, Н. Б. Ромаевой, В. И. Смирнова, В. Я. Струминского, А. Н. Шевелева, Е. Н. Шиянова и многих других.

Тематика кандидатских и докторских диссертаций последних лет позволяет отметить возрастающий интерес исследователей к проблеме изучения и использования отечественного педагогического наследия: И. Р. Розен «Историко-педагогические основы духовно-нравственного воспитания детей на Руси XI—XVII вв.» (2002); С. Б. Гончарова «Эволюция культурно-воспитательного идеала в русской педагогике XVIII—XIX вв.» (2002); Л. В. Романок «Гуманистическая традиция как феномен отечественного педагогического наследия второй половины XIX в.» (2002); А. П. Булкин «Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII—XX вв.» (2003); Д. В. Белозеров «Предпосылки и динамика становления светского образования в России XVIII века» (2004); Е. В. Квашнина «Тенденции гуманизации и демократизации образования в истории отечественной педагогики и школы конца XVIII—начала XIX в.» (2004); О. П. Фетисова «Использование идей и опыта русской народной педагогики в нравственном воспитании подростков» (2004). А. Н. Кудряшовой рассматривается педагогический диалог православных воспитательных традиций и отечественной системы светского образования (2006); Г. З. Агафонова рассматривает духовно-нравственные традиции отечественного начального образования второй половины XIX — начала XX в. на примере церковноприходских школ (2006). Есть работы, посвященные анализу отечественного духовного педагогического наследия отдельных религиозных и общественных деятелей: А. А. Игнатов «Педагогические воззрения и практика духовного воспитания святителя Феофана Затворника» (2004); А. В. Зайцева «Педагогические идеи в духовном наследии святителя Иннокентия Херсонского» (2004); Д. Д. Поляков «Соборность как основа философии образования о. Сергия Булгакова» (2006); С. В. Видов «Педагогические идеи святителя Тихона Задонского в контексте современных проблем духовно-нравственного воспитания» (2006).

Исследованию парадигм в истории отечественной педагогики и образования посвящены докторские диссертации В. А. Мосолова «Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI—XX вв.» (2000) и И. Д. Митиной «Социокультурные парадигмы образовательной деятельности в общественно-политической мысли России конца XIX — начала XX в.» (2004).

До настоящего времени не было исследований, рассматривающих отечественное педагогическое наследие ранних периодов истории России с позиции генезиса парадигм воспитания. Оправданность такого подхода определяется, с одной стороны, сущностью феноменов «педагогическое наследие» и «парадигма воспитания» как части генетического ядра этого наследия, с другой — особенностями проблемно-генетического анализа парадигм воспитания, который дает возможность в наиболее целостном виде представить ценностно-смысловые основания практики воспитания и обучения подрастающих поколений, в которой накапливался и проявлялся историко-педагогический опыт страны.

Актуальность, анализ противоречий, противоположностей и несоответствий позволили определить **проблему исследования**, которая заключается в поиске и выборе генетических особенностей возникновения и развития идейных, ценностно-смысловых оснований практики воспитания и неразрывно связанного с ним обучения, которые определили тему исследования: «Генезис парадигм воспитания в отечественной истории VIII—XVII вв.»

Цель исследования: выявить, определить и обосновать методологические, теоретические и практические основы исследования процесса зарождения предпосылок, появления, развития и становления парадигм воспитания в России VIII — XVII вв.

Объект исследования: парадигмы воспитания в отечественном педагогическом наследии VIII—XVII вв.

Предмет исследования: методология, теория и технология проблемно-генетического анализа зарождения предпосылок, появления, развития и становления парадигм воспитания в России VIII—XVII вв.

Гипотеза исследования:

- фундаментальные основы новой парадигмы развития отечественной школы должны, на наш взгляд, включать в себя ту часть отечественного историко-педагогического наследия, которая доказала свою ценность, может быть сохранена на новом этапе развития отечественного образования и способна стать основой для исполнения миссии образования в эпоху информатизации;
- эффективным средством изучения и осмысления педагогического наследия отечественного образования, принимаемого в качестве одного из важнейших ориентиров развития воспитания и обучения в период современных реформ и модернизации, может выступать определение и обоснование методологии, теории и технологии проблемно-генетического

анализа зарождения предпосылок, появления и последующего развития социально значимых идей и представлений, приведших к становлению ценностно-смысловых оснований практики воспитания и неразрывно связанного с ним обучения в истории образования России;

- в качестве основания, позволяющего представить историческую периодизацию генезиса парадигм воспитания VIII—XVII вв., может выступать показатель парадигмальной оформленности, под которым мы понимаем степень устойчивости и социальной значимости основных положений парадигмы воспитания, а именно: представлений о целях и содержании воспитания, взаимоотношениях учителя и ученика, основных путях и способах достижения цели воспитания в определенный период исторического развития;
- анализ генезиса парадигм воспитания VIII—XVII вв. будет способствовать укреплению, развитию и реализации на практике позитивного содержания, накопленного в отечественном педагогическом историческом опыте: парадигмы язычества восточных славян, парадигмы распространения христианства, парадигмы централизации и парадигмы модернизации;
- *парадигма язычества восточных славян*, послужившая началом становления отечественного педагогического наследия, в основе которой лежали единая система бытового мировоззрения восточных славян, осознание глубинной национальной общности, единого понимания миропорядка и места человека в нем, позволит восстановить дух взаимопонимания и сотрудничества учителя и ученика в повседневной жизни школы, где по сложившейся славянской традиции не было слепого почитания учителя; так как старшие рассматривались как носители мудрости, передающие ее ученику по своей доброй воле и согласию, а младшие с готовностью принимали эту мудрость, сохраняя и развивая естественным образом себя;
- опора на древние знания восточных славян, по нашему мнению, не только не подразумевает отказа от ценностей христианского наследия, но и призывает помнить, что *парадигма распространения христианства* впитала в себя наиболее ценные для жизни общества и государства традиции древних славян наряду с восприятием новых социально значимых идей и убеждений, свойственных для православия: осознание учителем первостепенной важности педагогического служения; пробуждение духовно-нравственных устремлений молодежи на основе восприятия христианства; духовная консолидация общества на основе осознания им своей культурной идентичности со всем христианским миром; координация усилий церковных, государственных и общественных структур в воспитании и обучении в духе христианской морали; утверждение духовно-нравственных ценностей в образовании путем привлечения внимания к духовно-нравственной составляющей воспитания; осмысление проблемы согласования христианского миропонимания и научной модели мира;

- *парадигма централизации* наряду с утверждением цели воспитания истинного христианина и послушного подданного, ставившего интересы государства выше личных и общественных, включает первые научно осмысленные гуманистические идеи, что может свидетельствовать о пробуждении в московском обществе стремления к образованности, просвещению, о начале разрушения не критического восприятия догматов православия, о появлении предпосылок научного мышления;
- возникновение *парадигмы модернизации* стало возможным в результате зарождения будущих черт новой русской культуры и формирования новых идеалов и представлений. Проявившись в начале XVII в., эти черты развивались на всем его протяжении, несмотря на сильное противостояние сил, препятствующих прогрессу, благодаря объединяющему действию следующих факторов: творческой переработке традиционных основ, принятию новых веяний, взаимодействию с западной культурой, а также тому, что новые идеалы и представления, вступавшие в противоречие с аскетическими, ветхозаветными канонами формировались во всех слоях общества, все шире включающегося в социально-культурную жизнь страны при довольно значительной поддержке государства.

Задачи исследования:

1. Раскрыть смысл понятия «парадигма воспитания», его структуру и содержание.

2. Определить методологические основания создания новой парадигмы развития отечественной школы, доказать значимость преемственности в ее создании лучших отечественных педагогических традиций, воплощенных в парадигмах воспитания начальных периодов истории нашей страны.

3. Определить методологические и теоретико-педагогические основы анализа генезиса парадигм воспитания.

4. Разработать и реализовать технологию проблемно-генетического анализа парадигм воспитания в отечественной истории VIII—XVII вв.

5. Рассмотреть исторические, социально-экономические и социокультурные предпосылки, детерминирующие основные стадии и этапы генезиса парадигм воспитания.

Методологическую основу исследования составляют системный, аксиологический, культурологический, парадигмальный, социально-исторический, синергетический, цивилизационный подходы.

Принципы системного подхода (М. С. Бургин, Ф. Ф. Королев, А. И. Ракитов) ориентировали наше исследование на раскрытие целостности объекта исследования — парадигмы воспитания, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину.

Аксиологический подход (М. Н. Дудина, В. П. Зинченко, М. С. Каган, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, З. И. Равкин) позволяет выявить ценностно-смысловые ориентиры в историко-педагогическом опыте

с целью его применения для решения насущных проблем педагогики и образования.

Значение культурологического подхода (А. П. Валицкая, И. Е. Видт, Г. Б. Корнетов, И. А. Кондаков, Ю. М. Резник, Н. Б. Крылова, В. М. Розин, Н. С. Розов) основывается на тесной взаимосвязи и взаимодействии культуры, опыта человечества и образования. Данное обстоятельство дает возможность проводить анализ сферы образования и педагогики через призму системообразующих культурологических понятий, к которым относятся культура, культурные образцы, нормы и ценности, а также ценностно-смысловые системы и стилевые принципы культуры.

Парадигмальный подход (В. Г. Безрогов, А. А. Вербицкий, Г. Е. Зборовский, Е. Г. Ильяшенко, И. А. Колесникова, О. Е. Кошелева, Г. Б. Корнетов, Л. В. Мошкова, И. И. Огородникова, В. Я. Пилиповский, В. Т. Пуляев, Ю. Г. Фокин, З. И. Равкин, Е. А. Ямбург), осуществляемый путем внедрения категории «парадигма» в «ткань» педагогической отрасли, позволяет раскрыть всеобщие и конкретно-исторические формы существования образования, определить генезис многих педагогических явлений и процессов, выявить тенденции и направления приращения и концептуализации педагогического знания, выбрать форму постановки и разрешения современных проблем воспитания и обучения.

Социально-исторический подход (А. П. Булкин, М. Н. Руткевич) концентрирует внимание исследователя на точном учете и воспроизведении всех деталей и этапов исследуемой проблемы, на учете детерминирующих это явление социальных механизмов и др.

Социологический подход (М. Я. Бобров, И. Ф. Девятко, Б. С. Ерасов, Г. Е. Зборовский, Б. Н. Миронов, А. Ю. Рожков, Л. Я. Рубина, Е. А. Шуклина) дает возможность выявить механизм реализации ценностных ориентаций и их роль в жизни общества, динамику и факторы культурных изменений, влияние культуры на социальные процессы и различные стороны жизни общества, а также рассмотреть соотношение духовных факторов, к которым относятся нормы, ценности, смыслы и идеи, с социальной регуляцией и социальным действием. Наряду с этим данный подход позволяет исследовать генезис и историческую трансформацию духовных образований, к которым мы относим парадигму воспитания.

Цивилизационный подход (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, И. А. Колесникова, Л. И. Семеникова), акцентирующий внимание на социально-культурных доминантах историко-педагогической динамики, дополняет первичность социального бытия как исходную первооснову социокультурного развития духовным, этическим, политическим и иными видами детерминизма и позволяет объяснить первичность образовательной практики как основы зарождения первых представлений о воспитании и обучении, что в свою очередь дает

основание рассматривать истоки процесса зарождения парадигмы воспитания в ранних периодах культурно-исторического развития России.

