

З.У. Колокольникова

История дошкольной педагогики



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

З.У. Колокольникова

ИСТОРИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Рекомендовано УМО РАЕ по классическому университетскому и техническому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.02 - Психолого-педагогическое образование, 44.03.01 - Педагогическое образование 44.03.05 - Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
Протокол № 812 от 12 мая 2020 г.

Красноярск-Лесосибирск 2020

УДК 371
ББК74
К 61

Рецензенты:

М.Г. Сергеева, доктор пед. наук, профессор (МГПУ);
Н.В. Кулакова, канд. пед. наук, доцент (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Колокольникова З.У.

К 61 История дошкольной педагогики: учеб. пособие / З.У. Колокольникова.
– Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2020. – 144 с.

ISBN 978-5-7638-4421-4

Учебное пособие подготовлено в соответствии с ФГОС ВО по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование». Содержание пособия соотносится с идеями ФГОС ДО. В нем представлено примерное содержание лекционных занятий, теоретический материал к практическим занятиям и для самостоятельной работы, литература, глоссарий, приложения, приведены планы семинарских занятий, список источников для изучения и тематика творческих заданий.

Предназначено для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений.

ISBN 978-5-7638-4421-4

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2020
© Колокольникова З.У., 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Ведущие педагогические идеи в истории дошкольной педагогики.....	5
1.1. Педагогические идеи как методологическая основа федерального образовательного стандарта дошкольного образования ...	5
1.2. Идея самоценности детства.....	6
1.3. Идея гуманизма.....	9
1.4. Идея всестороннего развития личности	15
1.5. Идея природосообразности.....	24
1.6. Идея культуросообразности.....	30
1.7. Идея самодеятельности и активности	32
1.8. Идея сотрудничества	36
1.9. Идея свободного воспитания.....	40
1.10. Идея развивающего воспитания и обучения личности ребенка	44
1.11. Идея сенсорного воспитания	54
1.12. Идея создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды	61
Глава 2. Теория и практика отечественного дошкольного воспитания конца XIX – первой трети XX в.....	66
2.1. Развитие идеи общественного дошкольного воспитания в России конца XIX – начала XX в.....	66
2.2. Дошкольные учреждения в России конца XIX – начала XX в.	79
2.3. Детские сады РСФСР в 20-30-е гг. XX в.....	90
2.4. Подготовка детской «садовницы» в России конца XIX – первой трети XX в.....	98
Список литературы.....	106
Приложения.....	113
Глоссарий	141

ВВЕДЕНИЕ

Развитие человеческого общества всегда было неразрывно связано с развитием образования, являющегося неотъемлемой частью и условием существования социума. Образование, в том числе дошкольное, обеспечивает социальную связь между поколениями, между прошлым и будущим. Дошкольное воспитание как подготовительный этап начального образования в большей степени «работает на будущее», предопределяя личностные качества ребенка, его знания, умения, навыки, мировоззрение, поведение; оно создает условия, необходимые для формирования полноценного гражданина, способного жить, работать и творить в изменяющемся мире.

Недостатка в учебниках и учебных пособиях по истории дошкольной педагогики нет, но все они реализуют хронологический или персонафицированный подход при описании и анализе теории и практики дошкольной педагогики в ее историческом развитии. Мы предлагаем рассмотреть в историко-педагогическом развитии основные педагогические идеи, положенные в основание Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО, 2013). Нам представляется этот подход практико-ориентированным и не повторяющим существующие подобные издания.

Для успешного решения проблем в области дошкольного образования необходим глубокий и всесторонний анализ не только современного опыта, но и историко-педагогического наследия регионов нашей страны, имеющих свои экономические, культурные и социально-этнические особенности.

В новых социально-экономических условиях важно оценить педагогическую мысль, педагогическую практику прошлого, проанализировать прогрессивные социальные условия, в которых зарождалось дошкольное воспитание в России, особенно в ее провинции.

Материалы учебного пособия можно использовать в образовательном процессе при подготовке бакалавров в соответствии с ФГОС ВО по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование» педагогических высших учебных заведений, при подготовке магистров педагогики, в системе переподготовки и повышения квалификации работников дошкольного образования, а также для повышения педагогической культуры широкой общественности.

Методические материалы учебного пособия разработаны для детальной проработки теоретического материала (прил. 1 - 6), организации практических занятий и самостоятельной работы студентов при изучении курса «История дошкольной педагогики» (прил. 7 - 9).

Результаты исследования могут быть применены для совершенствования практической работы в детских садах с учетом аналитического подхода к использованию заимствованных из прошлого эффективных способов работы при реализации педагогических идей.

Глава 1. ВЕДУЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ИСТОРИИ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Педагогические идеи как методологическая основа Федерального образовательного стандарта дошкольного образования

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО, 2013) определил основные требования к образовательной программе дошкольного образования и условиям ее реализации в дошкольных образовательных организациях. Важной составляющей ФГОС ДО является выделение основных концептуальных педагогических идей и принципов, которые могут стать методологической основой разработки образовательных программ и выбора технологий для ее реализации. Приведем концептуальные педагогические идеи, которые получили свое отражение во ФГОС ДО (табл. 1).

Таблица 1. Педагогические идеи и их сущность (ФГОС ДО)

№	Идея	Сущность идеи
1	Самоценность детства	понимание (рассмотрение детства) как периода жизни, значимого самого по себе, значимого тем, что происходит с ребенком сейчас
2	Гуманизм	уважение к личности ребенка, характер взаимодействия взрослых и детей
3	Всестороннее развитие личности	приоритет целей всестороннего гармоничного развития личности ребенка
4	Природосообразность	учет индивидуальных особенностей развития ребенка и индивидуальных потребностей отдельных категорий детей, полноценное проживание ребенком всех этапов развития ребенка (младенческого, раннего и дошкольного возраста)
5	Культуросообразность	приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, учет этнокультурной ситуации развития, формирование общей культуры личности детей
6	Самодеятельность и активность	признание ребенка полноценным участником образовательных отношений, ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования, поддержка инициативы ребенка в различных видах деятельности (игра, творчество, познавательная и исследовательская деятельность)
7	Сотрудничество	содействие и сотрудничество детей и взрослых, сотрудничество детского сада с семьей
8	Свободное воспитание	признание свободы ребенка и права ребенка на выбор видов деятельности основным

		средством и критерием образовательного результата
9	Развивающее воспитание и обучение личности ребенка	приоритет развивающих задач, преобладание развивающих методов и форм, обогащение (амплификация) детского развития; опора на идеи развивающего образования и зону ближайшего развития ребенка
10	Сенсорное воспитание	приоритет развития и целенаправленного воспитания сенсорных процессов ребенка (органов чувств, ощущений, восприятий, представлений) как инструмента для познания мира
11	Создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды	понимание пространства, в которое помещен ребенок, как безопасного, доступного, полифункционального, трансформируемого, вариативного и содержательно-насыщенного

Рассмотрим развитие каждой педагогической идеи в истории дошкольной педагогической теории и практики.

1.2. Идея самоценности детства

История детства, по мнению Л. Демоза, – это кошмар, от которого мы только недавно стали пробуждаться. Чем глубже в историю — тем меньше заботы о детях и тем больше у ребенка вероятность быть убитым, брошенным, избитым, терроризированным и сексуально оскорбленным (Демоз, 2000. С. 12-14). Всю предшествующую историю, в зависимости от стиля воспитания, Л. Демоз делит на шесть периодов, которые показывают постепенное сближение ребенка и родителя, ориентацию на ценность личности ребенка и детства как особого периода его жизни:

1) стиль детоубийства (античность — IV в. н. э.), когда родители боялись, что ребенка будет трудно воспитать или прокормить, они обычно убивали его, и это очень влияло на выживших детей, т.е. убийство ребенка не наказывалось и даже практиковалось в этот период;

2) оставляющий стиль (IV-XIII вв.) характеризуется стремлением сбывать ребенка кормилице, в монастырь или в заведение для маленьких детей, в дом другого знатного рода в качестве слуги или заложника, его отдавали навсегда в чужую семью или окружали строгой эмоциональной холодностью дома;

3) амбивалентный стиль (XIV-XVII вв.). Ребенку уже не отказывали во внимании, но не разрешали самостоятельно духовно развиваться. Так, задачей родителей было «отлить» его в «форму», «выковать»;

4) навязывающий стиль (XVIII в.). В этот период родители стараются сблизиться с ребенком более тесно и обрести власть над его умом и уже посредством этой власти контролировать его внутреннее состояние, гнев, потребности, даже саму его волю;

5) социализирующий стиль (XIX в. - середина XX в.). Здесь воспитание ребенка заключается уже не столько в овладении его волей,

сколько в тренировке ее, направлении на правильный путь. Ребенка учат приспособляться к обстоятельствам, социализируют его, целью воспитания становится подготовка ребенка к будущей жизни;

б) помогающий стиль (с середины XX в.). Этот стиль основан на допущении, что ребенок лучше, чем родители, знает свои потребности и нужды. Поэтому главным для родителей становится понимание и удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка. Причем не делается никаких попыток дисциплинировать или формировать «черты» будущей личности. Дети, воспитанные в помогающем стиле, в итоге вырастают добрыми, искренними людьми, не подверженными депрессиям, с сильной волей, не склонными к конформизму и не преклоняющимися перед авторитетом других (Демоз, 2000. С. 16-17).

До эпохи Возрождения ребенок не считался не то что полноправным, а вообще человеком, подтверждением этому факту могут служить разнообразные ритуалы инициации. Произведения Э. Роттердамского и Ф. Ариес впервые обращают внимание на проблематику Детства и Ребенка. Символичным стало и название одной из работ Ф. Ариес «Открытие детства». Самоценность детства как философская идея впервые обозначена Ж.-Ж. Руссо в его знаменитом романе «Эмиль, или О воспитании». Он представляет собой результат внимательного наблюдения за жизнью Эмиля (пусть и воображаемого, виртуального), и сам факт интереса к Ребенку и его жизни являлся в этот период чем-то совершенно новым и неизведанным (прил. 1).

На наш взгляд, с диахронической точки зрения большой интерес представляет концепция социокультурной динамики детства М. Мид. Она говорит о большом значении социокультурных факторов в процессе взросления человека и доказывает, что в любом обществе ребенок рождается с некоторыми универсальными биологическими предпосылками, но каждая социокультурная среда использует эти задатки по-своему. Концепция М. Мид основана на выделении трех форм культуры, отражающих межпоколенные связи и определенное отношение к детям в зависимости от темпа общественного развития: постфигуративная, в которой дети учатся главным образом у своих предков; кофигуративная, в которой и дети, и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников; префигуративная, в которой взрослые учатся у своих детей (Мид, 1988. С. 46).

Активное научное изучение своеобразия детской природы, ведущее к признанию ее самоценности, началось только в XX в. Огромный вклад в ее развитие внесли российские ученые А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, Д.Б. Эльконин и др.

Выдающийся психолог и педагог В.В. Зеньковский в своих трудах подчеркивал своеобразие детства, также он писал о том, что ошибка взрослых по отношению к детям заключается в том, что взрослые считают детскую душу во всем схожей со взрослой душой. По его мнению, решением данной проблемы является игра. Функция игры, полагал В.В. Зеньковский, заключается в том, чтобы происходило развитие ребенка, не входя в прямое

общение с действительностью, но в то же время не отдаляя его от действительности. Игра и является в той форме активности, в которой лучше всего разрешаются задачи детства (Зеньковский, 2013. С. 131).

Особую роль в развитии идеи самоценности детства сыграли взгляды А.В. Запорожца, который понимал процесс психического развития как саморазвитие, спонтанное саморазвертывание внутренних противоречий деятельности ребенка с позиций культурно-исторического подхода. Идея самоценности детства в его работах получила содержательное наполнение. Согласно А.В. Запорожцу, осмысленное предчувствие – это и есть то самое, что открывает ребенку ворота в человеческий мир (Запорожец, 1986. С. 102-104).

В своих работах Д.Б. Эльконин определяет детство как необходимое условие для приобретения личностью человеческих способов удовлетворения органических, социальных, духовных потребностей. По его мнению, детство имеет большое значение для овладения ребенком человеческой культуры. Также он говорил о том, что в процессе овладения культурой осуществляется развитие человека, в этом и заключается, по его словам, ценность детства (Эльконин, 1989. С. 214).