Важное значение для нашего исследования имели идеи синергетического подхода (М. В. Богуславский, В. Г. Буданов, А. А. Добряков, Л. Я. Зорина, О. П. Мелехова, Л. Н. Новикова, С. С. Шевелева), обладающего большими потенциальными возможностями для открытия новых мировоззренческих ориентиров. Среди этих ориентиров следует назвать целостность, междисциплинарность, мировоззренческий и методологический плюрализм, открытость процесса познания, которые позволяют не только добыть новое знание из уже известных источников, но и обеспечить более глубокое понимание историко-педагогического процесса. Тесно связаны с этими ориентирами положения полипарадигмального подхода (Л. А. Беляева, В. М. Розин, И. Г. Фомичева, П. Г. Щедровицкий), которые способствуют более широкому взгляду на образовательный процесс с доминирующими в нем установками на взаимодействие, сотворчество, рефлексивность, ситуационное проектирование и саморазвитие.

Значительное влияние на методологическую позицию исследования оказали базовые положения современной методологии педагогики (А. С. Белкин, Б. С. Гершунский, С. А. Днепров, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, Е. В. Ткаченко, Д. И. Фельдштейн); положения, разработанные И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным о сущности образования; концепция целостного историко-культурного процесса (В. И. Беляев, В. П. Борисенков, Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джурицкий, В. М. Кларин, Г. Б. Корнетов, А. И. Пискунов, В. Я. Пилиповский, З. И. Равкин).

Теоретическую основу исследования составили:

- концептуальные положения антропологической теории культуры (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили);
- концептуальные разработки представителей критического рационализма (теория научных революций Т. Куна, концепция методологии научно-исследовательских программ И. Лакатоса, методологический принцип пролиферации теорий П. Фейерабенда), отечественная философия и методология научного познания (концепция «оснований науки» В. С. Степина, В. С. Швырева);
- теоретические положения концепции закономерностей развития мировой культуры (Н. И. Конрад), концепции русского Предвозрождения и русского историко-литературного процесса (Д. С. Лихачев), идеи А. Я. Гуревича и А. И. Клибанова о характере средневековой культуры и средневекового сознания, работы по изучению истории Древней Руси (А. А. Зимин, Д. С. Лихачев, В. Т. Пашуто, Б. А. Рыбаков, М. Н. Тихомиров, Л. В. Черепнин, С. О. Шмидт);
- концептуальные положения, отраженные в трудах педагогов-классиков заложивших основы исследования истории российской школы и педаго-

гической мысли (Е. Н. Медынский, Л. Н. Модзалевский, П. Ф. Каптерев, С. В. Рождественский);

- основные идеи философско-педагогической теории гуманистического образования (Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, Л. А. Беляева, С. А. Днепров, М. Н. Дудина, В. И. Загвязинский).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс теоретических методов исследования: ретроспективный, сравнительно-сопоставительный и прогностический анализ источников, историографический и теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, проблемный и генетический методы, абстрагирование, конкретизация, аналогия и теоретические моделирование изучаемых явлений и процессов.

Концепция исследования

Анализ особенностей ситуации, сложившейся в современном отечественном образовании, свидетельствует о том, что реформы, утверждая новое, не всегда учитывают, творчески развивают и обогащают самобытность национальной культуры и ее прогрессивные традиции; не всегда придерживаются принципа гармоничного, научно обоснованного сочетания национального и общечеловеческих начал, традиционного и инновационного в современном развитии отечественной школы. Противопоставление отечественному историческому наследию, в котором якобы не было гуманистических демократических педагогических систем, социальное расслоение школы и недостаточная социализация молодежи в процессе получения образования создают ситуацию «образовательной нестабильности», когда вместо целенаправленного воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства часто наблюдается обратный процесс, а именно процесс отчуждения человека от общества и государства. В результате нарушения культурно-исторической преемственности, заключающейся в потере отечественным образованием его историко-национального смысла, формируется тип так называемой маргинальной личности, которая не принадлежит к отечественной культуре и не разделяет ценности мировой культуры. Наиболее ценная часть педагогического наследия остается невостребованной, что грозит разрывом культурной цепи поколений, обострением политических, экономических, демографических проблем.

Как восстановить процесс культурно-образовательной трансмиссии, в результате которого преемственность культуры и ценностей образования не будет нарушаться? Какие социальные и культурные ценности и традиции нужно передавать подрастающему поколению, чтобы процесс воспитания и обучения был действительно целенаправленным и шел в интересах человека, общества и государства? Как избежать технократического снобизма и примитивного прагматизма, повышая творческий потенциал и жизнестойкость личности?

Исходя из того что в истории отечественного образования периодически складывались ситуации нарушения культурно-исторической преемственности, а впоследствии возврата к тем ценностям и традициям, которые в результате этого нарушения отвергались, нам представляется, что анализ **генезиса парадигм воспитания**, под которым мы понимаем изучение **зарождения предпосылок, появления и последующего процесса развития социально значимых идей и представлений, приведшего к становлению ценностно-смысловых оснований практики воспитания и обучения, служащих основой для трансформации образования в эпоху информатизации и выполнения им своей миссии**, позволит исследовать причины и результаты этих явлений.

Проблемно-генетический анализ генезиса парадигм воспитания даст возможность изучить формы существования и выражения складывающихся в историко-педагогическом пространстве нашей страны несоответствий между назревшей необходимостью определенных государственных и общественных действий (реформ) и недостаточными условиями и мерами реализации этой необходимости. Сочетание в проблемно-генетическом анализе особенностей историко-логического и парадигмального подходов поможет показать исторический процесс развития объекта исследования, т. е. отразить объективную сторону развития проблемы (событийный контекст), и определить степень отражения событий в сознании, т. е. провести реконструкцию историко-педагогического опыта, в основании которой лежит постулируемая парадигмой воспитания возможность оценить отражение в общественно-педагогическом сознании определенного исторического периода каждого из положений парадигмы воспитания, а именно: представлений о целях и содержании воспитания, взаимоотношениях учителя и ученика, основных способах и средствах достижения цели. Проблемно-генетический анализ позволит выделить педагогические аспекты в историческом материале, вычленив из исторических данных собственно педагогические: зарождение первых представлений о едином процессе воспитания и обучения, носящих стихийный и неосознанный характер, в период древности; постепенное превращения этих представлений в социально значимые идеи в периоды Средневековья и кануна петровских реформ.

Этапы исследования

Концептуальный (1999—2002). Разработка концептуального методологического подхода к изучению проблемы генезиса парадигм воспитания, аспектный анализ теоретического наследия педагогов-классиков, историографический анализ проблемы, дискурсивный анализ современных исследований с целью выявления противоречий, формирование гипотезы исследования.

Теоретический (2002—2003). Определение теоретических основ работы и формирование понятийного аппарата исследования. Выявление сущности

парадигмы воспитания, обоснование концептуальной модели парадигмально-го подхода и концептуальной модели метода проблемно-генетического анализа, определение основных этапов технологии его реализации на базе концептуальной модели.

Исследовательски-поисковый (2003—2005). Эмпирическая проверка, уточнение и обогащение общей гипотезы исследования. Апробация концептуальной модели реализации парадигмального подхода в качестве методологической и теоретической основы кандидатских диссертаций, защищенных и выполняемых под научным руководством автора. Осуществление проблемно-генетического анализа парадигм воспитания в истории России VIII—XVII вв. с целью выявления основных тенденций и закономерностей становления и развития ценностно-смысловых оснований практики воспитания и обучения.

Обобщающе-рефлексивный (2005—2007). Подготовка, обсуждение и издание монографии по теме диссертации, предоставление результатов работы в научно-педагогические издания, уточнение теоретических и методических аспектов исследования, оформление его результатов.

Обоснованность и достоверность полученных результатов обеспечиваются методологической разработанностью исходных позиций исследования, применением системы методов, адекватных его задачам и логике, репрезентативностью источников базы, разнообразием документальных и литературных данных, убедительно подтверждающих принципиальные положения и концептуальные выводы диссертации.

Научная новизна исследования:

- выявлены основные характеристики понятия «парадигма воспитания»: системность, концептуальность, эвристичность, функциональность; уточнены системообразующие составляющие парадигм воспитания, определены связи и отношения между ними;
- разработан показатель объективного существования парадигмы воспитания, в качестве которого выдвинута «парадигмальная оформленность», что означает признак устойчивости и социальной значимости ее основных положений в тот или иной период исторического развития;
- создана периодизация генезиса парадигм воспитания в отечественной истории VIII—XVII вв. на основе показателя «парадигмальной оформленности»;
- создана концептуальная модель и разработана технология проблемно-генетического анализа генезиса парадигм воспитания, которая показывает путь исследования и обосновывает ход его логического развития;
- реализована технология метода проблемно-генетического анализа возникновения предпосылок, происхождения, появления и последующего процесса развития ценностно-смысловых оснований воспитания и неразрывно связанного с ним обучения в истории образования России, представляющего неотъемлемую часть отечественной истории;

- определены основные закономерности генезиса парадигм воспитания: историческая и социокультурная детерминация этого процесса, проявляющаяся в тесной взаимосвязи и взаимоотношениях с социально-политической историей, историей литературы, искусства, религии, филологии, науки и общественной мысли;
- дана характеристика основных периодов и этапов генезиса парадигм воспитания в отечественной истории VIII—XVII вв.

Теоретическая значимость исследования:

- на основе концептуального методологического подхода и теоретической базы исследования уточнены понятия «педагогическое наследие», «миссия образования», «парадигмальный подход», «парадигмальная оформленность», «парадигма воспитания», «проблемно-генетический анализ»;
- проведен теоретический анализ существующих в современном образовательном пространстве России подходов к становлению новой парадигмы развития отечественной школы, доказана преемственность гуманистических традиций отечественного образования;
- определена теоретическая сущность и выявлены условия применения в историко-педагогических исследованиях парадигмального подхода, который, родившись на базе данных и теоретического арсенала смежных наук, а именно философии, социологии, логики, действительно позволяет активизировать процесс широкого анализа историко-педагогических явлений в общем контексте развития отечественной и мировой культур;
- на основе обобщения имеющегося в науке опыта применения метода научного анализа разработаны концепция и технология метода проблемно-генетического анализа, применяемого при проведении сложных проблемных исследований, когда главное внимание историка педагогики обращается на выяснение происхождения, изучение строения (структуры) и функций, а также доминирующей роли изучаемой проблемы в ходе общественного развития.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования результатов изучения генезиса парадигм воспитания в преподавании курса истории отечественной педагогики, а также отдельного курса истории парадигм воспитания, который, на наш взгляд, было бы целесообразно ввести в содержание педагогической подготовки учителей.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе использования их в качестве методологической и теоретической основы кандидатских диссертаций, защищенных под научным руководством автора. В диссертации Н. И. Репиной «Генезис идей сотрудничества в истории отечественной педагогики середины XIX — начала XX века» (защищена в УрГПУ в 2005 г.) с позиции парадигмального подхода было выявлено развитие и становление социокультурного феномена сотрудничества в истории педагогики и образования середины XIX — начала XX века. В диссертации Е. Ю. Тито-

вой «Гуманистические тенденции в отечественной педагогике во второй половине 40—60-х гг. XX в. (на примере воспитательной системы В. А. Сухомлинского)» (защищена в УрГПУ в 2005 г.) парадигмальный подход позволил выявить и определить конструктивно-деятельностные характеристики гуманистической воспитательной системы В. А. Сухомлинского, в которой был выработан практический действенный инструментарий, имеющий теоретическое и практическое значение для реализации гуманистических принципов в современных условиях. В диссертации Е. В. Южаниновой «Влияние педагогической мысли конца XVIII — начала XIX века на становление педагогики Германии» (защищена в УрГПУ в марте 2006 г.) парадигмальный подход стал основой для вывода о преемственности гуманистических идей в немецкой педагогической мысли с современными гуманистическими концепциями образования.

Основные методологические, теоретические и технологические положения работы отражены в монографиях, опубликованы в научно-педагогических журналах: «Педагогика», «Образование и наука», «Стандарты и мониторинг в образовании», «Философия образования», «Научное обозрение», «Современные гуманитарные исследования», представлены на международных (Москва, 2000; Тула, 2000; Екатеринбург, 2003; Обнинск, 2005), общероссийских (Шадринск, 2000; Екатеринбург, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004; Нижний Тагил, 2005, 2006) и региональных научно-практических и научно-методических конференциях; а также в материалах круглых столов редакции журнала «Педагогика»: «Учебная книга в системе источников знания и средств подготовки учителя» (Нижний Тагил, 2002); «Актуальные понятия современной педагогики» (Екатеринбург, 2003).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Мы утверждаем, что решение многих кардинальных проблем развития отечественного образования в рамках его дальнейшего реформирования возможно на основе новой парадигмы развития отечественной школы, являющейся воплощением стратегии современной образовательной политики, учитывающей в полной мере идею преемственности стратегических гуманистических традиций отечественного образования, его ментально-миссионерской направленности.

2. Опираясь на результаты исследования проблемы возникновения, становления и дальнейшего развития идейных оснований практики воспитания и обучения, или другими словами генезиса парадигм воспитания, представляющей собой достаточно высокий теоретический уровень проблемного исследования, мы считаем, что метод проблемно-генетического анализа, концепция и разработанная на ее основе технология, реализация которой предложена в работе, дали возможность организовать изучение процесса генезиса парадигм воспитания в отечественной истории VIII—XVII вв. с учетом его стадийности и тех противоречий, которые возникают на каждой стадии и

способствуют эволюции парадигм воспитания, включенной в генетическое ядро отечественного педагогического наследия.

3. Соглашаясь с мнением относительно того, что сущностное определение становления и развития исторических процессов и явлений выражается в их периодизации, которая должна содержать признак зучаемого явления или процесса, отражающего самую сущность, мы рассматриваем в качестве такого признака показатель «парадигмальной оформленности», под которым понимаем степень устойчивости и социальной значимости основных положений парадигмы воспитания, а именно представлений о целях и содержании воспитания и неразрывно связанного с ним обучения, взаимоотношениях учителя и ученика, основных путях и способах достижения цели воспитания в определенный период исторического развития страны.

4. Несмотря на имеющиеся в обыденном педагогическом сознании сомнения относительно существования парадигм воспитания на ранних этапах исторического развития, на основании вышеназванного признака, позволяющего установить черты парадигмальной оформленности, а также учета экономических, политико-идеологических и социокультурных изменений, в генезисе парадигм воспитания в отечественной истории VIII—XVII вв. мы выделяем:

1. *Парадигму язычества восточных славян* — период древнеславянского общества (VIII—IX вв.), практика воспитания и обучения подрастающих поколений которого стала действенной основой зарождения первых представлений о воспитании и обучении;

2. *Парадигму распространения христианства*, генезис которой прошел следующие стадии:

1) стадию зарождения предпосылок, которая приходится на время создания и расцвета государства Киевская Русь (конец IX—первая половина XI в.), когда появились первые ростки педагогической мысли и были намечены определенные перспективы дальнейшего развития парадигмальных основ, а именно начали складываться представления о цели, содержании, способах и средствах достижения цели, определяться отношения участников воспитательного процесса;

2) стадию появления парадигмы воспитания, охватывающую время перехода к удельной раздробленности (вторая половина XI—начало XII в.);

3) стадию развития парадигмы воспитания (20-е гг. XII—первая треть XIII в.), в течение которой процесс развития воспитания и обучения продолжался на основе постепенно увеличивающейся степени социальной значимости всех парадигмальных составляющих и конкретизации их положений согласно социально-культурным особенностям анализируемого времени;

4) стадию сохранения ценностно-смысловых основ воспитания и обучения во время монгольского нашествия (вторая треть XIII—конец XIV в.), когда, несмотря на разрушительный удар, нанесенный татаро-монгольским

игом по русской культуре, и в связи с этим слабо выраженную потребность в воспитании и обучении, социально значимая цель нравственного оздоровления общества была выдвинута в качестве первоочередной.

3. *Парадигму централизации*, генезис которой включал следующие стадии:

1) стадию утверждения цели христианского воспитания на основе ценностных ориентиров церковной морали, констатации факта укрепления государства и возвышения Москвы как центра объединения русских земель и появления первых признаков гуманистических идей в русской культуре в период становления централизованного Московского государства (конец XIV—XV в.);

2) стадию окончательного оформления идеала и выводимой из него цели воспитания истинного христианина и послушного подданного, ставившего интересы государства выше личных и общественных (XVI в.).

4. *Парадигму модернизации*, прошедшую в своем генезисе:

1) стадию зарождения будущих черт новой русской культуры и формирования новых идеалов и представлений, вступавших в противоречие с аскетическими, ветхозаветными канонами, утверждавшимися церковью (первая треть XVII в.);

2) стадию «равновесия» средневековой культурной парадигмы и формирующейся новой культурной идеи, когда наметились четыре основных подхода к воспитанию и обучению (30—50-е гг. XVII в.);

3) стадию становления парадигмы воспитания, главной характеристикой которой стала достаточно высокая степень социальной значимости и устойчивости образовательных идей в обществе и государстве (60—90-е гг. XVII в.).

5. Идея преемственности традиций педагогического исторического опыта является основополагающей в генезисе парадигм воспитания, которые носили ментально-миссийный характер: наиболее ценное наследие, сосредоточенное в *парадигме язычества восточных славян*, для которой были характерны тенденции к конкретности, материальности, пластической осязаемости духовных феноменов, стало основой для *парадигмы распространения христианства*, послужившей, в свою очередь, основой для создания *парадигмы централизации*, которая, утвердив цель воспитания истинного христианина и послушного подданного, стала основой зарождения и развития *парадигмы модернизации*, складывающейся благодаря творческой переработке традиционных основ, принятию новых веяний, взаимодействию с западной культурой, а также тому, что новые идеалы и представления формировались во всех слоях русского общества, все шире включающегося в социально-культурную жизнь страны при значительной поддержке государства.

Структура диссертации отражает общую логику исследования. Диссертация состоит из введения, 4 глав, заключения, библиографического списка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во *введении* раскрыта актуальность проблемы и темы исследования, выявлены несоответствия и противоречия, определены проблема, объект, предмет, цель и задачи работы, гипотеза исследования, методологические и теоретические основы, описана научная и практическая значимость работы, сформулированы положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Генезис педагогических парадигм как научно-педагогическая проблема» посвящена историко-генетическому анализу понятия «парадигма»: его происхождению, истории его появления в общенаучной методологии, куда парадигма попала благодаря научным изысканиям немецкого философа позитивиста Г. Бергмана (1840—1904) для характеристики нормативности методологии науки и получила свое дальнейшее распространение в работах одного из лидеров философской науки XX в. — американского философа и историка науки Т. Куна (1922—1996). Именно благодаря деятельности Т. Куна понятие «парадигма» получило свое ставшее классическим определение признанных всеми научных достижений, «которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу». В дальнейшем проблемой парадигмы занимались представители критического рационализма, в частности И. Лакатос, П. Фейерабенд, а также отечественные философы и методологи научного познания М. В. Мостепаненко, В. В. Налимов, А. И. Ракитов, М. А. Розов, В. С. Степин, В. С. Швырев, Ю. В. Яковец и др. Как показал анализ литературы, парадигма использовалась этими учеными при разработке проблемы научной рациональности в рамках исследовательских программ философии и методологии научного познания. Отечественные ученые подчеркивали большое эвристическое значение научной рациональности, анализируя ее с позиций концепции «оснований науки». Являясь модификацией учения Т. Куна о парадигме, данная концепция ставила вопрос о том, что именно основания науки организуют все разнородные знания в некоторую целостность и определяют стратегию научного поиска данной эпохи.

В конце 80-х — начале 90-х гг. прошлого столетия понятие «парадигма» и непосредственно связанный с ним парадигмальный подход стали завоевывать сферу педагогической науки и практики. Одной из причин этого можно назвать, по словам М. В. Богуславского, переход в педагогической терминологии от употребления зафиксированных в нормативных изданиях понятий к дефинициям, трактуемым в описательной логике. Об этом свидетельствует появление в категориальном аппарате педагогики наряду с понятием «парадигма» также таких понятий, как «картина мира», «синергетика», «прогностическая модель» и т. п.

Рассматривая содержание и реальный смысл вводимого понятия, стремясь определить его место в педагогической теории, ученые педагоги давали

различные определения педагогической парадигме. Некоторые из этих определений носили общенаучный характер и в основном сохраняли то значение, в котором рассматривал парадигму Т. Кун (Б. М. Бим-Бад, В. В. Краевский). Другие определения расширяли первоначальный смысл, конкретизировали его, связывая с решением проблем как педагогической науки, так и образовательной практики, и часто назывались «образовательными парадигмами», «педагогическими парадигмами образования» и «парадигмами воспитания» (Е. В. Бондаревская, Г. Б. Корнетов, И. А. Колесникова, З. И. Равкин, В. В. Сериков и др.). Анализ рассмотренных определений позволил прийти к выводу о том, что в зависимости от того, для решения каких задач используется понятие «парадигма» в педагогической теории и образовательной практике, по-видимому, имеет смысл развести понятия «парадигма педагогики», «парадигма образования» и «парадигма воспитания». При этом под понятием «парадигма педагогики» следует понимать модель научной педагогической деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, а также научно-педагогические достижения, которые в течение некоторого времени представляют собой образец исследования.

Парадигма образования — это совокупность теоретических и методологических положений, принятых научным сообществом в качестве стандарта как для непосредственных исследований, так и их интерпретации, систематизации, классификации и оценки.

Что же касается парадигмы воспитания, то она, будучи связанной с социально-культурными условиями развития общества, отражает в себе исторически сложившиеся традиции, представления о мире, месте человека в нем, а также определяет отношения между личностью и обществом. Являясь неотъемлемым элементом обыденного педагогического сознания как отдельно педагога, так и общественного педагогического сознания, парадигма воспитания формируется с учетом условий широкого социально-культурного фона, который включает науку, здравый смысл, религиозно-мистические представления, искусство. В соответствии с этим парадигма воспитания может быть представлена, на наш взгляд, как общая совокупность устойчивых взглядов или представлений, отражающих закономерности развития образования; как ценностно-смысловое, идейное основание, которое предопределяет воспитание и неразрывно связанное с ним обучение в их материальном воплощении; как социально значимая идея, которая доминирует на каком-либо этапе развития образования и определяет его цель, содержание, методы и способы достижения поставленной цели.