Исходя из позиции выдающегося отечественного психолога Д.Б. Эльконина по рассмотрению детства, можно сказать о том, что ценность детства состоит в присвоении богатств человеческой культуры, в процессе которого осуществляется развитие человека (Эльконин, 1989. С. 241).

Согласно мнению выдающихся психологов и педагогов В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, детство является периодом сотворения ребенком своего «я» образа, который делает в этом мире допуск ко всему, что его окружает.

В концепции развития субъективности человека В.И. Слободчиков подчеркивает мысль о том, что самоценность детства заключается в следующем:

- становлении человеческого тела в единстве с сенсорными, двигательными и коммуникативными органами;
- развитию эмоций и воли;
- ответственном отношении к себе и другим людям (Слободчиков, 2013. С. 22 – 25).

Для Ш.А. Амонашвили детство является безграничностью и неповторимостью, а также особой миссией для себя и людей. Под словом «миссия» Ш.А. Амонашвили подразумевал то, что каждый ребенок есть неповторимость и наделен от природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Способности и возможности есть общие для всех, но он утверждал, что у каждого ребенка есть своя изюминка (Амонашвили, 1995. С. 122 – 125).

Сформированные за историю развития педагогической мысли идеи самоценности детства до сих пор находят все больше сторонников и в научном мире. При этом особенно заметно, что каждый педагог, который занимался данной проблемой, стремился отразить в понимании концепции

самоценности детства свое мировоззрение и сформулировать практико-ориентированные принципы для концепции самоценности детства.

В настоящее время исследователи отмечают качественные изменения, происходящие в рамках данного периода. Перед миром взрослых в первую очередь стоит задача всестороннего изучения и осмысления феномена детства, процессов и новообразований, разворачивающихся в его рамках.

1.3. Идея гуманизма

Идеи гуманистической педагогики были сформулированы в эпоху Возрождения. Все представители зарубежной и отечественной гуманистической педагогики (Ф. Рабле, Т. Кампанелла, М. Монтень, Ж. Маритен, О. Декроли, М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнер, Я. Корчак, Н. Рерих, В.А. Сухомлинский, В.А. Караковский и др.) признавали право ребенка быть свободным, самобытным, неповторимым и отрицали принуждение как метод воспитания. Опыт реализации гуманной педагогики представляет несомненную ценность и заслуживает пристального внимания и изучения современными педагогами.

Тем не менее на протяжении долгого периода времени гуманистическое направление в педагогике критиковалось в основном по следующим аспектам: идея свободы для ребенка, которой противопоставлялась идея ответственности; сентиментальная любовь к ребенку как проявление педоцентризма и автономность и универсальность принципов гуманизма. Несмотря на критику, гуманистические идеи получили свое развитие в педагогике XIX и XX вв.

Приведем ряд определений гуманизма, распространенных в философской и педагогической литературе.

Гуманизм [лат. *humanus* – человеческий, человечный] – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений (Российская педагогическая энциклопедия, 1993. С. 19). Гуманистическая парадигма рассматривает человека как полностью или в основном автономное и свободное существо, где бытие человека познается из самого человека, из субъективного «Я». В контексте этой парадигмы происходит постижение тайны человека «изнутри», что сопряжено с изучением и развитием его телесного, эмоционального, нравственного, духовного и социального начала. Человек становится не только объектом процесса познания и образования, но и субъектом преобразования педагогической реальности, включающей и самого человека (Липская, 2006. С. 23-28).

Если Раннее Средневековье выработало модель авторитарного патриархального риторического воспитания, то в XII-XIII вв. наметилась тенденция к ее осмыслению на иных основаниях. В XVI в. в ряде стран Западной и Центральной Европы начинают складываться новые социальные отношения. Следствием этого явилось возникновение нового взгляда на мир

и на человека в противовес религиозно-догматическому мировоззрению. Средневековый аскетизм с его отрицанием радостей земной жизни вытесняется идеями гуманизма, выдвинувшего идеал жизнерадостного, сильного духом и телом человека. В противоположность средневековой морали, которая обещала человеку лучшую жизнь в потустороннем мире, гуманизм объявил земную жизнь человека высшей ценностью, возвеличил земное предназначение человека, утвердил его право на счастье в реальном мире.

Эпоха Возрождения, оставаясь в строгих рамках христианской идеологии, дававшей духовной жизни прочный религиозно-нравственный стержень, универсальный для всех носителей западной культуры, повернулась лицом к человеку, увидела в античном наследии достойный подражания и культивирования идеал высокой гражданственности, свободной, творческой, активной, всесторонне и гармонически развитой личности. Педагоги и философы эпохи Возрождения вновь заговорили о том, что обучение должно исходить из потребностей самого ребенка, развивать лучшие его качества, быть естественным, т.е. соответствовать его природе. Обучение должно приносить ребенку радость, а не быть изнуряющим процессом.

Новогуманистический образец воспитания, который в дальнейшем оказал огромное влияние на развитие гуманистической мысли, родился в недрах отдельных школ. Первые шаги были предприняты талантливым итальянским педагогом Витторино да Фельтре. Одна из первых гуманистических школ создавалась как традиционная дворцовая школа верховного правителя Мантуи Франческо Гонзага. Маркиз Мантуанский предоставил под школу один из своих дворцов, расположенный в живописном месте на берегу реки. Дворец был заново декорирован, Витторино полагал, что красота и привлекательность обстановки содействуют здоровой умственной работе, что противоречило традициям средневекового образования. Задача Витторино как пропагандиста гуманитарного и гуманистического воспитания заключалась в гармоническом развитии всего человека – его тела и ума, в воспитании будущих граждан, людей жизни, людей дела, таких людей, для которых литературные или научные интересы не могли бы заслонить очередных животрепещущих задач окружающей действительности. В школе Витторино да Фельтре изучали греческий и латинский языки как разговорные, арифметику – при помощи игр, в геометрии шли по стопам древних египтян, изучали алгебру, астрономию и т.д. В целом содержание обучения выходило за пределы традиционных «семи свободных искусств». Слава школы была столь велика, что его ученикам не было необходимости переходить в университет для получения степени. В целом, гуманизм Витторино да Фельтре характеризуется обращенностью к личности ребенка, направленностью на всестороннее и гармоничное его развитие, разумное сочетание умственного и физического воспитания, использование игровых и активных методов в обучении.

В произведении Томмазо Кампанеллы (1568-1639) «Город Солнца» можно увидеть следующие гуманистические идеи воспитания: всеобщность образования, ориентированность на разностороннее и гармоническое развитие личности, оживление обучения через наглядность и игру. Однако разрешено физически наказывать детей «нерадивых и непослушных».

Ф. Рабле (1494-1553) в произведении «Гаргантюа и Пантагрюэль» показывает гуманиста Понократа, который, применяя специальную методику, превращает воспитанника в образованного, культурного и всесторонне развитого человека. Тщательно продуманный режим и смена видов деятельности позволяют оптимально организовать день Гаргантюа. Комментированное чтение, повторение и обсуждение прочитанного, игры в мяч и физические упражнения, изготовление геометрических инструментов и фигур, музыка, экскурсии, изучение ремесел – вот неполный перечень педагогических средств, по мнению Ф. Рабле, позволяющих человеку развиваться (Рабле, 1992. С.18-30).

Итак, педагоги-гуманисты эпохи Возрождения и последующих столетий стремились доказать, что воспитание и образование должны быть такими, чтобы сделать детей счастливыми, чтобы каждый момент пребывания в школе приносил им радость и способствовал их личностному развитию.

В практическом отношении особый интерес с точки зрения последовательной реализации ненасилия в педагогической деятельности представляют положения, выработанные известным французским ученым и педагогом С. Френе (1896-1966). В его работе «Педагогические инварианты» в доступной форме находят выражение его гуманистические идеи, касающиеся взаимодействий учителей и учащихся, организации жизнедеятельности последних, процесса обучения и воспитания в целом (Френе, 1996. С. 196 - 200).

Гуманизация воспитания через работу над собой, через самосовершенствование наиболее ярко видна у Н.К. Рериха (1874-1947). Основная его идея может быть сформулирована так: «Мир через культуру». Установление подлинно гуманных отношений между людьми, устройство жизни по законам красоты есть основной закон совершенствования человеческой жизни, способ не только организации отношений между людьми, но и гармонизации отношений между человеком и природой. В опоре на культуру, на лучшее, что создано человеком в духовной сфере, Рерих видит ключ к гуманизации человеческих отношений, которые по своей сути должны быть ненасильственными. По мнению Рериха, учение и воспитание должны иметь продуктом человека, достигшего высокого уровня самосознания. Такого человека, при котором полностью исключается «насилие вовне» и становится возможным и необходимым «насилие вовнутрь», т.е. самовоспитание, самодисциплина, самосовершенствование. Воспитательный идеал учения – Свободная творческая личность, ориентированная на окружение, на коллектив тружеников, на мир в целом (Рерих, 2004. С. 90-140).

Несмотря на значительный вклад в области теории и практики образования, гуманные идеи с трудом находят себе дорогу и получают своё воплощение в реальной жизни. Тем не менее попытки и стремление превратить педагогику в радостную, гуманную были присущи во все времена. Яркими представителями гуманистической педагогики XX в. были Я. Корчак и В.А. Сухомлинский, которые не только создали уникальные авторские педагогические концепции, но и реализовали свои идеи на практике. На примере этих гуманистических концепций рассмотрим развитие идеи гуманизма в педагогике XX в.

Источниками мировоззренческих взглядов Я. Корчака (1878-1942) были произведения М. Аврелия, М. Пруста, А. Чехова. Мировоззрение Я. Корчака формировалось в процессе получения медицинского образования, перенесенных тягот войны, взаимодействия с детьми, ощутившими на себе социальные потрясения того времени. Мировоззренческие взгляды В.А. Сухомлинского (1918-1970) формировались в условиях государственной доктрины коммунистического воспитания. Источниками мировоззренческих позиций выступают произведения Ф. Достоевского, Я. Корчака, А. С. Макаренко.

Большое значение Я. Корчак и В.А. Сухомлинский придавали развитию педагогической науки, причем Я. Корчак предлагал рассматривать ее как науку об искусстве любви к детям. Основополагающей идеей педагогических систем Я. Корчака и В. А. Сухомлинского является уважение к личности ребенка, бережное отношение к нему, к его самостоятельности. Целью воспитательных систем Я. Корчака и В.А. Сухомлинского служит всестороннее развитие ребенка через реализацию задач физического, нравственного, трудового и умственного воспитания, развитие интересов и способностей детей (Корчак, 1998. С.39-136).

Важное место в педагогических концепциях Я. Корчака и В.А. Сухомлинского занимают подлинно гуманистические принципы воспитания: уважение и требовательность к личности ребенка, оптимистический подход, активность и самодеятельность, воспитание в коллективе и через коллектив.

Я. Корчак и В.А. Сухомлинский показали конкретные пути реализации гуманистической воспитательной системы через целостную систему методов, форм и средств воспитания (табл. 2). Основными методами воспитания в педагогических системах Я. Корчака и В.А. Сухомлинского служат личный пример, поощрение, беседа, высшим проявлением и результатом воспитания выступает самовоспитание, а средствами – самоуправление, труд, общественное мнение коллектива, доверительные отношения между педагогами и детьми, его любовь к ребенку. Предложенные В.А. Сухомлинским методы, приемы и формы воспитательной работы стали традиционными во многих учебно-воспитательных учреждениях России и используются до сих пор (обучение без отметок для малышей, работа с родителями, праздники Первого звонка и Последнего звонка и т.д.).

В.А. Сухомлинский рассматривает целостный педагогический процесс в неразрывном единстве образовательной, развивающей и воспитательной сторон, что является фундаментальным положением современной педагогики (Сухомлинский, 1997. С. 19-28).

Таблица 2. Элементы авторских педагогических систем
Я. Корчака и В. А. Сухомлинского

Элементы системы	Я. Корчак	В. А. Сухомлинский
1	2	3
Философские истоки мировоззрения	врач, писатель, педагог, директор приюта, участник войны воспитатель сирот идеалистический гуманист (вера в лучшее будущее) произведения М. Пруста, М. Аврелия, А.П. Чехова и др.	ученый-педагог, директор школы, участник ВОВ воспитатель детей послевоенного поколения гуманист, коммунист (вера в светлое коммунистическое будущее) произведения Ф.М. Достоевского, Я. Корчака, А.С. Макаренко и др.