Подобно парадигмам других гуманитарных наук, парадигма в педагогике обладает большим научным потенциалом и широко применяется для диагноза наличного состояния педагогической науки и практики, определяет перспективы их развития, а также позволяет проводить рефлексивный анализ в

целях реконструкции историко-педагогического опыта, т. е. является сердцевиной парадигмального подхода. Благодаря работам многих отечественных ученых и среди них — А. А. Вербицкого, Г. Е. Зборовского, О. Е. Кошелевой, Г. Б. Корнетова, И. А. Колесниковой, В. Я. Пилиповского, В. Т. Пуляева, Ю. Г. Фокина, Е. А. Ямбурга, парадигмальный подход получил статус научной категории педагогической науки. Выполняя функцию гносеологического инструментария, парадигмальный подход, осуществляемый за счет внедрения категории «парадигма» в «ткань» историко-педагогической отрасли, дает возможность раскрыть всеобщие и конкретно-исторические формы существования образования, определить генезис многих педагогических явлений и процессов, выявить тенденции и направления приращения и концептуализации педагогического знания, выбрать форму постановки и разрешения проблем воспитания и обучения.

Потребность в новой образовательной парадигме как парадигме развития отечественной школы, которая может выступить в качестве стратегического ориентира в сфере образовательной политики, ясно осознается на современном этапе развития отечественного образования и поддерживается большинством членов педагогического сообщества. Множество подходов к построению новой парадигмы, которые разрабатываются в отечественной педагогической науке (лично-деятельностный, лично ориентированный, индивидуально-личностный, персонально-личностный, социально лично ориентированный, лично центрированный, культурологический, субъектно-деятельностный, индивидуально-творческий, понимающий, акмеологический, гендерный, синергетический и др.), объединяет направленность на обеспечение непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности в сфере образования с учетом общественных потребностей и личностных запросов. Анализ существующих подходов к построению новой парадигмы в образовании позволил прийти к выводу, что все они базируются на гуманистических традициях отечественной педагогики и могут стать центральными линиями ее развития.

Вторая глава работы «**Методология проблемно-генетического анализа как метода историко-педагогического исследования**» посвящена выявлению, определению и обоснованию концептуальной модели и технологии реализации метода проблемно-генетического анализа, который рассматривается нами как комплексное познавательное средство для изучения генезиса парадигм воспитания. В частности нами отмечается, что выбор метода анализа в качестве одного из основных методов исследования объясняется тем, что, анализируя различные отдельные факты и явления, исследователь получает возможность составить целостную картину изучаемого предмета, выявить присущие ему тенденции и закономерности, что фактически и является целью любого исследования.

Метод анализа является, как известно, одной из древнейших форм познания окружающей действительности. Его историческое формирование происходило в процессе материально-преобразующей деятельности человека и было связано с генезисом древнейших форм познания, а именно мифологического, религиозного и философского.

В методологии современной науки понятие «анализ» применяется в узком и широком смысле слова. В узком смысле слова анализ относится к общелогическим методам познания, и его сущность заключается в разделении объекта на составные части, стороны и свойства с целью их самостоятельного изучения. В зависимости от отношений между частями изучаемого целого выделяют элементарный, причинный, логический, феноменологический, психологический, системный и другие виды анализа.

В широком смысле понятие «анализ» служит для обозначения познавательного процесса, который носит системный характер и включает в себя совокупность научных методов: эмпирических (наблюдение, эксперимент, сравнение и т. д.); общелогических (анализ, синтез, абстракция, обобщение и т. д.); теоретических (формализация, аксиоматический метод, гипотетико-дедуктивный) — и осуществляется в единстве исторического и логического подходов. В таком понимании анализ называют научным, или теоретическим, анализом, и очень часто это слово является синонимом понятия «исследование».

К факторам, которые конкретизируют название и соответственно направление теоретического анализа, относятся:

- область науки, в рамках которой проводится данное исследование (философский анализ, педагогический анализ, исторический анализ);
- объект исследования (методологический анализ науки, анализ идейных представлений, парадигмальный анализ и т. д.);
- общий подход, в рамках которого проводится то или иное исследование (историко-логический анализ, проблемно-генетический анализ и т. д.).

Многообразие видов (направлений и форм) научного анализа объясняется сложным строением научного знания и тем фактом, что его развитие осуществляется одновременно в различных направлениях, а именно: по линии включения в знание все большего объема эмпирических данных, уточнения и изменения понятийного аппарата, усложнения теоретизации знания, обогащения его новыми средствами и методами, а также по линии расширения поля практического приложения знания.

Специфика метода анализа зависит от предмета исследования. В соответствии с этим аналитический метод имеет свои отличительные черты в разных областях научного знания. Метод научного анализа, применяемый в педагогике, представляет собой частный метод исследования, который позволяет разложить изучаемые педагогикой объекты на единицы или части, что дает возможность рассматривать педагогические процессы и явления в их

развитии, а также устанавливая сложные связи между ними, открывая закономерности обучения и воспитания и прогнозируя тенденции.

Исторические корни педагогического анализа лежат в философских концепциях многих выдающихся философов и ученых, свидетельствуя о неразрывной связи педагогики и философии. Труды Ф. Бэкона, Дж. Локка, Р. Декарта, Г. Лейбница, И. Канта, Г. Гегеля и многих других классиков философии способствовали развитию аналитического метода не только в истории науки, но и в педагогической науке, а также развитию самой педагогики на его основе.

К традиционным видам анализа, применяемым в современной педагогике, можно отнести методологический анализ педагогической науки, анализ педагогического опыта, сравнительный, количественный, исторический.

Среди важнейших принципов педагогического анализа выделяют принципы объективности, принцип взаимосвязи и взаимодействия, принцип развития, принцип системного подхода, принцип комплексного подхода, принцип главного звена и принцип целенаправленного планирования. К этапам педагогического анализа относятся: этап предварительного ознакомления с предметом анализа, этап морфологического описания предмета анализа, этап описания структуры предмета анализа, этап определения причины и этап обобщения как завершающий этап анализа.

Владение различными формами анализа, разрабатываемыми в рамках логики научно-педагогического исследования, умелое применение их позволяет обеспечить должную глубину постижения сущности предмета исследования.

Отталкиваясь от того факта, что изучение проблемы возникновения, становления и развития идейных оснований практики воспитания и обучения, или другими словами генезиса парадигм воспитания, представляет собой достаточно высокий теоретический уровень проблемного исследования и требует для своего проведения комплексных познавательных средств, мы попытались разработать концепцию такого познавательного средства, назвав его методом проблемно-генетического анализа. Сущность данного метода заключается в генетическом рассмотрении проблемы, возникающей в определенный рассматриваемый отрезок исторического времени с целью воссоздания (реконструкции) процесса развития этой проблемы. При этом задачами проблемно-генетического анализа являются выявление истоков, противоречий, приведших к возникновению анализируемой проблемы; установление ее причинно-следственных связей и обнаружение скрытых зависимостей, которые послужили поводом ее дальнейшего развития в новую проблему.

Подчеркивая значимость проблемы, под которой понимается форма научного знания, в которой определяются границы достоверного и прогнозируются пути развития нового знания, следует сказать, что, являясь наряду с гипотезами структурными составляющими науки и средствами принятия или

опровержения гипотез, проблемы играют огромную роль в интеллектуальной деятельности ученого и дают возможность рассматривать науку как идейно развивающуюся систему. Среди наиболее актуальных проблем, изучение которых может обеспечить проблемно-генетический анализ, следуют назвать, в первую очередь, так называемые сквозные историко-педагогические проблемы, которые, возникнув в одну историческую эпоху, продолжают свое существование вплоть до нашего времени. К таким проблемам относятся проблемы взаимодействия школы и педагогики с обществом, демократией, культурой, религией, проблема становления и развития педагогики как науки и процесса, проблемы возникновения и смены парадигм в педагогике и образовании.

Одним из важнейших этапов, предвещающих аналитическое исследование, является выбор теоретического подхода к объяснению исторического явления. Определяя общую ориентацию исследования, его исходные предпосылки и установки, данный выбор мотивируется социальной и культурной детерминированностью того или иного подхода, его познавательными возможностями. К основным подходам историко-педагогической науки относятся конкретно-исторический подход, классовый и сочетающийся с ним формационный подходы, цивилизационный, культурологический, аксиологический, антропологический, социально-исторический и другие подходы. Следует подчеркнуть, что методологические подходы не всегда альтернативны друг другу и в одном исследовании бывает несколько подходов, что позволяет говорить о комплексном характере историко-педагогического проблемно-аналитического исследования.

Для выделения конкретного аспекта анализа и постановки акцентов при анализе исследуемых проблем осуществляется выбор ведущего подхода или подходов. Такими подходами при анализе проблемы генезиса парадигм воспитания могут служить цивилизационный и культурологический подходы, подчеркивающие социокультурную динамику анализируемого процесса, тесную связь культуры, опыта человечества и воспитания.

Рассмотренные нами существенные характеристики метода проблемно-генетического анализа, принципы его применения, функции и средства осуществления представляют собой системно-организационную основу, или концепцию, технологии данного метода. Технология метода проблемно-генетического анализа как наиболее оптимальная последовательность научно-исследовательской деятельности строится по определенному алгоритму, представленному в виде четкой программы, состоящей из последовательных и универсальных операций по анализу изучаемой проблемы. Соотнесенные с соответствующим этапом структуры ментальной аналитико-синтетической деятельности исследователя и связанные с выделенными направлениями проблемно-генетического анализа, а именно гносеологическим, праксеологическим, аксиологическим и онтологическим, данные операции образуют еди-

ную ткань всего исследовательского процесса и позволяют представить основные этапы технологии реализации проблемно-генетического анализа парадигм воспитания истории России VIII—XVII вв.:

1) *этап определения объекта анализа*, гносеологическая направленность которого заключается в выделении общих признаков понятия «парадигма», историческом анализе его появления и развития как общенаучной категории, а также в выявлении различий применения парадигмы в отдельных областях науки;

2) *этап качественного описания объекта анализа*, посвященный выявлению совокупности важнейших существенных свойств, определению компонентов, или составляющих, объекта анализа, а также установлению функциональных отношений этих компонентов. Доминирующая праксеологическая направленность этого этапа заключается в том, что определяется деятельностная проекция объекта исследования, а именно раскрывается целесобразность его применения в арсенале педагога-исследователя, выявляется его творческий смысл;

3) *основной этап* технологии, где подробно анализируется то свойство или отношение в объекте исследования, которое подлечит глубокому изучению, а именно дается описание генезиса парадигм воспитания отечественной истории VIII—XVII вв. Онтологическая направленность этого этапа заключается в выявлении критерия объективного существования парадигмы воспитания, в качестве которого выдвинут показатель «парадигмальной оформленности», под которым мы понимаем различную степень устойчивости и социальной значимости основных положений парадигмы воспитания в тот или иной период исторического развития. Аксиологическая направленность этапа заключается в анализе системы ценностей духовной и материальной жизни рассматриваемого периода, которые лежат в основе парадигмы воспитания и в большой степени определяют ее составляющие;

4) *заключительный этап* технологии, где делаются выводы и подводятся итоги проблемно-генетического анализа. Аксиологическая направленность этого этапа позволяет фиксировать и определять ценность объекта исследования — парадигмы воспитания, которая может служить основанием оценки развития образования с позиции цивилизационного и культурологического подходов.

Третья глава диссертации «Начало становления отечественного педагогического наследия в период Древней Руси» посвящена генезису парадигмы язычества восточных славян и парадигмы распространения христианства, ставших первыми парадигмами воспитания в истории педагогики нашей страны.

В основе парадигмы язычества восточных славян лежали единая система бытового мировоззрения восточных славян, осознание глубинной национальной общности, единое понимание миропорядка и места человека в нем.

Начавшись в качестве чисто социального, общественно-практического явления по передаче витагенного жизненного опыта от старших поколений к младшим в славянский период отечественной истории, эта значительная тенденция исторического развития постепенно проецировалась в культуру сначала в виде отражения в сознании людей, затем в виде оформленных отдельных суждений и высказываний, развиваясь в рамках так называемой народной педагогики.

Не проводя четкого хронологического выделения стадий генезиса этой парадигмы ввиду особенностей ее характера, связанного с тем фактом, что ее начало приходится на так называемый период праславянской истории, когда в V—VII вв. славяне расселились на обширных пространствах Европы, и в результате их активного взаимодействия и метизации с другими этносами были нарушены общеславянские процессы и заложены основы становления отдельных славянских языков и этносов (В. В. Седов), следует, тем не менее, сказать, что появление предпосылок анализируемой парадигмы воспитания приходится на время выделения восточных славян в самостоятельную этническую общность, когда стали зарождаться первые стихийные представления о воспитании и неразрывно связанном с ним обучении. В этот период произошло разделение славянских племен, входящих до этого времени в индоевропейскую общность народов Восточной Европы, на восточные, южные и западные. Поднимаясь к верховьям Днепра и Дона, истокам Волги и дальше на север до Ладожского озера, восточнославянские племена заселили обширные территории Восточно-Европейской равнины и имели к этому времени уже достаточно развитые самобытные традиции, в том числе в вопросах передачи и овладения социально значимым опытом.

Представляя собой органично включенную в общую сферу жизнеустройства деятельность по передаче сложившегося к тому времени опыта приспособления к условиям окружающей среды, привития норм, правил поведения, соблюдения традиций и обрядов, управляющих жизнью сообщества, взаимодействие взрослых и детей в процессе этой деятельности находилось под влиянием многих факторов. Природная среда, жизненный мир и иерархия ценностей, а с распадом общинных отношений семья и ближайшее окружение ребенка — все это определяло формирование образовательного пространства древнеславянского общества. Возникнув под влиянием всей совокупности вышеназванных факторов, первые педагогические представления закреплялись и, соединяясь с опытом начальной педагогической деятельности, становились в дальнейшем идейной базой, основанием процесса воспитания и обучения детей.

Социально-экономические перемены, связанные с распадом родовых отношений и переходом от кровно-родственной общины и патриархального рода к соседской общине и малой семье, а также выделение социальных слоев земледельцев, ремесленников, общинной знати с дружинниками и языче-

ского жречества (VI — VIII вв.) неминуемо сказались на характере воспитания и обучения. Оно стало носить семейно-сословный характер, при этом сохраняя некоторые черты общинного воспитания и обучения, что в свою очередь подготовило переход к следующей стадии развития парадигмы воспитания.

Среди составляющих парадигмы язычества восточных славян следует выделить:

1) ценности мировосприятия и характер воспринимаемого мира, на основе которых начали формироваться цели воспитания и обучения, заключающиеся в передаче социально-трудового опыта и нравственных отношений;

2) опору на опыт выживания старших поколений, на их эстетические и этические воззрения и переживания, что фактически составляло основу и главный смысл содержания воспитания и обучения. Представляя собой глубинное межчеловеческое взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия, воспитание и обучение осуществлялись в процессе включения детей в различные виды деятельности общины: трудовую, культурно-производящую, ритуально-магическую;

3) общественный характер воспитания, который определял отношения между детьми и взрослыми в его процессе. Ровное отношение ко всем детям одного племени в процессе обучения и воспитания обеспечивало одинаковые социальные стартовые условия для всех вступающих в жизнь. Вся община в целом была воспитателем-учителем, но приоритет все же в этом деле отдавался ближайшим родственникам и самым опытным почетным членам общины;

4) изначальную гармоничную встроенность средств воспитания и обучения в повседневный быт наших предков. Несмотря на то что для их усвоения не нужно было специального места и времени, так как дети жили своей обычной жизнью, участвуя в делах взрослых, к концу рассматриваемого периода появляются институализированные формы воспитания и обучения в домах молодежи, а также начинают выдвигаться люди, отвечающие за воспитание и обучение, — прообразы первых учителей. Появляются образные и наглядные методы, посредством которых осуществлялась воспитательная функция старшего поколения. Основными механизмом передачи опыта были подражание, следование примеру, принуждение, которые базировались на власти авторитета и морально-этических нормах общины. При этом ненасильственность воспитания и неразрывно связанного с ним обучения этого этапа могут рассматриваться как один из главных факторов их эффективности.

Наследие Киевской Руси, богатой и могущественной державы восточно-славянства, на территории которой сложилась древнерусская народность и которая стала страной высокой материальной и духовной культуры, является

бесценным. Это наследие выдержало испытания этапов удельной или феодальной раздробленности и золотоордынского ига, и, как подчеркивает В. В. Мавродин, распространялось вширь, «охватывая с течением времени все более широкие слои населения». Важным элементом этого наследия является педагогика периода Киевской Руси, представленная основным кругом идей и складывающихся теоретических воззрений, а также способами и средствами их выражения.

Педагогика Древней Руси, как неоднократно отмечалось в исследованиях, посвященных российской историко-педагогической тематике, представляет собой феномен, принципиально отличающийся от современного понятия педагогики (Э. Д. Днепров, Л. С. Геллерштейн, О. Е. Кошелева и др.). В древнерусском языке не было термина «педагогика», ни какого-либо другого слова, которое бы обозначало соответствующее понятие, не говоря о термине «парадигма». Отдельные педагогические представления и взгляды того времени не выделялись в специальную область знания, существовали иные способы и средства выражения педагогических идей, но они были и определяли практику воспитания и обучения подрастающего поколения: их цель, содержание, взаимоотношения учителя и ученика, а также основные способы достижения поставленных целей. Зародившись в недрах древнеславянского общества, некоторые из этих представлений постепенно исчезали, другие закреплялись и сохранялись веками, появлялись новые. Все это становилось идейной основой образовательной практики, связанной с культурой Киевской Руси, а также с утверждавшимися в ней ценностями христианства.

Анализируя древнерусский период как период генезиса *парадигмы распространения христианства*, мы выделили в нем:

1) стадию зарождения предпосылок этой парадигмы, которая приходится на время создания и расцвета государства Киевская Русь (конец IX—первая половина XI в.), когда появились первые ростки педагогической мысли и были намечены определенные перспективы дальнейшего развития парадигмальных основ, а именно начали складываться представления о цели, содержании, способах и средствах достижения цели, определяться отношения между участниками учебно-воспитательного процесса;

2) стадию появления парадигмы воспитания, охватывающую время перехода к удельной раздробленности (вторая половина XI—начало XII в.);

3) стадию развития парадигмы воспитания (20-е гг. XII в.—первая треть XIII в.), в течение которой процесс развития образования продолжался на основе постепенно увеличивающейся степени социальной значимости всех парадигмальных составляющих и конкретизации их положений согласно социально-культурным особенностям анализируемого времени;

4) стадию сохранения ценностно-смысловых основ воспитания и обучения во время монгольского нашествия (вторая треть XIII—конец XIV в.), когда, несмотря на разрушительный удар, нанесенный татаро-монгольским

игом по русской культуре, и в связи с этим слабо выраженную потребность в воспитании и обучении, социально значимая цель нравственного оздоровления общества была выдвинута в качестве первоочередной.

Основополагающими факторами, послужившими движущей силой зарождения предпосылок, или основ, анализируемой парадигмы, стали создание централизованного государства и крещение Руси. Образование государства, которое стремилось оказать эффективное влияние на формирование общественного сознания и испытывало нужду в грамотных чиновниках, а также появление центров ремесла, торговли и культуры — городов (В. И. Смирнов) создавало благоприятные условия для становления действительно новых форм воспитания и начала «книжного обучения». Христианство, основанное в отличие от язычества на письменной культуре, необходимой для освоения религиозных учений и ведения религиозной службы, также требовало развития именно письменной культуры в Киевской Руси. Решению этой проблемы способствовал тот факт, что благодаря культурным связям Киевской Руси с Византией, духовный идеал которой оказал огромное влияние на развитие русской культуры, а также Болгарией, которая была крещена веком раньше, на Руси одновременно с христианизацией устанавливается кирилло-мефодиевская традиция, с помощью которой за сравнительно короткий исторический период появляется письменность в форме кириллической азбуки. Письменность явилась «сокрушительным ударом по мифоритуальной системе» (А. А. Пелипенко и И. Г. Яковенко), став стимулом становления древнерусского литературного языка, появления переводной и оригинальной литературы. Вместе со старославянским литературным языком на Руси формировалось и новое видение мира, которое базировалось на том факте, что язык как система соотношения понятий не сводится к чисто коммуникативным функциям, а является наиболее реальным выражением модели мира в сознании человека (Ю. М. Лотман).

Таким образом, сложившаяся на Руси ситуация взаимодействия социально-экономических потребностей и культурных ценностей, которая, как показывает опыт истории, вызывает устойчивое стремление к совершенствованию, вела к совершенствованию, в том числе и в сфере воспитания и обучения детей.

Тем не менее, основы парадигмы воспитания рассматриваемого периода развивались в условиях возникших социокультурных противоречий, которые были обусловлены столкновением дохристианских и христианских социокультурных норм. Синтез вер, который произошел в результате так называемого исторического наслаивания этапов, когда язычество сосуществовало с христианством, под влиянием традиций и укорененных в обществе норм и ценностей, неминуемо сказался на развитии парадигмы воспитания.

Ценностно-смысловое ядро основ парадигмы воспитания в период принятия христианства базировалось на системе ценностей, в которых тесно пе-

реплетались ценности языческих времен и ценности, появившиеся с установлением новой веры, в частности христиански интерпретированная общечеловеческая ценность теократической идеи христианства, утверждавшая необходимость преображения реального мира и человека как венца Божьего творения; ценности любви к ближнему и милосердия; способность принести себя в жертву во имя веры; соборность и смирение.

Социально-культурные потребности этого периода влияли на формирование цели воспитания, которая заключалась в укоренении правил христианской веры и нравственности, а также в распространении грамотности среди населения. Духовное восприятие идеального мира как более совершенного, чем окружающий мир, и человека в нем, созданного Богом по его образу и подобию, влияло на остальные составляющие парадигмы.

Неразделенность веры и знания выдвигала в качестве важной задачи воспитания и обучения стремление к созданию особого православного мышления, в котором ум, чувства и воля были неразрывны. При этом главными принципами воспитания и тесно связанного с ним обучения были вера в неограниченную «перевоспитуемость» людей, в заложенное в них стремление к самосовершенствованию, в возможность пересоздать их изнутри. Отношение к знанию, которое рассматривалось как сакральное и духовное, способствовало тому, что его мог получить каждый, кто выражал желание. Церковно-богослужебные и практические потребности определяли содержание обучения. Учебный курс складывался из обучения грамоте, т. е. обучения чтению и письму, простому счету, а также обучения пению. В училищах, организованных при церквях и монастырях, вместе с церковным языком преподавался иногда и греческий язык. Молитва, чтение религиозных книг становились основными средствами воспитания.