Продолжение табл. 2

1	2	3
Основной педагогический труд	«Как любить ребенка?»	«Сердце отдаю детям»
Основная педагогическая идея	разумное воспитание	разумное воспитание
Цель воспитания	благо ребенка	всестороннее развитие личности, уважающей другого человека
Задачи воспитания	- трудовое, - нравственное - физическое - воспитание активности и самостоятельности личности - развитие интересов и способностей ребенка	- трудовое - нравственное - физическое - умственное - эстетическое - воспитание активности и ответственности
Принципы воспитания	- уважение личности и прав ребенка - доверие - «не вредить» - опора на положительное, - активность и самостоятельность - воспитание через труд - добровольность - воспитание через коллектив	- гуманистический и оптимистический подход, - уважения и требовательности, - единство семейного и школьного воспитания, - единство обучения и воспитания, - единство обучения, воспитания и труда, - единство педагогического воздействия и самовоспитания, - воспитание в коллективе и через коллектив,

		- отказ от наказаний, - эмоциональное богатство школьной жизни
--	--	--

Продолжение табл. 2

1	2	3
Методы и приемы воспитания	- личный пример, - метод «разумного воспитания (ослабление отрицательных и усиление положительных черт характера ребенка), - беседа, - метод письменного общения, - поощрение и наказание, - самовоспитание	- педагогическое требование, - отказ от наказаний, - поощрение, - пример взрослого
Средства воспитания	- авторитет педагога, - самоуправление, - труд, - общественное мнение коллектива, - любовь к детям, - уважительное отношение к личности ребенка, к «тяжелой работе роста»	- красота природы, слова, - мир музыки, - литература, - любой вид творчества, - доверительные отношения между педагогом и ребенком, - любовь к детям, - личность педагога

Идеи гуманистической педагогики получили в последнее время развитие в отечественной педагогике «диалога культур» (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская), в культуротворческой модели школы А. Валицкой. Представители этого направления видят образование и воспитание как культуротворческий процесс общения, направленный на понимание языков «чужой» культуры, как возрастание субъектных свойств учащегося, которые определяют меру свободы личности, ее гуманности, духовности и жизнотворчества. Так, концепция Школы диалога культур В.С. Библера (1918-2000) предполагает прохождение учеником исторически сформированных культур, и через это формируется способность мыслить исторически и диалогически. Человек в культуре, с одной стороны, стремится сохранить созданное предшествующими поколениями, с другой – всегда творит свой мир, изменяет его. Образование в этом смысле выступает уникальным социокультурным механизмом, позволяющим человеку осуществить свое индивидуальное бытие в культуре, проявить свою способность к творчеству. Акцент на диалогических отношениях в образовательном процессе формирует понимание необходимости социального партнерства, уважения к другим людям, к их мнениям и решениям, к свободе и достоинству.

В 80-е гг. XX в. в России активно развернулась дискуссия вокруг бездетности и авторитаризма официальной советской педагогики. Активным участником дискуссии был Ш.А. Амонашвили. Гуманная педагогика, по мнению Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе

человека. Их следует улавливать и поддерживать, на них надо опираться, а не стремиться их подавить, пытаясь жестко регламентировать естественную активность детей, и направлять ее в русло, определяемое учителем (Амонашвили, 1995. С. 56). Реализовать гуманную педагогику в практике образования можно лишь в том случае, если все компоненты учебно-воспитательного процесса будут переосмыслены с учетом следующих принципов: ребенок познавал и усваивал истинно человеческое, познавал себя как человека, проявлял свою истинную индивидуальность, находил общественный простор для развития своей природы, интересы ребенка совпадали с общечеловеческими интересами, были нейтрализованы источники, провоцирующие ребенка на асоциальные действия и поступки.

Как мы видим, идеи гуманизма находят отражение во взглядах на воспитание и обучение философов и педагогов в различные исторические эпохи. В современной педагогической науке сделаны попытки обобщить основные положения гуманистической педагогики. Одним из таких учёных, реализовавшем идеи гуманизма в педагогической практике, является В.А. Караковский. По его мнению, гуманизация – это:

- 1) ориентация на личность ребёнка, его интересы и способности;
- 2) инвариантность (ситуации выбора, свобода);
- 3) мягкие и опосредованные подходы – диалог, групповая дискуссия, метод педагогических ситуаций, создание условий для самореализации личности (Караковский, 2008. С. 153-159).

По мнению В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, в гуманистической педагогике цели и задачи формулируются следующим образом. Воспитание подрастающего поколения в духе ненасилия, миролюбия, уважения достоинства и прав других людей, бережного отношения к природе, всему живому, способности решать конфликты без использования открытых и скрытых форм принуждения. Гуманное отношение к людям, в том числе и к самому себе, умение ненасильственными путями решать межличностные и внутриличностные конфликты, развитие способности к принятию и пониманию другого человека (Маралов, Ситаров, 2019. С. 121-128).

В целом, идеи гуманистической педагогики продолжают оставаться в центре педагогического поиска разнообразия путей и средств формирования человека на основаниях самооценности как собственной личности, так и ценности личности другого человека.

1.4. Идея всестороннего развития личности

Выдающиеся философы различных эпох понимали педагогические возможности воздействия на человеческую личность. Если педагогическое воздействие на личность возможно, то какие задачи оно должно преследовать? Основной ответ на этот вопрос многие философы и педагоги видели в создании того идеала личности, к которому, по их мнению, должен стремиться человек. Этот идеал мог включать в себя как нравственные, так и социальные качества в их различном сочетании.

Воспитание и образование должны были в первую очередь служить целям формирования личности, которая по своим качествам была бы максимально приближена к такому идеалу.

Первым из философов, кто рассматривал воспитание и образование как важнейшие условия достижения человеком совершенства, был Сократ. Цель жизни, по мнению философа, это раскрытие в себе добродетелей, а не стремление достичь каких-либо внешних благ: удовольствий, богатства, почестей. Задача воспитания — помочь человеку понять это.

Не отрицал Сократ необходимости готовить человека к выполнению его социальной роли. Здесь сразу нужно отметить, что под человеком подразумевался полноправный гражданин какого-либо государства или, по крайней мере, лично свободный. Однако гарантом достойного служения обществу, с точки зрения Сократа, были, главным образом, высокие моральные качества гражданина, а не какие-либо специальные знания.

Платон значительно дополнил и расширил педагогические воззрения Сократа. Основная, высшая цель воспитания и образования у него была близкой к сократовской – привести человека к добру и гармоничной жизни. Исходя из своей теории о существовании идеальных сущностей всех вещей и явлений, так называемых эйдосов, или идей, Платон полагал главной целью образования максимальное приближение людей к постижению самих «идей», а не только их искаженных материальных отображений. По мере прояснения этих «идей», особенно высшей из них — идеи Блага, человек становится ближе к гармонической жизни.

В книге «Государство» Платон, признавая, что у человека имеются как врожденные, так и приобретенные качества, рекомендовал заниматься своеобразной селекцией людей, специально подбирая отцов и матерей по их физическим и интеллектуальным качествам. Не случайно поэтому его педагогические идеи пользовались большой популярностью в фашистской Германии. Конечно, не стоит обвинять величайшего философа в ограниченности его педагогических воззрений. Философия Платона стала одной из ступеней развития человеческого знания. И его опыт необходимо оценивать во всех позитивных и негативных моментах.

Третий известнейший философ античности, Аристотель, был учеником Платона, но впоследствии значительно отошел от воззрений своего учителя. Их различие тонко подмечено на известной фреске Рафаэля «Афинская школа», где изображено, что во время беседы Платон указывает рукой в небо, а Аристотель — на землю.

В Аристотеле сочетались естествоиспытатель и выдающийся философ. Он пытался создать некий универсальный философский синтез, который, опираясь на знания о материальном мире, смог бы заменить учение Платона. Аристотель не принимал теории Платона о существовании идеальных «эйдосов» и был убежден в реальности существующего мира. Эта вера сочеталась у него с верой в разум и возможность познать мир на основании рационального (в научной литературе иногда употребляют термин «спекулятивного») мышления.

В человеке Аристотель различал существование души и тела, причем душа состояла из трех отдельных компонентов: души растительной (функции питания и размножения), души животной (функции ощущения и желания) и души разумной (функции мышления). Именно последняя является бессмертной, которая и после гибели человека стремится соединиться с высшим Разумом. Она служит главным отличием человека от животных. «Человек и есть в первую очередь ум»,— утверждал философ (Аристотель, 1984. С. 283). Задачи воспитания и образования состояли в развитии этих видов души, чему соответствовало воспитание физическое, нравственное и умственное в их гармоническом единстве.

Признавая благо конечной целью существования человека, Аристотель понимает его двояко: как «благо ума» и как «благо характера», достижению которых соответственно должны были служить воспитание умственное (собственно обучение) и нравственное. «Благо ума» и «благо характера» достигались выработкой у человека добродетелей двух родов — «дианоэтических», умственных, соответствующих разумной стороне души, и «этических», нравственных, соответствующих животной, чувственной стороне души, которая определяет поступки человека.

Нравственные добродетели образуются навыком, практикой, высшая из них — справедливость. Умственные добродетели достигаются изучением и размышлением. Оба типа добродетелей заложены в человеке, но не в окончательном виде, а как возможности, которые необходимо раскрыть путем внешнего воздействия, т.е. воспитания и образования, и закрепить упражнениями,

Усвоение человеком умственных добродетелей должно обеспечить ему умение выработать правила для своего поведения, а усвоение нравственных добродетелей — осуществлять их на практике, обуздывать инстинкты и проводить в жизнь принцип «золотой середины». Под ним Аристотель понимал «привычку выбирать относительную середину между двумя пороками — излишком и недостатком» (Медведков, 1914. С. 31).

Главным способом выработки нравственных добродетелей философ посчитал не словесные моральные сентенции, а добрый пример родителей и сограждан. Поэтому воспитывать детей должны и семья, и государство. Лишь в общественной жизни человек может достичь совершенства, а добродетельная жизнь отдельных граждан составляет основу благоденствия государства. В этом Аристотель несколько расходится с Платоном, который признавал доминирование государственных интересов во всех областях жизни. Философские идеи Аристотеля во многом были использованы в процессе развития западно-европейской педагогики.

Новый этап в развитии понимания целей и задач образования открыло христианство. Главной целью всей христианской педагогики было, несомненно, спасение души человека. Но различные авторы рассматривали способы разрешения такой задачи по-разному.

В наиболее ранних работах христианских авторов главная задача воспитания человека состояла в научении его различать в жизни понятия добра и зла.

Важнейшим средством спасения души, а следовательно, и задачей христианской педагогики Иоанн Златоуст посчитал научение человека добродетельной жизни, следованию христианским заповедям. В своих действиях человек должен стремиться подражать Иисусу Христу, а одно из средств достижения этого — воспитание детей в первую очередь как христиан, а затем уже как граждан. Иоанн, не отрицая необходимости светского образования, полагал, что оно поможет впоследствии приобрести деньги. Но для человека полезнее быть богатым добродетелями, чем только деньгами. Поэтому задача воспитания добродетели первоочередная, а мирское обучение вторично.

Осуществлять такое воспитание — важнейшая задача родителей-христиан. «Родители, которые пренебрегают воспитывать детей своих по-христиански, хуже детоубийц, ибо детоубийцы тело от души разлучали, а они душу и тело ввергают в геенну огненную», — поучал Златоуст (Опыты православной педагогики, 1993. С. 97).

Таким образом, можно объяснить, почему христианское мировосприятие содействовало появлению современной науки. Человек, как не до конца принадлежащий этому миру и сохранивший в себе «подобие Божие», способен быть не только частью вселенной, но исследовать, познавать и преобразовывать природу. Древние же греки, по выражению Г. Честертона, «за дриадами (лесными божествами) не видели леса» (Честертон, 1990. С. 390).