Отношения между детьми и взрослыми, которые складывались в процессе воспитания и обучения, в основном определялись заповедями Ветхого Завета, провозглашавшими идеи патриархата, что означало строгое воспитание ребенка, глубокое почитание им отца и матери. Отношение к наставнику в училище или школе при монастыре строилось на полном к нему доверии. При этом наставник воспринимался как духовный отец, который стремился сформировать воспитанника по своему образу или подобию, прививая ему ту систему ценностей, которой жил он сам.

Методы передачи знания и способы познания также определялись свойственным христианству подходом к вере, главным в котором было наставление, руководство по исповеданию веры. Основным приемом обучения был пример учителя и подражание ученика, а также многократное повторение изучаемого материала.

Особенностью генезиса парадигмы воспитания этого периода является начало отражения педагогической мысли в письменных памятниках наряду с широко бытовавшими памятниками устного народного творчества. При этом

педагогическая мысль Древней Руси была направлена в первую очередь на воспитание, в то время как вопросам обучения и методики уделялось меньше внимания.

К концу рассматриваемого периода развитие русской культуры представляло собой непрерывный поступательный процесс, который накануне татаро-монгольского нашествия достиг своей наивысшей ступени. Несмотря на то что татаро-монгольское нашествие стало внешней силой, искусственно затормозившей интенсивное развитие древнерусской культуры, культурная жизнь Руси не прекратилась. Также продолжала существовать парадигма распространения христианства, которая в качестве культурного явления оказывала влияние на социальные процессы, способствуя их эволюции в сторону возрождения и сохранения. Подчиняясь механизму социодинамики культуры, когда каждое социальное явление обладает инверсионной проекцией на обучение и воспитание и соответственно каждое культурное явление находит себе опору в социуме — свой социальный аналог, основы парадигмы воспитания распространения христианства не исчезли, а действительно способствовали нравственному возрождению общества, укреплению национальной государственности.

Четвертая глава работы «Генезис парадигмы воспитания в период эпохи русского централизованного государства (конец XVI — XVII вв.)» рассматривает характер развития парадигмы воспитания периода Московского государства (конец XIV—XVI в.) и основные направления развития парадигмы воспитания накануне Нового времени (XVII в.). В частности, здесь отмечается, что период становления централизованного Московского государства (конец XIV—XV вв.) выступает в качестве важного передаточного звена, соединяющего культуру домонгольского периода и культуру последующих веков. Произошли коренные перемены в социальной и культурной жизни страны: рост и развитие городов, ремесел, внешней и внутренней торговли; кризис и полное разрушение системы феодальной раздробленности, появление центростремительных тенденций, приведших к возвеличанию Москвы; подъем национального самосознания после победы на Куликовском поле; усиливающиеся связи с промышленно развитыми зарубежными странами.

Несмотря на то что воспитательно-образовательные тенденции, заложенные в XI—XII вв. во времена Киевской Руси, не исчезли, а продолжали действовать и развиваться на тех же идейных основах, а именно утверждалась цель христианского воспитания, которая состояла в стремлении к «гармоническому и всецелому соединению божественного с человеческим» (В. Соловьев), а также содержание единого процесса воспитания и обучения, заключающееся в постижении истины веры, разума и истины жизни, парадигма воспитания распространения христианства уже не могла удовлетворять растущие потребности государства и общества. Веяния времени, а именно

уже упомянутые высокие темпы экономического развития, растущая торговля, развитие ремесел способствовали росту потребности населения в «реальной» грамотности и, как результат, созданию достаточно широкой сети «училищ» начального обучения, причем не только в центре, но и в отдаленных от него местах. При этом, несмотря на то что распространение грамотности в основном было сосредоточено в руках церкви, в качестве учителей работали не только духовные лица, но и светские.

В генезисе парадигмы воспитания наметились, таким образом, два направления дальнейшего развития. Первое направление, поддерживаемое властью и церковью, — путь подготовки истинного христианина, качества которого определялись Священным писанием и трудами отцов церкви, а нормативно-ценностные ориентиры церковной морали как главная ценностная основа традиционной русской культуры выступали в качестве главной ценности воспитания и обучения, хотя имели уже несколько иной качественный характер.

Второе направление, только зарождающееся, было связано с впервые прозвучавшими требованиями социального и общечеловеческого равенства, религиозной веротерпимости и свободомыслия. Наряду с констатацией факта укрепления государства и возведения идеи ценности власти и государства в ранг первостепенных ценностей, впервые за всю предыдущую историю в культуре Руси появляются признаки индивидуализма, которые, несмотря на ортодоксальные устои русской культуры, проникали в русскую среду и свидетельствовали о начале утверждения гуманистических идей. Среди этих идей как особо значимых для развития парадигмы воспитания следует назвать интерес к внутреннему миру человека, достаточно свободные суждения по вопросам веры, большую терпимость к иноверцам, уважение к личности человека, которые, развиваясь в русле «предвозрожденческих» мотивов Д. С. Лихачев), наметили некоторые изменения в системе ценностных ориентаций русской культуры.

Оценивая роль XVI в. как следующую стадию в генезисе парадигмы воспитания рассматриваемого периода, следует сказать, что процесс централизации, получивший завершение, неминуемо сказывался на оформлении идеала и выводимой из него цели воспитания, где к задаче воспитания истинного христианина, качества которого определялись Священным писанием и трудами отцов церкви, все отчетливее добавлялась задача воспитания послушного подданного, ставившего интересы государства выше личных.

Такое понимание цели базировалось на системе ценностей Московской Руси, в которой наряду с ценностями традиционной культуры (приверженность ценностям православия, приоритета коллективизма, соборности и т. д.), все настойчивее заявляли о себе выступающие в качестве связующей силы централизации новые ценностные ориентации, среди которых ценности эта-

тизма и убежденности в том, что интересы общества и государства неразделимы, занимали ведущее место.

Содержание воспитания в Московском государстве составляли, согласно педагогической программе Домостроя, учение о спасении души, наука о гражданском общежитии и усвоение правил ведения домашнего хозяйства. Обучение грамоте не возводилось в ранг первостепенной образовательной задачи. Наивысшей целью объявлялась не книжность, а духовная мудрость. «Не тот мудр, кто много грамоте умеет, а тот мудр, кто много добра творит», — говорилось в Азбуке XVI в.

Несмотря на то что потребности социальной жизни в это время требовали всемерного расширения и углубления воспитания и обучения и решения об его организации принимались высшими органами (Стоглавый Собор), религиозность и тенденция к изоляции не позволили в XVI в. создать школы более высокого уровня. Распространением элементарной грамотности среди посадского и крестьянского населения занимались мастера грамоты, школы существовали при церквях, более широкое образование давали некоторые монастырские школы.

Педагогические идеи парадигмы централизации по-прежнему были органично вплетены в религиозную, философскую и публицистическую мысль и, развиваясь в русле этой мысли, приобретали характерные для нее черты, а именно тяготение к живому, образному слову, публицистичность, тесную связь с нравственно-этической проблематикой. Введение книгопечатания не только закрепило нормы русской книжности и положило начало государственной монополии в деле книгопечатания, но и стало толчком к началу процесса секуляризации, в том числе в сфере обучения и воспитания.

Гуманистические тенденции, заявившие о себе в предыдущий период, продолжали существовать в творчестве еретиков, а также у наиболее прогрессивной части общества, представленной образованными людьми своего времени.

Характеризуя значимость XVII в., следует сказать, что он вошел в историю России как век, отмеченный проявлением новых черт русской культуры, а именно: признаков светского характера; открытости; положительных изменений отношения к человеческой личности и жизни (к окружающей природной среде, к обществу и месту человека в нем); ускорения темпов экономического развития; появления людей нового типа — с иной системой ценностей, иными потребностями. Проявившись в начале века, эти черты развивались на его протяжении и, несмотря на сильное противостояние сил, препятствующих прогрессу, способствовали переходу к культуре Нового времени, реформам Петра I, дальнейшему пути России к просвещению.

Условно поделенный на три этапа, а именно на начальный (первый) этап (первая треть XVII в.) — время зарождения будущих черт новой русской культуры; второй этап (30—50-е гг. XVII в.) — время «равновесия» парадигм

принятия христианства и централизации и зарождающейся новой *модернизаторской парадигмы*; и третий этап (60—90-е гг. XVII в.) — начало противостояния новой и традиционной культуры, новой парадигмы воспитания и сменяемой старой. Этот век стал не только переломным моментом развития средневековой русской культуры, но и временем перехода к новой стадии развития ценностно-смысловых оснований воспитания и обучения. При этом развитие парадигмы воспитания шло по пути не только творческой переработки традиционных основ, но и принятия новых веяний благодаря взаимодействию с западной культурой, связи с которой значительно возросли в XVII в.

Особенностью первого этапа было то, что новые идеалы и представления, вступавшие в противоречие с аскетическими, ветхозаветными канонами, утверждавшимися церковью, формировались в обществе в слоях не только просвещенной части населения, но и ремесленно-торгового городского населения, все шире включающегося в социально-культурную жизнь страны. Значимость простого человека, его личности и его активной деятельности, его роли в определении собственной судьбы и судьбы своей страны начала осознаваться и закрепляться. Это в свою очередь свидетельствовало о зарождении новой системы ценностей, в которой ценность личности, пусть даже в рамках религиозного сознания, уже заявила о себе, несмотря на то, что идеи ценности власти и государства выдвигались на первое место и ставились превыше ценности человека и общества.

С середины XVII в. начинается процесс обновления социокультурной основы самодержавия. Свидетельством перемен становится просветительская деятельность, за которую принимается правительство царя Алексея Михайловича: дальнейшее развитие книгопечатания, усиливающийся интерес к знаниям и книге, открытие школ, в том числе дающих образование повышенного типа. Причем этой деятельностью занималось не только государство, но и частные лица.

Отличительное свойство социокультурной ситуации, сложившейся в России во второй половине XVII в., — острое осознание отсталости страны от Западной Европы в экономическом и социокультурном отношении. Эта ситуация способствовала появлению четырех основных подходов к воспитанию и обучению: 1) «византийско-русского» («грекофильского») (Епифаний Славинецкий, Федор Ртицев, Карион Истомин); 2) «латинофильского» (Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев); 3) «славяно-греко-латинского» (Иоанникий и Софроний Лихуды); 4) «старобрядчески-начетнического» (протопоп Аввакум, инок Епифаний).

Византийско-русский подход разделяли сторонники образования, ориентированного на сохранение лучших традиций византийско-русского воспитания и обучения, на просветительские традиции эллинской культуры и книги, переведенные с греческого языка. Занимаясь преподавательской

деятельностью и переводами, представители этого подхода, будучи высокообразованными людьми, развивали свои педагогические воззрения. Из под пера Епифания и его учеников вышли первые русские дидактические сочинения, отстаивавшие необходимость изучения «свободных художеств» — риторики, философии, теологии, пиитики. Они утверждали примат греческого языка в школьном образовании и его близость к славянскому, обосновывали некоторые принципы обучения и воспитания, в частности принцип доступности и наглядности, принцип сотрудничества детей и взрослых в обучении. Центральной педагогической идеей, которую Епифаний Славинецкий и его последователи отстаивал в своих сочинениях, был призыв к сочетанию умственного и нравственного воспитания, строго организованного на всех ступенях упорядоченного школьного образования с традициями русского «учения книжного». Считая, что целью воспитания и обучения является становление истинного христианина, Епифаний Славинецкий в равной мере возлагал задачи по достижению этой цели как на родителей, так и на учителей, что оказалось новым по сравнению с «Домостроем».

Анализ деятельности просветителей латинофильского направления показал, что его представители, будучи религиозными просветителями («западноевропейской ориентации»), выступали за развитие воспитания и обучения, основанного на сочетании религиозных и светских начал. В их воззрениях и деятельности проявилась попытка соединить веру и светское знание, которое рассматривалось ими как средство, дополняющее и доказывающее истинность веры. Путем для достижения этой цели они считали необходимость распространения рационального знания и широкого по тем временам светского образования для юношества. Просветители-латинисты обогатили программу традиционного русского обучения, добавив в нее предметы «свободных искусств» — грамматику, риторику, философию, латинский язык, видя в них источник светской культуры и образованности Запада. Несмотря на то что представители этого подхода не были и еще не могли быть рационалистами в полном смысле этого слова, они своим творчеством оказали влияние на развитие рационалистской мысли, что было, несомненно, шагом вперед в генезисе этого подхода в вопросах воспитания и обучения.

Главной идеей славяно-греко-латинского подхода, возникшего по причине религиозно-идеологических соображений (борьба с внутренним расколом, обусловленная, с одной стороны, различным пониманием Священного писания, творений отцов Церкви и богослужебных книг, а с другой — угрозой православию со стороны католицизма и протестантизма, которая возрас- тала в самом Московском государстве), стала идея организации обучения, сочетающего в себе черты греческого и латинского учения. Результатом деятельности представителей этого подхода была организация учебного заведе-

ния, которое воплотило эту идею, а именно первой русской Славяно-греко-латинской Академии. Несмотря на то что по своей программе и устройству Академия была богословской школой, ее функции на практике оказались шире: наряду с богословским в ней давалось общее образование, необходимость которого для преуспеяния в службе в конце XVII в. стала ясно осознаваться. Преподаватели академии издали целый ряд учебников, ставших основой фонда учебно-методической литературы России.

Славяно-греко-латинскому подходу и особенно латинофильскому противостояло наиболее консервативное по своему характеру направление, осуждавшее всякие заимствования и западную науку, — старообрядческое. Начетнический характер старообрядческой образованности, оформившейся в борьбе с западничеством, выдвинул в результате этой борьбы своего лидера — протопопа Аввакума (1621—1682). В то время как Московская Русь перестраивалась на новых духовных началах, всемерно сближая свои культурные и мировоззренческие ориентации с общехристианской и западноевропейской традициями, Аввакум и его сторонники имели диаметрально противоположный взгляд на дальнейшую судьбу России и русского православия. Вступая в противоборство с господствующими тенденциями грядущей эпохи, они осуждали необходимость изучения мирских наук, призывали отказаться от греко-латинского образования и обратиться к ценностям русской педагогической традиции, называя в качестве примера для подражания начетничество. Главным, как считали проповедники старообрядческого воспитания, считалось направить ребенка с помощью наставника, духовного отца и пастыря на внешне самостоятельный, но по сути зависимый образовательный и подвижнический путь к внутреннему, духовному знанию. В результате у тех, кто встал на этот путь, начинали вырабатываться такие знания, как любовь к ближнему, но только тому, кто исповедовал «старую веру», душевность, совестливость, стремление к духовному самосовершенствованию. Результатом начетничества было то, что среди старообрядцев была достаточно развита грамотность, хотя и основанная на ограниченном круге чтения, что способствовало развитию предпринимательства и появлению в их среде в дальнейшем купцов, промышленников, мастеровых и приказчиков.

Благодаря уровню культуры, который был достигнут Русским государством в XVII в., развитие идейных оснований обучения и воспитания вступило в новую стадию своего развития, главной характеристикой которой стала достаточно высокая степень социальной значимости образовательных идей в обществе и государстве. Эпоха «разума», идущая на место эпохи «души», незамедлительно сказалась на всех составляющих парадигмы воспитания, наполнив их все более чувствующимся стремлением к познанию окружающего мира и места человека в нем.

В **заключении** диссертации в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования представлены следующие **выводы**:

1. Обращение к генезису парадигм воспитания начальных периодов отечественной истории продиктовано гуманистической и духовно-нравственной направленностью этого процесса, в результате которого идеи служения государству, обществу и семье начали приобретать действительно социальную значимость.

2. Будучи связанной с социально-культурными условиями развития общества, парадигма воспитания отражает в себе исторически сложившиеся традиции, представления о мире, месте человека в нем, а также определяет отношения между личностью и обществом. Забвение же или незнание образовательных традиций, постепенное отчуждение большей части людей от смысла педагогических процессов — все это составляет основу причин кризиса системы образования. Поэтому вопросы истории самобытных многовековых педагогических традиций, лежащих в основе педагогических парадигм воспитания, условия становления и развития последних в новых исторических условиях становятся актуальными и требуют пристального изучения.

3. Вследствие того что задача исследования состояла в том, чтобы по возможности точно реконструировать процесс зарождения, развития и становления ценностно-смысловых оснований парадигм воспитания, мы обратились к поиску эффективных методов историко-педагогического анализа. Главным критерием методологического поиска стало сочетание в искомом методе возможностей генетического и проблемного подходов. Проведение исследования в данном направлении позволило не только обобщить имеющийся в науке опыт применения метода научного анализа, но и в некоторой степени развить его и разработать на его основе концепцию и технологию метода проблемно-генетического анализа, применяемого при проведении сложных проблемных исследований, когда главное внимание историка педагогики обращается на выяснение происхождения, изучение строения (структуры) и функций, а также доминирующей роли изучаемой проблемы в ходе общественного развития.

4. Анализ генезиса парадигм воспитания, осуществленный на обширном историческом материале, показал, что рассматриваемый исторический период VIII—XVII вв. был действительно периодом генезиса ценностно-смысловых оснований воспитания и обучения, так как на этом историческом отрезке пути российской школы и педагогики шел процесс зарождения, становления, развития и укрепления социальной значимости представлений о целях и содержании воспитания и обучения подрастающих поколений, основных способах достижения поставленной цели, а также отношениях учителя и ученика.

5. Рассмотрение зарождения и динамики развития парадигм воспитания с точки зрения их тесной взаимосвязи и взаимоотношений с социально-политической историей, историей литературы, искусства, религии, философии, науки и общественной мысли как частных историй отдельных видов

культуры показало, что взаимодействие культурной парадигмы и парадигм воспитания проявляется в том, что просвещение, выступая одним из ведущих факторов развития культуры, развивается на ее широком просветительском фоне. Парадигма воспитания рождается в культурной парадигме как в системе доминирующих ценностей. Но ее окончательное оформление происходит, когда есть возможность осмыслить все ее составляющие на практике, т. е. в состоявшейся системе образования. Все это определяет характер парадигм воспитания начальных периодов российской истории: стихийный, неосознанный, имплицитный, осознаваемый, осмысленный, оформленный.

6. В результате исследования конкретно-исторических материалов и на основании разработанного критерия объективного существования парадигмы воспитания, в качестве которого был выдвинут показатель «парадигмальной оформленности», что означает степень устойчивости и социальной значимости основных положений парадигмы в тот или иной период исторического развития, *периодизация генезиса парадигм воспитания России VIII—XVII вв.* может быть представлена следующим образом:

1. *Парадигма язычества восточных славян* — период древнеславянского общества (VIII—IX вв.), практика воспитания и обучения подрастающих поколений которого стала действенной основой зарождения первых представлений о воспитании и обучении.

2. *Парадигма распространения христианства:*

1) стадия зарождения предпосылок этой парадигмы приходится на время создания и расцвета государства Киевская Русь (конец IX — первая половина XI в.), когда появились первые ростки педагогической мысли и были намечены определенные перспективы дальнейшего развития парадигмальных основ, а именно начали складываться представления о цели, содержании, способах и средствах достижения цели, определяться отношения участников учебно-воспитательного процесса;

2) стадия появления парадигмы воспитания, охватывающая время перехода к удельной раздробленности (вторая половина XI—начало XII в.);

3) стадия развития парадигмы воспитания (20-е гг. XII—первая треть XIII в.), в течение которой процесс развития образования продолжался на основе постепенно увеличивающейся степени социальной значимости всех парадигмальных составляющих и конкретизации их положений согласно социально-культурным особенностям анализируемого времени;

4) стадия сохранения ценностно-смысловых основ воспитания и обучения во время татаро-монгольского нашествия (вторая треть XIII—конец XIV в.), когда, несмотря на разрушительный удар, нанесенный татаро-монгольским игом по русской культуре, и в связи с этим слабо выраженную потребность в образовании, социально значимая цель нравственного оздоровления общества была выдвинута в качестве первоочередной.

3. *Парадигма централизации:*

1) стадия утверждения цели христианского воспитания на основе ценностных ориентиров церковной морали, констатации факта укрепления государства и возвышения Москвы как центра объединения русских земель и появления первых признаков гуманистических идей в русской культуре в период становления централизованного Московского государства (конец XIV — XV в.);

2) стадия окончательного оформления идеала и выводимой из него цели воспитания истинного христианина и послушного подданного, ставившего интересы государства выше личных и общественных (XVI в.).

4. *Парадигма модернизации:*

1) стадия зарождения будущих черт новой русской культуры и формирования новых идеалов и представлений, вступающих в противоречие с аскетическими, ветхозаветными канонами, утверждавшимися церковью (первая треть XVII в.);

2) стадия «равновесия» средневековой культурной парадигмы и формирующейся новой культурной идеи, когда наметились четыре основных подхода к воспитанию и обучению (30—50-е гг. XVII в.);

3) стадия становления парадигмы воспитания, главной характеристикой которой стала достаточно высокая степень социальной значимости и устойчивости образовательных идей в обществе и государстве (60—90-е гг. XVII в.).

7. Исследование показало, что произведения религиозной, публицистической и светской литературы, а также учебная литература, выбранные в качестве источников исследования вследствие того, что в исследуемые периоды времени процесс размежевания культуры на городскую и крестьянскую еще не имел достаточно определенных очертаний, что отражало относительное единство в образе жизни и труде города и деревни, дает возможность как можно ближе подойти к изучению предмета исследования. При проведении необходимой кодировки понятий на язык современной культуры действительно появилась возможность понять и реконструировать складывающиеся представления о цели и содержании единого процесса воспитания и обучения, отношения учителя и учеников, а также выявить основные методы воспитания и обучения, которые в своей совокупности и взаимозависимости составляют основания парадигм воспитания. Что же касается учебной литературы, возникшей в рассматриваемый исторический период, то ее анализ помогает достаточно определенно показать процесс становления и развития самостоятельной педагогической мысли в педагогическом наследии нашей страны.