Отсюда можно сделать вывод, что раннехристианские восточные богословы понимали под основной задачей педагогики научение человека находить пути к спасению Души. Однако этому могло способствовать не одно только знание заповедей и приобретение добродетелей. Светская мудрость также могла послужить такой цели, хотя и не являлась достаточным средством воспитания и образования христианина.

Уже в Новое время, когда на смену чисто христианскому воспитанию и образованию стали приходиться иные приоритеты, задачи педагогики подверглись некоторому переосмыслению. Так, выдающийся мыслитель Ян Амос Коменский «завершал период религиозной педагогики» и был в то же время вполне человеком Нового времени.

На понимание Я.А. Коменским задач воспитания и образования повлияли как его своеобразные религиозные убеждения, так и те бурно менявшиеся условия политической и экономической жизни, в которых протекала его педагогическая деятельность. Ломка традиционных устоев, происходившая в Европе в XVII в., а также собственные хилиастические (хилиазм — древнеиудейское религиозное учение о возможности создания на земле тысячелетнего царства Божьего, т.е. идеального общественного строя. Это учение отрицается большинством христианских конфессий) убеждения заставляли Коменского большее внимание уделять подготовке своих

воспитанников к земной жизни. Хотя, конечно, задача спасения души продолжала играть главенствующую в его педагогике.

Подобная двойственность в понимании задач воспитания и образования отчасти и легла в основу известного высказывания Коменского о необходимости «учить всех всему», т.е. и христианскому миропониманию, и светским наукам. Кстати, термин «учить» он использовал в самом широком смысле, вкладывая сюда и значение «воспитывать». Сам Коменский в трактате «Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости», где наиболее последовательно были обоснованы его теоретические воззрения на проблему формирования человеческой личности, писал: «И никто пусть не говорит: Христос учил нас возрождаться, а не заниматься науками, искусствами, языками. Ибо этого Он не воспрещает, а предпосылает в составе того света, который, как сказано, просвещает всех» (Коменский, 1982. С. 47). Под «светом» здесь имеется в виду известное высказывание «свет Христов просвещает всех» в понимании Коменского; в теологии существуют и иные толкования этих слов.

Однако выражение «обучать всему» вовсе не значило «всему подряд». Более подробно Коменский это пояснял в книге «Пампедия» («всевоспитание» — греч.), т.е. формирование целостного, всесторонне развитого человека. Он полагал, что необходимо воспитывать человека по четырем главным направлениям:

- внушить ему знания о жизни будущей и пути ее достижения;
- научить человека «мудро решать дела земной жизни», т.е. занимать достойное место в обществе благодаря своим знаниям и деятельности;
- обучить его жить в согласии с другими, избегать ненужных конфликтов как между отдельными людьми, так и внутри общества;
- приучить человека к нераздельности его слов и поступков, к цельности убеждений и поведения.

Решение этих основных четырех задач воспитания и образования в своей совокупности должно было, по мнению Коменского, обеспечить формирование гармонической личности и создание справедливого общества.

Более рационалистически подходил к педагогическим проблемам Дж. Локк. В соответствии с мировоззрением секуляризованного Нового времени конечную цель воспитания, по его мнению, должно видеть в направлении человека к истинному счастью. Поскольку Локк огромное значение придавал возможностям человеческого разума, то он считал, что именно с помощью разума человек способен оценивать свои желания и принимать решения о том, какие из этих желаний ведут к настоящему счастью, а какие — к ложному.

Воспитание должно помочь человеку решить эту проблему. Выбор истинного счастья должен, по Локку, совпадать с выполнением евангельского нравственного закона или, что то же самое, с состоянием добродетельного настроения. Таким образом, высшая цель воспитания состоит в достижении добродетели. «Добродетель в прямом смысле является высокой и труднодостижимой целью воспитания. Всякие другие цели и

достижения должны отступать перед нею на задний план», — писал Локк (Локк, 1988. С. 463-464).

Однако поскольку педагог имеет дело с реальными воспитанниками и каждый из них более склонен к тем или иным индивидуальным особенностям, то требовалось определить и частные задачи воспитания, к которым автор относил:

- воспитание физическое. Обладая здоровым телом, человек сможет не отвлекаться на болезни. В этом случае тело легче подчинить требованиям духа;

- воспитание нравственное. После того как тело стало способным повиноваться приказаниям духа, необходимо привести в надлежащее состояние и душу ребенка. Но так как он еще не в состоянии собственным разумом оценивать свои поступки, то к добрым делам ребенка следует приучать. Нравственное воспитание самое важное, ибо именно через него ребенок обучается добродетелям;

- умственное воспитание. Оно вторично по отношению к нравственному. Умственное воспитание должно не столько заключаться в овладении какими-либо учебными дисциплинами, сколько содействовать развитию у человека житейской мудрости, умения разумно оценивать свои дела и тем самым избегать дурных поступков.

Таким образом, Локк полагал, что главнейшая задача воспитания — это приучение человека к добродетели, а собственно образование должно дать ему способность самостоятельно приобретать знания.

Определенной, негативной реакцией на педагогику Нового времени с ее господством разума стали идеи, согласно которым разум далеко не всегда бывает непогрешимым, а «в поведении лучше следовать руководству чувства, эмоций, как истинным выразителям человеческой природы» (Медведков, 1914. С. 136). Наиболее ярко подобные настроения были выражены в работах Ж.-Ж. Руссо. Именно с ним связывают возникновение теории «свободного воспитания».

Согласно философской концепции Руссо, возможно отчасти отразившей проблемы его личной жизни, цивилизация и культура извратили природу человека, разрушили его природные неиспорченные нравы. Каждый человек от рождения обладает «естественными правами» на счастье и благополучие, однако цивилизация не позволяет подавляющему числу людей реализовать эти права. Отдельные идеи Руссо оказали влияние на взгляды самых разнообразных людей: от французских якобинцев до И. Канта.

Философ полагал, что культура лишает человека цельности, дарованной ему природой. Человек вынужден подчиняться внешним условиям цивилизации, различным искусственным предписаниям общества. «Все выходит хорошим из рук Творца (под Творцом понимается, разумеется, не Троица, а Природа), все вырождается в руках человека» — такими словами начинается «Эмиль» (Руссо, 1991. С. 24). При подчинении законам цивилизации человек теряет свою изначальную естественность и свободу.

Поэтому естественное, в соответствии с природными задатками, воспитание и есть «свободное».

Главная задача воспитания, по мнению Руссо,— сформировать целостного, не испорченного обществом человека. С.И. Гессен писал, что в этом случае необходимо «не что-нибудь сделать с воспитанником, а предохранить человека от культуры. Надо сделать так, чтобы природа сама действовала в человеке, ибо она наилучший воспитатель» (Гессен, 1995. С. 47). Педагог должен не учить воспитанника, а создать ему условия, в которых тот может развиваться «природосообразно».

Подобная трактовка задач педагогики не подразумевала, конечно, отказа от всякого воспитания и образования вообще. Человеку предстоит жить в обществе, и с этим Руссо приходилось мириться. Однако воспитание, лучше изолированное и индивидуальное, должно первоначально создать прочные основы формирования цельной личности. И только затем ребенка можно знакомить с разными достижениями цивилизации, предоставляя при этом ему большую свободу выбора предметов и способа обучения. Если человек был воспитан правильно, в соответствии с природными задатками, он сможет устоять перед дурным влиянием других людей и самостоятельно научиться тому, что потребуется ему в жизни.

Воззрения Руссо оказали также определенное влияние и на выдающегося реформатора педагогики И.Г. Песталоцци. Он полагал, что задача воспитания в широком смысле не только сформировать нравственного человека, но и подготовить его к конкретной практической деятельности. Социальные мотивы вообще очень сильны в творчестве Песталоцци. Тем не менее нравственное воспитание оставалось в его произведениях главенствующим. Основная задача педагогики — это, по мнению Песталоцци, воспитание человечности.

Он писал, что «чистая человечность» как цель воспитания должна иметь преимущество «перед всеми отдельными частями образования человека и перед всеми частными целями этого образования» (Песталоцци, 1981. С. 99). Под человечностью глубоко верующий Песталоцци понимал следование христианским заповедям и, прежде всего, любовь к людям. Достигнуть этого можно, только воспитывая с любовью. Впрочем, не отрицал он и наказаний, вплоть до физических.

Воспитанные в подобных традициях люди могли, по мнению автора, не только достичь личного совершенства, но и преобразовать общество на гуманных началах. Однако человеку требовалось и овладение конкретной профессией, чтобы сделаться способным к трудовой деятельности и выполнению гражданских обязанностей. Поэтому вторая задача педагогики — это предоставление воспитаннику определенных знаний, необходимых для его дальнейшей жизни в обществе. Поскольку Песталоцци имел дело, главным образом, с детьми простых людей, то в его работах речь шла об обучении конкретным профессиям. При проведении такого обучения следовало «выполнять работы, относящиеся к различным отраслям

сельскохозяйственного и индустриального труда» (Песталоцци, 1981. С. 307), а также приучать детей к выносливости в таком труде.

Идеи германской философии первых десятилетий XIX в., особенно Ф.В. Шеллинга, нашли отражение в трудах выдающегося немецкого педагога Ф. Фребеля. Он особое внимание уделял дошкольному воспитанию и был организатором первых детских садов в Германии. Наиболее известное педагогическое сочинение Фребеля «О воспитании человека» издано в 1826 г. Прежде чем говорить о его понимании задач воспитания и образования, необходимо кратко остановиться на философских воззрениях Фребеля, тесно связанных с германским идеализмом первой половины XIX столетия. Склонность некоторых немецких философов того времени к пантеизму была тесно связана со старой концепцией, согласно которой мир, сотворенный Богом из собственной сущности (подобного убеждения придерживались некоторые мыслители Средневековья и Нового времени, например Я. Беме; христианство же полагает, что мир был сотворен из ничего, поэтому все сущее, кроме только человека, дистанцировано от Бога и управляется внешними, а не внутренними законами), подчинен Единому всепроникающему закону, действующему как в природе, так и в духовной жизни человека. В России приверженцем и пропагандистом такой концепции был известный благотворитель и педагог В.Ф. Одоевский. Впоследствии элементы германской идеалистической философии проявились в учении Вл. Соловьева о всеединстве, в котором роль Единого закона выполняла София. Хотя Соловьев прямо не утверждал о сотворении мира из сущности Бога, многие его философские положения прямо вытекали из этой теории.

Но вернемся к Фребелю. Человек должен познать и проявить в своей земной деятельности этот Единый закон. В подготовке к его познанию и заключается основная цель воспитания и образования. «Задача воспитания, — по Ф. Фребелю, — образовать человека для святой божественной жизни и его дух — для устойчивой нравственной воли» (Медведков, 1914. С. 235). Само воспитание и образование также должно подчиняться действию этого Единого закона.

Очень сильны в педагогическом творчестве Фребеля мотивы целостности воспитательного и образовательного процесса. Так как закон существования и развития мира един, то познавать его можно и через познание природы. Фребель в соответствии с этим убеждением важное место отводил изучению естественных наук. Однако главное у него — это сочетание нравственного и умственного воспитания, помощь ребенку в «раскрытии» изначально заложенных в нем сил и стремлений. Такое воспитание должно завершиться формированием цельной человеческой личности, осознающей свое предназначение в этом мире и способной «внутреннее делать внешним, внешнее — внутренним и то и другое — объединять» (там же, с. 237).

Цельность воспитания, одновременно нравственного, умственного и физического, Ф. Фребель обосновывал также необходимостью развивать все задатки в ребенке. Если упустить какую-либо сторону образования, то

способности ребенка в этой области могут ослабеть или уничтожиться вовсе. Тем не менее основное — это воспитание нравственное, оно формирует характер и этические воззрения человека, которые впоследствии определяют всю его деятельность.

В России первая попытка обосновать задачи педагогики с философских позиций была предпринята К.Д. Ушинским. В отечественной литературе по истории педагогики философские воззрения Ушинского оценивались весьма противоречиво, вплоть до обвинений в эклектизме (П.Ф. Каптерев). Отчасти это было связано с некоторой непоследовательностью высказываний самого автора. Во взглядах Ушинского отразились все противоречия русской интеллектуальной жизни 50—60-х гг. XIX столетия. В целом можно сказать, что философские убеждения этого педагога были близки к дуалистическим, т.е. он признавал равноценное существование двух начал — духа и материи. Впрочем, дух Ушинский ставил несколько выше материи. При этом он был глубоко религиозным человеком.