8. Анализ генезиса парадигм воспитания как значимой части педагогического наследия позволил выйти на конкретно-исторический уровень анализа генезиса не только таких универсалий педагогического наследия, как цель

и содержание воспитания, отношения учителя и ученика, складывающиеся в этом процессе, основные способы передачи и приобретения опыта, но и взаимодействия педагогики, государства и общества, что может служить основанием оценки развития образования в нашей стране и дает возможность определить механизм педагогических ответов на вызовы времени. Это в свою очередь еще раз подчеркивает необходимость пристального изучения логики формирования педагогических идей и концепций, лежащих в основании эволюции отечественного педагогического наследия и составляющих в своей сумме его ценностно-смысловые, парадигмальные основания.

**Основное содержание работы и результаты исследования
отражены в следующих публикациях:**

Монографии:

1. *Шкабара, И. Е.* Личность учителя в контексте культурологической парадигмы образования / И. Е. Шкабара // Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования. Личность педагога : профессионально-личностные характеристики и требование времени : коллективная монография. — Вып. 1. — Шадринск : Изд-во ПО «Исеть», 2004. — 0,7 п. л.
2. *Шкабара, И. Е.* Генезис педагогических парадигм образования в российской истории (IX — XVII вв.) : монография / И. Е. Шкабара ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 18,5 п. л.
3. *Шкабара, И. Е.* Генезис парадигм воспитания в Древней Руси (VIII—XIV вв.) : монография / И. Е. Шкабара ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 8,0 п. л.

**Статьи в рецензируемых научных изданиях,
включенных в реестр ВАК МОиН РФ:**

4. *Шкабара, И. Е.* Количественный анализ в истории отечественной педагогики / И. Е. Шкабара // Стандарты и мониторинг образования. — 2001. — № 3. — 0,6 п. л.
5. *Шкабара, И. Е.* Аналитический метод в педагогике / И. Е. Шкабара // Образование и наука : Известия уральского научно-образовательного центра РАО. — 2002. — № 4 (1). — 0,5 п. л.
6. *Шкабара, И. Е.* «Круглый стол». Учебная книга в системе источников знания и средств подготовки учителя / И. Е. Шкабара // Педагогика. — 2003. — № 1. — 0,1 п. л.
7. *Шкабара, И. Е.* Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Педагогика. — 2003. — № 7. — 0,6 п. л.
8. *Шкабара, И. Е.* «Круглый стол». Актуальные понятия современной педагогики / И. Е. Шкабара // Педагогика. — 2003. — № 7. — 0,1 п. л.
9. *Шкабара, И. Е.* Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. — 2005. — № 5 (35). — 0,8 п. л.

10. *Шкабара, И. Е.* Понятие «парадигма» и его развитие в современной науке / И. Е. Шкабара // *Философия образования*. — 2006. — № 1 (15). — 0,9 п. л.

Научные статьи:

11. *Шкабара, И. Е.* Личностно-ориентированная ситуация как условие успеха взаимодействия учителя и ученика в парадигме образования XXI века / И. Е. Шкабара // *Образование для человека : к будущему от прошлого (по материалам городских педагогических чтений 29 апреля 1998 г.)* / ИРРО, Свердловская обл. — Нижний Тагил, 1998. — 0,1 п. л.
12. *Шкабара, И. Е.* Введение в педагогическую профессию / И. Е. Шкабара // *Педагогика и образование : научно-методические материалы* / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1999. — Вып. 2. — 0,1 п. л.
13. *Шкабара, И. Е.* Историко-генетический анализ образовательных парадигм России XX века / И. Е. Шкабара // *Педагогика и образование : научно-методические материалы* / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1999. — Вып. 2. — 0,1 п. л.
14. *Шкабара, И. Е.* Сущность и структура понятия «парадигма» / И. Е. Шкабара // *Методология научно-педагогических исследований : сб. науч. ст.* / Шадр. гос. пед. ин-т. — Шадринск, 1999. — 0,6 п. л.
15. *Шкабара, И. Е.* Творческая индивидуальность педагога как высшая характеристика его деятельности при обучении иностранному языку как средству общения / И. Е. Шкабара // *Обучение иностранному языку как средству общения*. — Нижний Тагил, 1999. — Ч. 1. — 0,7 п. л.
16. *Шкабара, И. Е.* Идеи нравственного воспитания учащихся в трудах В. П. Вахтерова / И. Е. Шкабара // *Третьи Уральские историко-педагогические чтения* / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : Банк культурной информации, 1999. — 0,5 п. л.
17. *Шкабара, И. Е.* Идеи духовности и нравственности в творческом наследии И. В. Киреевского / И. Е. Шкабара // *Воспитание духовности : ценности и традиции : тез. докл. и выступлений по материалам II научно-практической конференции «Воспитание духовности»* / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1999. — 0,5 п. л.
18. *Шкабара, И. Е.* Социально-педагогические взгляды философа : опыт историко-педагогического анализа творчества П. Н. Ткачёва / И. Е. Шкабара // *Четвертые Уральские историко-педагогические чтения* / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : Банк культурной информации, 2000. — 0,6 п. л.
19. *Шкабара, И. Е.* Понятие «парадигма» и его развитие в современной педагогической науке / И. Е. Шкабара // *М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конф. : в 2 т.* / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева ; Российская академия образования ; Институт теории образования и педагогики. — М., 2000. — Т. 2. — 0,5 п. л.
20. *Шкабара, И. Е.* Метасоциальные парадигмы образования в истории школы и педагогики России XX столетия / И. Е. Шкабара // *Педагогика как наука и как учебный предмет : тез. докл. междунар. науч.-практ. конф.* — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2000. — Ч. 1. — 0,6 п. л.
21. *Шкабара, И. Е.* Культурологический подход к преподаванию иностранного языка как основное направление становления новой языковой парадигмы / И. Е. Шкабара // *Иностранный язык как средство межкультурной коммуникации*

- : проблемы и опыт обучения : материалы научно-практической конференции учителей иностранного языка Горнозаводского округа / отв. ред. Л. А. Беркалова. — Нижний Тагил, 2003. — 0,5 п. л.
22. *Шкабара, И. Е.* Роль аналитической деятельности в педагогическом мониторинге / И. Е. Шкабара // Мониторинг учебной деятельности в педагогическом вузе : материалы научно-практической конференции НГППИ / отв. ред. Н. В. Букина. — Нижний Тагил, 2003. — 0,5 п. л.
 23. *Шкабара, И. Е.* Мониторинг взглядов на образование и роль человека в нем в истории философской мысли России / И. Е. Шкабара // Педагогический мониторинг образовательного процесса : материалы российской научно-практической конференции / Шадр. гос. пед. ин-т. — Шадринск, 2000. — 0,8 п. л.
 24. *Шкабара, И. Е.* Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Многокультурное измерение исторического образования : теория и практика : пятые всероссийские историко-педагогические чтения / Мин-во образования РФ ; Урал. гос. пед. ун-т и др. — Екатеринбург : Банк культурной информации, 2001. — 0,7 п. л.
 25. *Шкабара, И. Е.* Источники по истории воспитания и образования Древней Руси / И. Е. Шкабара // Научно-теоретические основы непрерывного исторического образования : шестые всероссийские историко-педагогические чтения / Мин-во образования РФ ; Урал. гос. пед. ун-т и др. — Екатеринбург : Банк культурной информации, 2002. — 0,5 п. л.
 26. *Шкабара, И. Е.* Педагогические идеи Д. И. Менделеева, великого ученого, педагога и философа / И. Е. Шкабара // Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Нижнетаг. гос. пед. ин-та. — Нижний Тагил, 2002. — Вып. 3. — 1,0 п. л.
 27. *Шкабара, И. Е.* Введение в педагогическую профессию : учеб. программа для учащихся класса иностранных языков педагогического лицея / И. Е. Шкабара ; Нижнетаг. гос. соц.-пед. академия — 2-е изд., перераб. и доп. — Нижний Тагил, 2003. — 1,75 п. л.
 28. *Шкабара, И. Е.* Общечеловеческие и личностные ценности в лирике Гете и воспитание интеркультурной личности / И. Е. Шкабара, О. А. Груздева // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : материалы студенческой научно-практической конференции факультета иностранных языков. — Нижний Тагил, 2003. — Вып. 3. — 0,5 п. л. / 0,3 п. л.
 29. *Шкабара, И. Е.* Культурологический подход к преподаванию иностранного языка как основное направление становления новой языковой педагогической парадигмы / И. Е. Шкабара // Перевод и межкультурная коммуникация : материалы V международной научно-практической конф. / Институт международных связей. — Екатеринбург : Изд-во АМБ, 2003. — Вып. 4. — 0,1 п. л.
 30. *Шкабара, И. Е.* Генезис цели обучения иностранным языкам в истории российской педагогики / И. Е. Шкабара // Материалы научно-практической конференции учителей иностранного языка города Нижнего Тагила и Горнозаводского округа. — Нижний Тагил, 2004. — 0,5 п. л.
 31. *Шкабара, И. Е.* Роль межкультурного подхода в становлении современной языковой образовательной парадигмы / И. Е. Шкабара // Риторика и культурология : материалы межвузовской научной конференции, посвященной юбилею Уральского государственного педагогического университета / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005. — 0,5 п. л.

32. *Шкабара, И. Е.* О преподавании курса «Современные технологии обучения иностранному языку» / И. Е. Шкабара // Иностраннный язык : современные подходы к обучению : сб. науч. трудов по теории и методике обучения иностранным языкам. — Нижний Тагил, 2005. — 0,5 п. л.
33. *Шкабара, И. Е.* Генезис отношений учителя и ученика в древнерусской педагогике / И. Е. Шкабара // Проблемы личностно-ориентированного образования : культурологический, психолого-педагогический, технологический аспекты : материалы всероссийской научно-практической конференции / Шадринск : Изд-во ПО «Исеть», 2005. — 0,6 п. л.
34. *Шкабара, И. Е.* Становление новой парадигмы образования : взгляд через призму современных подходов / И. Е. Шкабара // Научное обозрение. — 2005. — № 6. — 1,5 п. л.
35. *Шкабара, И. Е.* Роль наследия С. Т. Шацкого в решении задач современного обучения и воспитания / И. Е. Шкабара // Образование: взгляд в будущее : материалы III российской открытой научно-практической конференции с международным участием, посвященной С. Т. Шацкому. — Обнинск, 2005. — 0,5 п. л.
36. *Шкабара, И. Е.* Идеи духовно-нравственного воспитания в российском историко-педагогическом наследии / И. Е. Шкабара // Материалы региональной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 1,2 п. л.
37. *Шкабара, И. Е.* Роль и сущность парадигмального подхода в организации историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Региональные историко-педагогические исследования в развитии истории образования и педагогической мысли : материалы межвузовской науч.-практ. конф. / Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия. — Нижний Тагил, 2005. — 0,4 п. л.
38. *Шкабара, И. Е.* Парадигмальный подход : предпосылки возникновения и возможности его использования в историко-педагогических исследованиях / И. Е. Шкабара // Научное обозрение. — 2007. — № 1. — 0,6 п. л.
39. *Шкабара, И. Е.* Древнерусская литература — колыбель педагогической мысли России / И. Е. Шкабара // Современные гуманитарные исследования. — 2007. — № 1. — 0,9 п. л.

Подписано в печать 25.07.07. Формат 60 × 84_{1/16}. Бумага для множ. ап.

Печать на ризографе. Уч.-изд. л. 2,5. Тираж 100 экз. Заказ 2269.

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Отдел множительной техники. 620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: uspu@uspu.ru