Ушинский считал, что основной целью воспитания является сам человек, а «все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» (Ушинский, 1950. С. 373). Смысл существования человека — это свободная творческая деятельность. Из этого положения Ушинский выводил задачи воспитания и образования. «Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда — вот полное определение цели педагогической деятельности», — писал он (там же). Таким образом, задачи педагогики Ушинский видел в подготовке человека к полноценной жизни, наполненной творческой, а не рутинной деятельностью.

Однако, по мнению автора, они могут быть выполнены при одном важнейшем условии. Педагогика должна быть основана на христианских началах. В противном случае воспитание вообще исчезает и остается одна образование. «Все, чем человек, как человек, может и должен быть, выражено вполне в божественном учении, и воспитателю остается только, прежде всего и в основу всего, вкоренить вечные истины христианства. Оно (христианство) ... указывает высшую цель всему воспитанию», — утверждал Ушинский (Ушинский, 1968. С. 282—283).

В истории отечественной педагогики особое место занимает работа Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», изданная в 1856 г. Посвященная проблеме основной задачи воспитания, она интерпретировалась представителями различных политических направлений по-разному и послужила толчком к широкой дискуссии.

В знаменитой работе, пожалуй, единственном из произведений Н.И. Пирогова, имевшем, отчасти, философский характер, автор попытался ответить на вопрос, в чем главная задача воспитания человека. Пирогов констатирует, что правила нравственного поведения, основанные в первую очередь на Евангелии, которые ребенку внушают в детстве, не совпадают с реалиями взрослой жизни. Поэтому молодые люди нередко вынуждены подчинять свою деятельность несправедливым законам жизни общества,

идти на компромисс с собственной совестью. Одну из причин этого Пирогов видит в преимущественно специальном, «реальном» характере образования, каким оно было в России середины XIX в. Поэтому главная задача воспитания, с точки зрения Н.И. Пирогова,— воспитать человека, т.е. личность, способную, «роясь в тайниках души, подстерегая все мгновения ее (души) нравственной свободы, заставить ее решить вопросы жизни, вступив в борьбу с собою и окружающими» (Пирогов, 1985. С. 45). Таким образом, Пирогов полагал, что воспитание нравственное, основанное на евангельских истинах, должно иметь приоритет над специальным, «реальным» образованием. Человек должен не только познать Истину, но и быть готовым отстаивать свои убеждения в жизни. В противном случае его ожидает нравственная гибель или существование в разладе с самим собой.

Как уже упоминалось, работа Пирогова была с одобрением встречена в обществе. Однако многие увидели в ней именно то, что хотели увидеть. Н.Г. Чернышевский, например, полагал, что критический пафос статьи направлен, главным образом, против существующей системы образования, готовившей людей применительно к интересам господствующей политической системы. Если человек будет воспитан человеком, то, по мнению Чернышевского, он не сможет смириться с социальной несправедливостью и будет активно бороться с ней. Сам же Пирогов в той работе писал: «Изменить направление общества есть дело Промысла (Бога) и времени» (там же, с. 36).

Н.А. Добролюбов усмотрел в статье Н.И. Пирогова в основном отрицание авторитарного воспитания, которое вырабатывает конформистов, согласных с существующим порядком вещей. Только обучение ребенка способности самостоятельно оценивать свои действия позволит, с точки зрения Добролюбова, сформировать полноценную личность.

Таким образом, нужно отметить, что вопрос об идеале формирующегося человека сводится практически во всех теориях к формированию целостной, всесторонне и гармонично развитой личности. Большинство философов при этом считают приоритетной задачей формирование нравственности и духовности человека.

1.5. Идея природосообразности

Элементы принципа природосообразности в педагогику были введены еще древнегреческими философами: Демокритом, Платоном, Аристотелем. Так, Демокрит полагал: «Природа и воспитание подобны. А именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает (ему вторую) природу» (Демокрит, 1982. С. 10). У этого философа имеются и другие высказывания относительно необходимости согласовывать воспитание и обучение с природными качествами человека. Поэтому педагогика должна выявлять в личности те качества, которые были в ней изначально заложены природой. Подобная точка зрения основывалась на убеждениях Демокрита, что человек являет собой неотъемлемую часть окружающего, «природного»

мира и ничего более. Ведь даже боги, по его мнению, состояли из тех же атомов, что и все остальное в мире, в том числе и человек. Следовательно, воспитание не могло принципиально изменить сущность человека, оно должно было только помочь развить ему природные способности. Отголоски подобной идеи впоследствии проявятся в философско-педагогических воззрениях Руссо и иных мыслителей.

Несколько по-иному выглядит принцип природосообразности воспитания у Платона. Исходя из его антропологических воззрений, с законами реального, видимого, мира детям следует давать главным образом физическое воспитание. Иные формы воспитания, направленные на развитие чувств, разума и воли, должны соответствовать истинной, духовной сущности человека.

Считается, что в педагогической науке принцип природосообразности впервые обосновал и разработал Я.А. Коменский. Основные положения этого принципа были отражены во многих известных работах выдающегося педагога: «Материнская школа», «Великая дидактика» и др. Однако в наиболее законченной форме они изложены в его небольшой статье с пространственным названием «Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперед», написанной в 1657 г. Не следует удивляться некоторой «механистичности», заложенной в названии работы. Это связано с убеждениями Коменского о необходимости непрерывного движения по «школьному лабиринту», которое сравнивалось с движением механического устройства. Все педагогические идеи Я.А. Коменский выводит из аналогий с природными явлениями (принцип природосообразности). «Человек – часть природы и в своем развитии должен подчиняться ее законам, единым и универсальным», соответственно, образование должно определяться естественной природой вещей и природой человека» (Коменский, 1982. С. 234).

Для реализации идеи природосообразности Я.А. Коменский впервые разработал научно обоснованную целостную систему школ в соответствии с возрастной периодизацией и наметил содержание образования на каждой ступени образования (табл. 3).

Таблица 3. Возрастная периодизация и система школ

0-6 лет	Детство	Материнская школа (мать)	Развитие внешних чувств, наблюдательности
6-12 лет	Отрочество	школа родного языка	упражнение воображения и памяти, развитие родного языка и руки
12-18 лет	Юность	школа латинского языка	развитие понимания и суждения
18-24 лет	Возмужалость	университет или академия	формирование воли

Огромное значение Я.А. Коменский придавал воспитанию детей дошкольного возраста; об этом говорит существование труда «Материнская школа», который был выпущен задолго до «Великой дидактики». В нем в логической последовательности описывается своеобразие и особенности воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Я.А. Коменский видит воспитание детей до 6 лет как домашнее (семейное) воспитание. Воспитатель в этой школе – мать. В материнской школе закладываются основы нравственного, физического, умственного развития детей. Мать должна учитывать как возрастные особенности ребенка (0-2 – преддошкольный возраст, 4-6 – собственно дошкольный возраст), так и индивидуальные особенности. Определенные знания некоторые дети способны воспринимать в три года, а другие только в четыре или в пять лет. В преддошкольном возрасте (0-2 года) основное внимание уделяется уходу за ребенком, его кормлению, физическому воспитанию. Я.А. Коменский дает подробные советы по уходу за ребенком, его питанию, одежде, режиму. В дошкольном возрасте (4-6 лет) необходимым видом деятельности является игра. Для игр и физических упражнений необходимо иметь специальное безопасное место. Игры должны быть: подвижные, сюжетные и ролевые. Чем более ребенок деятелен, чем больше он работает, тем лучше спит, лучше развивается, тем бодрее он духом и телом.

Умственное воспитание должно способствовать появлению первоначальных представлений об окружающем мире. Мать при помощи бесед, картин, моделей, предметов должна заложить в ребенке начало знаний, которое он подробнее и точнее изучит на последующих этапах обучения. Я.А. Коменский дает развернутую программу такого обучения: ребенок должен ознакомиться со свойствами различных предметов, с простейшими физическими, химическими и метеорологическими явлениями, с основными терминами географии, арифметики и геометрии; научиться пользоваться речью, точно выражать свои мысли. В этом возрасте детям доступны и начальные экономические понятия, такие как хозяин дома, слуга, наемный рабочий, название хозяйственных предметов и помещений. В этом возрасте ребенок должен иметь представление о различных должностных лицах: городской судья, нотариус, городской голова, члены городского совета.

Воспитание должно быть природосообразным, т.е. должно быть связано с природой, отсюда следует использование экскурсий за город, чтобы смотреть на деревья, травы, поля, луга, виноградники и на работы, которые там производятся.

Эстетическое чувство в этом возрасте следует развивать через заучивание простых детских стихотворений и пение доступных псалмов и священных гимнов во время ежедневных домашних молитв.

Нравственное воспитание должно выражаться в развитии таких качеств и свойств характера, как послушание, умеренность, опрятность, почтение к старшим, правдивость, справедливость, трудолюбие.

Религиозное воспитание в дошкольном возрасте ограничивается запоминанием основных положений катехизиса, приобретением чувства присутствия Бога и любви к нему.

Основы знания, заложенные в материнской школе, и приобретенные детьми умения должны развиваться и углубляться на следующем этапе обучения в школе родного языка (6-12 лет). Поэтому родителям следует уделять внимание подготовке детей к школе. Они должны заранее, до начала занятий, привить интерес к школе, в которой ребенок будет учиться. В школе родного языка детей на родном языке знакомят с довольно широким кругом знаний. Коменский предлагал включить в программу школы родной язык, арифметику, начала геометрии, географии, «начала космографии», начала общественно-политических знаний, ремесла, псалмы, катехизис, изучение священных текстов. Школа родного языка предназначалась для совместного обучения всех детей, без различия по сословному признаку.

Таким образом, Я.А. Коменский не только описал принцип природосообразности в воспитании и обучении, но и разработал на его основе конкретные формы и методы преподавания. При этом он достаточно четко определял различие между природой в значении внешнего мира и природой как сущностью человека, в некоторых моментах противопоставляя их. Такой взгляд, однако, гораздо слабее выраженный, можно встретить у Ж.-Ж. Руссо, который также считается одним из главных сторонников использования в педагогике метода природосообразности.

Человек, по мнению Руссо, в значительно большей степени принадлежит внешней природе, чем это полагал Коменский, и поэтому должен воспитываться в соответствии со своими природными, естественными задатками. В тесной связи с этим положением у «гражданина Женевы» выработано резко негативное отношение к внешней культуре, включавшей в себя как науки, так и искусства. «Отрицание культуры проходит красной нитью через все сочинения Руссо», — отмечал С.И. Гессен (Гессен, 1995. С. 40).

Свою теорию «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо изложил в трактате «Эмиль, или О воспитании», которое является художественным, философским и педагогическим произведением. Отвергая традиционную систему воспитания, Ж.-Ж. Руссо полагал, что воспитание будет способствовать развитию ребенка, если приобретет естественный природосообразный характер. Основная идея заключалась в том, что природа создала человека счастливым и добрым, но общество испортило его и сделало несчастным, следовательно, необходимо воспитание, изолированное от современного ему общества, на «лоне природы». Ж.-Ж. Руссо считал человеческую природу идеальной: «все хорошо, что выходит из рук Творца Вселенной, все вырождается в руках человека» (Руссо, 1991. С. 25). Воспитание Эмиля протекает в естественной природной среде и осуществляется без всякого принуждения, свободно, ибо «естественное воспитание есть в то же время свободное воспитание». Воспитание дается человеку от природы как внутренне развитие способностей, воспитание от

людей – это обучение тому, как пользоваться этим развитием, воспитание со стороны вещей – это приобретение человеком собственного опыта относительно предметов, дающих ему воспитание. Все эти факторы должны действовать согласованно.

Ж.-Ж. Руссо предлагает такую организацию процесса воспитания, которая основана на возрастной периодизации, и дает рекомендации педагогического характера для каждого этапа:

0-2 года (до появления речи) – физическое воспитание;

2-12 лет (до появления способностей к отвлеченному мышлению) – воспитание органов чувств;

12-15 лет – умственное воспитание и обучение ремеслам;

15-18 (22) лет (период полового созревания – период бурь и страстей) – нравственное воспитание (Руссо, 1991. С. 20-128).

В педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо ребенок ставится в центр педагогического процесса. Однако воспитатель должен сопровождать ребенка, направлять его формирование, но не навязывать ему своей воли. Руссо дает ряд конкретных указаний по поводу воспитания в раннем детстве, обращенных прежде всего к матери как к первой воспитательнице своих детей. Кормление ребенка, пеленание, закаливание, игра простыми игрушками – нельзя удовлетворить все желания ребенка, чтобы не сделать его эгоистом, деспотом, но следует считаться с его естественными интересами. После формирования органа речи (с двух лет) Ж.-Ж. Руссо дает ряд советов, как бороться с недостатками речи, т.к. речевое и сенсорное воспитание есть предпосылка умственного воспитания. Подробные инструкции по развитию органов чувств, накоплению личного опыта осуществляются через наблюдения, прогулки, игры (например, зрение – самый неверный орган чувств и поэтому особенно нуждается в упражнении). Следует внимательно отнестись к развитию слуха и голоса ребенка (речь, пение, музыка – средства). В обучении нужно отказаться от предметного построения и исходить из познавательных интересов воспитанника. Нравственное воспитание в первый и второй периоды жизни ребенка должно осуществляться через метод естественных последствий. Ребенок должен знать, какие последствия влечет определенный поступок, и в соответствии с приятностью и неприятностью оценить поступок как хороший или плохой. Если же он не справится с этой задачей, то наступает наказание как естественное предостережение для будущего

Принцип природосообразности нашел широкое применение впоследствии в творчестве многих выдающихся педагогов XIX— XX вв. Однако почти никто из них не рассматривал его как универсальное средство для решения всех проблем. В этом отношении представляет значительный интерес научное наследие И. Г. Песталоцци.

Одно из главнейших отличий педагогических взглядов Песталоцци от позиций Руссо состояло в том, что первый из них был практиком, все свои теоретические построения напрямую увязывал с конкретными задачами воспитания и образования. Песталоцци использовал принцип

природосообразности (по его терминологии — «природосообразный метод воспитания») в практической педагогической деятельности своих учебных заведений, что позволило ему реально оценить все преимущества и недостатки подобного подхода.

И.Г. Песталоцци были разработаны следующие педагогические идеи: общепедагогический принцип природосообразности воспитания (в соответствии с естественным ходом развития человеческой природы). В дошкольном возрасте основу образования составляет семейное воспитание, только в семье ребенок не может не сделаться хорошим (любовь к матери). Чтобы помочь матерям в воспитании детей, И.Г. Песталоцци написал «Книгу матерей», в которой привел рекомендации по систематизации первоначальных детских знаний, развитию наблюдательности, использованию наглядности. Задача воспитания – содействовать развитию природных сил и способностей ребенка. Развитие речи ребенка имеет важную утилитарную функцию – является средством познания окружающего мира (Песталоцци, 1981. С. 48-60). И.Г. Песталоцци считал наилучшим семейное воспитание, но общественное воспитание тоже оправданно, если нет возможности воспитывать ребенка дома, однако приют должен быть организован на семейных началах и деятельностном подходе. Он впервые выдвинул тезис об активности ребенка в процессе обучения. Педагогические взгляды и деятельность И.Г. Песталоцци повлияли на развитие мировой педагогической науки и вызвали к жизни целое течение – песталоццианство. Среди знаменитых последователей его – Ф. Фребель, И. Герbart и Ф. Дистервег.

Дистервег не создал собственной оригинальной педагогической системы. О нем можно говорить, скорее, как о последователе Песталоцци и Фребеля, использовавшем и развившем их теоретические положения применительно к процессу обучения. Самостоятельно Дистервег предложил лишь понимание воспитания как «возбуждения» в ребенке его собственных сил и способностей, что должно послужить толчком к самообразованию (Дистервег, 2006. С. 304-320). Именно самообразование, самодеятельность, считал он, должны быть положены в основу развития человеческой личности. Одним из основных достоинств его научных трудов стала простота изложения материала.

Дистервег считает, что в организации процесса воспитания ведущую роль играет принцип природосообразности – учёт индивидуальных и возрастных особенностей. Развитие заложенных природой задатков, которые достигаются упражнениями, воспитание должны совершаться в соответствии с природой человека, с учётом индивидуальных особенностей, в процессе деятельности; Дистервег создает возрастную периодизацию и выделяет ступени детского развития (табл. 4).

Таблица 4. Ступени детского развития по теории Ф.А. Дистервега

I ступень чувства	6-9 лет	Физическое игра воображения	Наглядность, поддерживать восприимчивость и живость
II ступень	9-14 лет	Понимание, осознанное	Наглядность, использовать развитие

память		мышление, начатки абстрактного (из частного-общее)	памяти
Шступень разум	С 14 лет	Представления в логической последовательности	Сознательное обучение с пониманием правил, нравственные воззрения переходят в убеждения, а убеждения – в силу характера, развитие рассудка

Идея природосообразности на современном этапе все чаще сводится к принципу учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, к построению и анализу возрастных периодизаций. Природосообразность не сводится только к природе ребенка, а та в свою очередь — не сводится только к возрасту и индивидуальности.

1.6. Идея культуросообразности

Принцип культуросообразности в педагогике понимают обычно как построение педагогического процесса с учетом национальной культуры, социального положения, местожительства учеников и т.п. Если рассматривать этот принцип в его широком значении, то можно сказать, что он был изначально присущ подавляющему числу педагогических систем, поскольку воспитание и образование у каждого народа напрямую вытекало из его культуры и уровня общественного развития (так же «стихийно» в педагогике использовался и принцип природосообразности, если под природой понимать возрастные особенности ребенка).

Однако выделение принципа культуросообразности как специального педагогического приема относится только к Новому времени и связано с философским осмыслением принципов познания. Так, Дж. Локк, предполагавший, что человек приобретает свои знания только опытным путем, связывал воспитание с усвоением культуры, выработанной в обществе. Хотя он не использовал сам термин «культуросообразность», многие положения данного принципа нашли отражение в работах этого философа и педагога.

Локк категорически отрицал возможность влияния внешней природы на развитие человека. «Запечатлен ли закон природы в душе человека?» — спрашивал он и отвечал: «Нет, не запечатлен» (Локк, 1988. С. 16). Подобное утверждение мотивировалось, в частности, тем фактом, что если бы такой закон существовал в душах от самого рождения, то он должен был бы проявиться и потребность в воспитании вообще бы отпала. Однако опыт человечества показывает, что воспитание и образование необходимы.

Принцип культуросообразности воспитания и образования проявляется у Локка в его утверждениях о необходимости воспитания джентльмена (конкретно английского дворянина-землевладельца, джентри), купца, простолюдина, а не отвлеченного человека вообще. И те качества, которые должен закладывать педагог в своего подопечного, согласно известному сочинению Локка «Мысли о воспитании», предназначены именно для

английского дворянина второй половины XVII столетия. По мнению автора, это благоразумие и благовоспитанность. Локк критикует современные ему школы, поскольку в них «главный упор делается на то, чтобы мальчик преуспевал в предметах, значительная часть которых не имеет никакого отношения к жизненному призванию джентльмена, которое предполагает знание делового человека и подобающее его общественному рангу поведение и сводится к тому, чтобы он стал заметным и полезным человеком в своей стране сообразно своему положению» (Локк, 1988. С. 490).

Выражения «своя страна» и «свое положение» наиболее точно передают основные признаки принципа культуросообразности в педагогике. Собственно обучение отдельным наукам Локк не считал столь важным, как соответствующее социальному положению человека воспитание и образование. В случае необходимости хорошо подготовленный «джентльмен» всегда может углубить свои знания в какой-либо области.

Хотя термин «национальное воспитание» у Локка не встречается, предложенная им система имеет достаточно ярко выраженные черты чисто английской педагогики конца XVII в. Ни одна европейская страна в этот период не достигла того уровня экономического и политического развития, каким обладала Англия. Характерно, что педагогические воззрения Локка получили широкое признание в Европе лишь спустя несколько десятилетий после его смерти.

По-иному понимал культуросообразность воспитания И.Г. Песталоцци. Для него прежде всего было необходимо подготовить своих учеников (преимущественно из низших сословий) к достойной жизни. Поэтому Песталоцци считал необходимым давать воспитанникам профессиональную подготовку, но только обучением отдельным специальностям задача школы, с его точки зрения, не ограничивалась.

По мнению Песталоцци, гораздо важнее было научить детей бедняков существовать в тех конкретных условиях, которые их ожидали во взрослой жизни. У таких учеников следовало развивать «способности к напряжению сил, бережливости, ... (умение) преодолевать свои желания» (Песталоцци, 1981. С. 286).

Проявляется у Песталоцци и еще одна грань принципа культуросообразности в воспитании и обучении. Это необходимость учета местных условий и особенностей. Впрочем, швейцарский педагог, гражданин страны с сильными конфедеративными традициями, призывал в то же время не ставить местное выше общего. Он полагал, что необходим учебник по основам домашнего хозяйства, сельского хозяйства и промышленности, в котором эти три вида деятельности «должны быть увязаны с различными особенностями отдельных местностей и должно быть дано четкое объяснение того, что, несмотря на все разнообразие местных условий, эти общие основы (трех видов деятельности) во всех своих частях одинаково приложимы всюду» (там же).

Наиболее законченной идея культуросообразности была представлена в работах Ф.А. Дистервега. По его мнению, «... необходимо принимать во

внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова...» (Дистервег, 2006. С. 304-320). Следует принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и где ему предстоит жить, культуру страны, являющейся родиной ученика; самодеятельность – активность, инициатива и самостоятельность учащихся, воспитание самостоятельности посредством самодеятельности есть и конечная цель образования, и важное условие образования.

Идея культуросообразности как общественного смысла воспитания приобретает у К.Д. Ушинского яркое проявление в *принципе народности*, что служит стержнем его педагогической концепции. Он полагал, что научное педагогическое знание, добытое в различных странах, может быть использовано русской педагогикой. Именно так отнесся К.Д. Ушинский к педагогическому опыту Германии, Франции и Швейцарии, изучая его во время поездки в Западную Европу. В наиболее общем виде идея народности означала для него объективную потребность каждого народа в собственной системе обучения и воспитания со своими отличительными национальными чертами и творческими проявлениями. Народность, по мнению К.Д. Ушинского, – своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет, в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» (Ушинский, 1968. С. 282-283).

В русской школе принцип народности должен быть реализован, прежде всего, при *приоритете родного языка (отечественной истории и географии) как предмета школьного образования*. Обучение родному языку, разъяснял К.Д. Ушинский, развивает «дар слова», вводит в сокровищницу родного языка, формирует «миросозерцание» («родное слово — та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание»).

Идея культуросообразности, предполагая учет в воспитании особенностей культуры, «места и времени», трансформируется и реализуется специфично в каждом отдельно взятом социуме.

1.7. Идея самодеятельности и активности

Идея самодеятельности ребенка впервые была обоснована как общепедагогический принцип Ф.А.В. Дистервегом. Он считал, что самодеятельность выступает наиболее общей формой развития умственной жизни: «самодеятельность человека выражается сначала в первой стадии жизни как физическая деятельность. Ребенок хочет свободно играть, мальчик резвится, так это и должно быть» (Дистервег, 1981. С. 305). Позднее самодеятельность становится средством и духовного развития человека. Сформированная духовная самодеятельность «могла бы управлять телом как уже совершенным и надлежащим дальнейшему совершенствованию

орудием» (там же). Взгляды Дистервега стали отправной точкой для развития идеи самостоятельности и собственной активности ребенка, но свое подлинное развитие идея получила с развитием педоцентризма и реформаторской революцией в педагогике конца XIX-начала XX в. (Д. Дьюи, Килпатрик, М. Монтессори и др).

Идея самостоятельности и активности ребенка в дошкольном возрасте получила теоретическую и практическую проработанность в системе М. Монтессори. Она считала, что возраст 1-4 года является сенситивным для развития движений и действий. В основе развития самостоятельности ребенка лежат потребности: *потребность в движении* «...большое значение для развития ребенка имеет собственное спонтанное движение»; *потребность в работе* «...работа есть внутренняя предрасположенность человеческой природы, присущий человеческой природе инстинкт»; *стремление к точным, координированным движениям* «...у него есть потребность, инстинкт координировать свои собственные движения»; *склонность к повторению* «...это явление повторения в ходе деятельности встречается у каждого нормального ребенка, который живет в правильных условиях»; *потребность в порядке* «ребенок нуждается в порядке... он любит видеть предметы в одном и том же месте и сам старается восстановить порядок, если он нарушен»; *стремление к свободе и независимости* «только через свободу и опыт в окружающей среде человек может развиваться» (Монтессори, 2001. С. 93-106).

М. Монтессори понимает под *воспитанием* «помощь психическому развитию ребенка с самого рождения» (там же, с. 83). *Целью воспитания* детей дошкольного возраста должно быть исключительно «содействие психофизическому развитию». Педагогические принципы: содействие естественному развитию, взаимодействие с «подготовленной средой», свобода выбора в «подготовленной среде», индивидуальная активность в учении, предметность в учении. Дети поступают в группы Монтессори обычно в 2,5-3,5 года. Сначала они занимаются в основном сенсорикой, а также упражнениями из практической жизни разного рода. Важный принцип М. Монтессори – разновозрастная группа обычно от 2,5 до 6-7 лет. Старшие и младшие друг другу помогают, многому друг у друга учатся. Младшие, наблюдая за старшими, проявляют интерес к более сложным упражнениям. Если ребенок ходит в Монтессори-группу с 3 до 6 лет, он успевает побыть и младшим, ведомым, и старшим ведущим. Для Монтессори-группы важно, чтобы детей в ней было оптимально 15-20 человек.

Центральный метод в системе М. Монтессори – «свободная работа» детей в «подготовленной среде» при ограничении прямого воздействия педагога. Частные методы: наблюдение и помощь; показ способа рациональной деятельности и контроля ошибок; тактичное предложение материала (ЗБР); поддержание порядка; групповые упражнения (беседы в кругу, ходьба по линии, упражнения в тишине).

Педагог перестает быть «центром» педагогического процесса, его основные функции – привлечение внимания детей к «подготовленной среде»,

привлечение внимания детей к различным видам деятельности, создание условий для самостоятельности и активности. «Дети работают теперь, как будто бы меня и нет». М. Монтессори дает общие методические рекомендации для педагога:

- презентация материала;
- предотвращение использования материала не по назначению;
- содействие самостоятельной деятельности ребенка;
- свобода выбора материала;
- контроль и коррекция ошибок;
- индивидуальная работа, работа в малых группах и со всей группой.

В системе М. Монтессори разработаны требования к организации пространства, способствующие развитию самостоятельности и самодеятельности: помещение (линия, мебель и предметы, эстетика, растения); помещение как рабочее место (практическая, сенсорная, речевая, математическая и «космическая» зоны); помещение как общественное место (свободное общение и взаимодействие. Самостоятельность и самодеятельность в системе М. Монтессори – это образовательный результат, который получен благодаря упражнениям в основных зонах «подготовленной среды». Охарактеризуем кратко каждую зону и упражнения, которые предлагаются детям в этих зонах.

Практическая зона. Реальные предметы и действия: стирка, чистка обуви, чистка металла, глажение, приготовление пищи (кухня). Упражнения в практической жизни:

Вводные упражнения (ходить по комнате, переносить стул, раскатывают коврик, открывать и закрывать двери, складывать салфетки и т.д.)

- 1-я группа: *уход за собой* (застегивание пуговиц, мытье рук, чистка ботинок, завязывание бантов и т.д.);
- 2-я группа: *уход за окружающей средой* (мыть стол, составлять букеты, чистить металл и т.д.);
- 3-я группа: *основы культуры поведения в обществе* (слушать, принять и предложить помощь и т.д.);
- 4-я группа: *особые виды движений* («ходьба по линии» и «упражнение в тишине»);
- *уход за собой* (застегивание пуговиц (кнопок, крючков, ремней, молний, булавок), мытье рук и чистка ногтей, чистка ботинок, завязывание бантов, шнуровка и т.д.);
- *уход за окружающей средой* (вытирание пыли, подметание, мытье посуды, фруктов и стола, стирка белья, глажение, составление букета, чистка металла, затачивание карандаша, промывание кисточек и т.д.);
- *основы культуры поведения в обществе* (пригласить гостя, слушать, принять и предложить помощь, чистка носа и т.д.).

Сенсорная зона. Под сенсорным развитием ребенка понимается развитие его восприятия и формирование представлений о свойствах предметов окружающего мира: об их форме, размерах, цвете, положении в

пространстве, вкусе, запахе, звучании, температуре и т.д. Группы сенсорных материалов: *Зрение* (материалы для различения размеров (цилиндры-вкладыши, розовая башня, коричневая лестница, красные штанги); материалы для различения цветов (цветные таблички); материалы для различения формы плоских фигур («геометрический комод»). *Осязание* (доски для ощупывания, шершавые таблички, ткани). *Слух* (шумящие коробочки, звоночки). *Чувство тяжести* (весовые таблички). *Чувство тепла* (тепловые бутылочки, тепловые таблички). *Обоняние* (коробочки с запахами). *Вкус* (вкусовые баночки). *Стереогностическое чувство* (геометрические тела, сортировка, волшебный мешочек). «*Рамки Монтессори*» – это набор квадратных рамок-пластинок с вырезанными в центре отверстиями разной формы. Монтессори предлагает 10 фигур (квадрат, прямоугольник, круг, эллипс, трапеция, пятиугольник, шестиугольник, треугольник, полукружия (правое и левое)). Никитины добавляют к этому набору пятиугольную звезду, разные виды треугольников, параллелограмм и ромб. Основное действие: взрослый раскладывает рамки и вкладыши отдельно и предлагает малышу «закрыть окошки в доме» подходящими рамками. Двухлетке можно предложить для начала 3-4 фигуры.

Математическая зона (контрасты, составление пар, сериационные ряды, золотой материал).

Зона развития речи (общение во время совместной деятельности, «беседа в кругу», «игры в кругу», обучение письму (рамки и вкладыши, буквы, подвижный алфавит), обучение чтению (первое чтение, чтение с предметами, классификация), трехступенчатый урок: название предметов, свойств и т.д.: «Это ...», дает задания типа «Дай мне... Покажи мне...», вопрос, касающийся предмета, свойства и т.д. «Что это? Какой? Сколько?»).

Обучение письму: занятие с рамками – обводить контуры карандашами. Покажите ребенку, как нужно аккуратно прижать рамку к бумаге, и обведите контур цветным карандашом. Покажите малышу, как можно заштриховать фигурку. Пусть он попробует сделать это сам. Обводя разные рамки и закрашивая их разными цветами, можно создавать удивительные узоры. Игра помогает малышу усвоить основные геометрические понятия, «ставит руку», готовит к рисованию и письму. Вырезанные из шершавой бумаги буквы, наклеенные на кусочки дерева или картона. Лучше рисовать «письменные» буквы тогда упражнение будет служить также для подготовки ребенка к письму. Возьмите 2-3 карточки с буквами, произносите звуки и одновременно обводите буквы указательным пальцем. Попросите ребенка назвать слова, в которых слышится такой звук. Предложите ему самому обвести букву пальчиком, это подготовит его руку к письму.

Космическое воспитание. Цель – формирование вселенского сознания. Космическая Задача Человека – улучшение и украшение Земли, воспитание чувства ответственности перед человечеством. Содержание – география, геология, зоология, история, астрономия (Монтессори, 2001. С. 93-106).

1.8. Идея сотрудничества

Идея сотрудничества может быть рассмотрена в историко-педагогическом контексте в двух аспектах. Во-первых, как сотрудничество семьи и дошкольной образовательной организации. Во-вторых, как сотрудничество взрослого и ребенка как в семье, так и в детском саду.

С возникновением семьи на протяжении многих тысячелетий семейное воспитание было практически единственной формой воспитания детей дошкольного возраста в обществе. Школ и других воспитательных учреждений было мало, и они обслуживали незначительную часть детей, главным образом, из привилегированных классов. В XVIII в. в России появились первые воспитательные общества. С появлением общественного воспитания возникла проблема соотношения семьи и школы в общем процессе воспитания (Социальная педагогика, 2002. С. 69).

Издавна ведется спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные учреждения). Одни педагоги склонялись в пользу семьи, другие – отдавали пальму первенства общественным учреждениям. Стремление изменить отношение общества к проблемам воспитания заставило французских философов XVIII в., в частности Гельвеция, отдать решительное предпочтение общественному воспитанию перед семейным при условии, что школы будут изъяты из рук духовенства и организация их будет передана государству. На этих же позициях стоял и английский социалист-утопист XIX в. Роберт Оуэн. Его идея о необходимости исключительно общественного воспитания ребенка с ранних лет активно воплощалась в нашей стране с одновременным низведением семьи до положения «ячейки» с «отсталыми» традициями и обычаями. В течение многих лет словом и делом подчеркивалась ведущая роль общественного воспитания в формировании личности ребенка.

Представители русской революционно-демократической мысли В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, выдвигая задачу воспитания активного борца за переустройство общества, считали, что такой человек воспитывается и в семье, и в школе. Дома дети видят около себя житейские интересы, в классе проверяют свои наблюдения и, сообщая их родителям, получают от них новые указания и объяснения. Следовательно, учение идет рядом с жизнью и содействует развитию здравого смысла и практического опыта, как считал Н.А. Добролюбов. Сущность единства семейного и общественного воспитания состоит, по мнению А.И. Герцена, в общественной значимости дела воспитания. Ребенок своим появлением на свет возлагает на родителей новые обязанности и выводит их из сферы узколичной жизни в сферу общественной деятельности. Воспитание детей не личное дело родителей, а их гражданский долг (Антология, 1990. С. 417).

Осознание неразрывной связи воздействия общественного воспитания с влиянием семьи и среды привело к идее народности и самобытности

воспитания, которая в России была разработана в педагогической системе К.Д. Ушинского. Эта идея нашла отражение в педагогических трудах Л.Н. Толстого, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова и других представителей русской педагогической мысли XIX в. Огромное значение имеют работы П.Ф. Лесгафта в области воспитания детей дошкольного возраста, изложенные в труде «Семейное воспитание ребёнка и его значение». Теория семейного воспитания, предложенная П.Ф. Лесгафтом, проникнута большой любовью к ребёнку. По его мнению, в семье и школе необходимо создать нормальные условия для роста, развития и проявления всех положительных способностей детей (Лесгафт, 1991. С. 124).

После установления в России советской власти дошкольное воспитание стало делом государственной важности. Детские сады и ясли создавали по всей стране с целью воспитания членов социалистического общества – общества нового типа. Если до революции основной целью дошкольного воспитания было гармоничное развитие ребенка, то после нее его целью стало формирование прежде всего гражданина Советского государства. Революция 1917 г. знаменовала глубокие изменения в характере взаимодействия семьи и школы, в практике их взаимоотношений. Определённые идеологические и политические цели государственной системы воспитания и образования обусловили утверждение государственно-общественной заботы о детях, что обернулось значительным ослаблением семейного воспитания и препятствовало реализации всестороннего развития личности на основе самоопределения и самореализации. Однако нельзя не отметить тот положительный вклад, который внесли в теорию и практику семейного воспитания советского периода Н.К. Крупская и целая плеяда видных педагогов: П.П. Блонский, С.Т. Шацкий – автор идеи «средовой педагогики», А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

Однако, несмотря на преобладание общественного воспитания над семейным, вопрос о работе учреждения с родителями в 20-е гг. XX в. не утратил своей актуальности. Как неоднократно подчеркивала Н.К. Крупская, существенной стороной взаимодействия детского сада и семьи является то, что детский сад служит «организующим центром» и «влияет ...на домашнее воспитание», поэтому необходимо как можно лучше организовать взаимодействие детского сада и семьи по воспитанию детей. «...В их содружестве, в обоюдной заботе и ответственности – огромная сила». Вместе с тем она считала, что родителям, не умеющим воспитывать, необходимо помогать. Оценивая воспитательные возможности образовательного учреждения, А.В. Луначарский подчеркивал, что она (школа) «как государственно-воспитательное учреждение должна раньше, чем социальная жизнь, пропитываться новым духом, она должна возвыситься над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы». Он полагал, что желаемых результатов в воспитании можно получить лишь в объединении усилий школы, общественности и семьи при направляющей роли школы и ее влияния на семью.

1. Дальнейшее развитие подобного рода идеи получили в трудах А.С. Макаренко: «Семьи бывают хорошие и плохие. Поручиться за то, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей» (Макаренко, 1985. С. 38).

В дальнейшем, в 40-60-е гг. XX в., проблема «борьбы» дошкольного учреждения и семьи уже не ставилась так остро, но основная тенденция – стремление подчинить семью влиянию дошкольного учреждения – сохранялась. Семья, таким образом, как и ранее, рассматривалась не как субъект сотрудничества, а скорее как объект воздействия со стороны дошкольного учреждения. Так, например, в Уставе детского сада, утвержденном 15 декабря 1944 г., говорилось: «Детский сад... должен служить примером правильного воспитания детей дошкольного возраста и оказывать помощь родителям в воспитании ребенка в семье» (Устав детского сада, 1980. С. 288-289).

В 50-70 гг. XX в. изучались условия нравственного воспитания детей в семье (Л.В. Загик, Т.А. Маркова, Л.К. Пелипенко, В.Я. Титаренко), которые выявили зависимость уровня коллективистской направленности поведения со сверстниками от его положения в семейном коллективе (Воспитание дошкольника в семье, 1979. С. 24).

В 60-70-е гг. XX в. большое внимание уделялось сочетанию общественного и семейного воспитания, целью которых было научное обоснование путей и средств, обеспечивающих функционирование системы «школа-семья-общественность». В работах И.В. Гребенникова (Гребенников, 1991.) и других авторов использованы различные понятия: «педагогическое просвещение», «педагогическая пропаганда», «органическое сочетание общественного и семейного воспитания родителей», «взаимодействие семейного и общественного воспитания» и т.п. Изучали эффективность форм и методов оказания педагогической помощи родителям.

Идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания развивались в работах В.А. Сухомлинского, в частности, он писал: «В дошкольные годы ребенок почти полностью идентифицирует себя с семьей, открывая и утверждая себя и других людей преимущественно через суждения, оценку и поступки родителей» (Сухомлинский, 1979. С. 324). Поэтому, подчеркивал он, задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если школа поддерживает связь с семьей, если между воспитателями и родителями установились отношения доверия и сотрудничества.

В различных лабораториях НИИ АПН СССР исследовали проблемы развития и воспитания детей раннего и дошкольного возраста, уделяли внимание и изучению вопросов семейного воспитания дошкольников. Исследователи пришли к выводу, что ни один из них не может быть успешно решен детским садом без сотрудничества с семьей. Хотя у этих социальных институтов единые цели и задачи, содержание и методы воспитания и

обучения детей специфичны в каждом из них. По мнению Е.П. Арнаутовой и В.М. Ивановой каждый из социальных институтов имеет свои преимущества и недостатки (Арнаутова, 1994. С. 8). Авторы пришли к выводу, что важно сочетать воспитание ребенка в семье с необходимостью воспитания его в коллективе сверстников.

Как система пропаганды педагогических знаний в 70-80-е гг. XX в. существовал педагогический всеобуч для родителей. Он представлял собой целостную систему форм пропаганды педагогических знаний с учетом различных категорий родителей. Целью педагогического всеобуча было повышение педагогической культуры родителей.

В 70-е гг. XX в. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР организовали лабораторию семейного воспитания для выявления типичных трудностей, испытываемых родителями, наиболее существенных факторов, влияющих на формирование нравственных качеств у ребенка в семье. Были сделаны попытки определить содержание педагогических знаний и умений, необходимых родителям для успешного решения ряда задач нравственного воспитания. Исследуя проблему педагогического всеобуча, О.Л. Зверева выявила, что он проводился далеко не во всех детских садах из-за недостаточной подготовленности педагогов к работе с родителями. Воспитатели отмечали тот факт, что родителям хочется получить, прежде всего, конкретные знания именно о своем ребенке (Зверева, 2000. С. 50).

2. Более глубокие изменения во взаимодействии семьи и дошкольного учреждения произошли в 1990-е гг. Это было связано с реформой образования, которая отразилась и на системе дошкольного воспитания. Изменение государственной политики в области образования повлекло за собой признание положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Так, в Законе РФ «Об образовании» (1992) говорится, что «государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». В этом Законе в отличие от документов предыдущих лет уважение к семье признается одним из принципов образования и государственной политики, т.е. семья из средства педагогического воздействия на ребенка превращается в его цель (Об образовании: Закон Российской Федерации, 2002. С. 54).

В конце 90-х - начале 2000 г. меняется позиция родителей: они становятся активными участниками процесса воспитания детей. «...Надо сделать так, чтобы детский сад не подменял родителей, не отторгал их от детей, а соединял их друг с другом, давал возможность для их богатого и тонкого общения и взаимодействия» (Антропологические основы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей, 2005. С. 34).

В 1990-х гг., в соответствии с «Концепцией дошкольного воспитания» (1989) начали разрабатываться новые подходы к сотрудничеству с

родителями, которые базируются на взаимосвязи двух систем – детского сада и семьи, сообществе семьи и детского сада. Сущность данного подхода состоит в объединении усилий дошкольных учреждений и семьи для развития личности как детей, так и взрослых с учетом интересов и особенностей каждого члена сообщества, его прав и обязанностей.

В соответствии с этим подходом Л.М. Клариной разработан целый комплекс содержательных и организационных направлений взаимодействия детского сада и семьи (дети, родители, профессионалы). Например, создание в детском саду методического кабинета, оснащенного психолого-педагогической литературой для родителей, совместное обсуждение с ними прочитанного с целью возможного использования приобретенных таким образом знаний в условиях детского сада, открытие на этой основе дискуссионного клуба профессионалов и родителей, библиотеки детской литературы, которая может быть использована как в детском саду, так и в семье, организация спортивной секции для детей и родителей, разнообразных клубов по интересам и др.

Г.А. Цукерман выделяет три вида сотрудничества: сотрудничество с педагогом, сотрудничество с детьми и сотрудничество с самим собой (Цукерман, 2010. С. 56).

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Педагогика начала советского периода признавала роль семьи в воспитании дошкольников и рассматривала семью как социальный институт, который противостоит обществу в целом и дошкольному учреждению в частности. В 1940-60-е гг., проблема «борьбы» дошкольного учреждения и семьи уже не стояла так остро, но семья должна была играть подчиненную роль по отношению к дошкольному учреждению. В 1950-70 гг. изучались условия нравственного воспитания детей в семье. В 60-70-е гг. XX в. большое внимание начало уделяться сочетанию общественного и семейного воспитания. Исследования 70-80-х гг. прошедшего столетия конкретизировали содержание, формы и методы педагогического просвещения родителей и позволили выработать ценные рекомендации для педагогов. С 1990-х гг. большое внимание начинает уделяться взаимодействию детского сада и семьи.

1.9. Идея свободного воспитания

Идеи свободы в педагогической теории и практике развивались в контексте идей гуманистической педагогики. Свобода, с одной стороны, рассматривалась как естественное, неотъемлемое право ребенка, полученное от рождения, его естественное состояние, внутренний мир, стержень развития природных потенций. С другой – свобода выступала как условие развития самобытной творческой индивидуальности, как условие самореализации личности.

Первая стройная концепция свободного «естественного воспитания» принадлежит Ж.-Ж. Руссо (1712-1778). По мнению Руссо, необходимо признать успешным орудием воспитания не свободу как таковую, а «хорошо

направленную свободу». Он ставил вопрос не о безграничной свободе, а о свободе, введенной в определенные границы, которые связывал с требованием ограничивать ребенка, двигать его вперед, задерживать, не возбуждая в нем противодействия с помощью необходимости, проистекающей из естественного порядка вещей (теория естественного воспитания).

Одним из первых, кто выдвинул, обосновал и реализовал идеи свободного духовно-нравственного формирования личности на практике, был Л.Н. Толстой (1828-1910). Толстой считал, что человек имеет право свободно формировать свои убеждения и взгляды, без всякого насилия и принуждения со стороны общества, и что детям присуще природное совершенство и высокие нравственные качества. В собственном имении Ясная Поляна он создал школу для крестьянских детей, построенную на принципах любви к ученикам, свободы выбора и воли ребенка, личного нравственного примера педагогов, добиваясь «самоулучшения» личности, ее продвижения к всеобщему благу. Свобода не в «природе», а в «жизни», – этим отличается свободное образование Толстого от идеала свободного воспитания Руссо. Толстой различает понятия «образование» и «воспитание». Воспитание, в его понимании, есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое; а «образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого – сообщать уже приобретённые им». Вслед за Руссо он утверждает, что человек рождается совершенным, а воспитание портит, а не исправляет людей. По мнению Толстого, ребенка нужно лишь обеспечить материалом, необходимым для гармоничного и всестороннего развития, и предоставить полную свободу для работы с ним.

Яснополянская школа и была попыткой осуществить на деле идею такого свободного, вытекающего из жизни и служащего жизни образования. В этой школе не было всего того, что охватывается словом «школьная дисциплина»: определённого расписания уроков, необходимости приходить в определённый час, звонков, наказаний и каких бы то ни было взысканий за опоздание на уроки или уход с урока. «С собой никто ничего не несёт – ни книги, ни тетрадки. Уроков на дом не задают. Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего, сделанного вчера, он не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке. Он несёт только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера» (Толстой, 1996. С. 54).

Идеи Ж.-Ж. Руссо получили свое продолжение в зарубежной педагогической системе М. Монтессори (1870-1952), которая основана на индивидуальном подходе педагога к каждому ребенку, на свободе выбора, отсутствии принуждения, внешнего вмешательства и критики. Физиолог по образованию и врач по профессии, М. Монтессори, опираясь на опыт работы с «дефективными детьми», создает «Дом ребенка», где реализует разработанный ею метод «научной педагогики». Педагогика М. Монтессори

основана на ряде идей, к которым следует отнести такие, как понятия о «впитывающем разуме», «сенситивных периодах», «подготовленной среде», «дидактическом сенсорном материале», «свободе и дисциплине». Основными характеристиками концептуального подхода М. Монтессори являются: самостоятельность ребенка подкрепляется заданиями из практической жизни, ребенок стремится к свободе и независимости, и взрослый создает для него окружение, соответствующее его потребностям и стремлению к познанию; роль взрослого не мешать процессу саморазвития ребенка и реализовать девиз «Помоги мне это сделать самому». Идеал свободного воспитания в духе Руссо просматривается в педагогике Монтессори: отказ от наказаний и наград, многоделания учителя, изобразительных игр и сказок. Она требовала организовать образование ребенка, во-первых исходя из общих закономерностей его физического, психического и социального становления и, во-вторых, наблюдая за особенностями развития каждого конкретного воспитанника. «Свободе ребенка, – писала М. Монтессори, – должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма ее – то что мы называем воспитанностью» (Монтессори, 2001. С. 93-106). В интерпретации свободы у Руссо и Монтессори прослеживается стремление управлять ею, используя косвенные методы воспитания, организуя процесс воспитания «незаметным» для ребенка.

Получили развитие и западные антропософские идеи «Вальдорфской педагогики», основателем которой был немецкий философ Рудольф Штейнер (1861-1925). В основу вальдорфской педагогики были положены идеи, суть которых состояла в стремлении исследовать духовный мир человека, в проникновении в его «сверхчувствительный мир», где человек выступал своеобразным микрокосмосом.

Согласно точке зрения Д. Дьюи (1859-1952), основная свобода «есть свобода сознания и некоторая степень свободы действия и опыта, необходимая для обеспечения свободы разума» (Дьюи, 2007. С. 227-257). Он утверждал, что «дети, поневоле вынужденные жить в зависимом положении, вырастают с привычкой подчинения» (там же). Вместе с тем, отмечал он, «свобода – надежный способ высвобождения потенций личности, способ ее самореализации, осуществимый только в условиях подлинной, многоплановой ассоциации с другими; свобода – это возможность быть неповторимой личностью, вносящей собственный вклад в жизнь ассоциации и пользующийся благами, предоставленными участием в этой жизни» (там же). В своих работах Дьюи подчеркивал, что без свободы нет гарантии развития, свобода является средством, а не целью, и учитель, руководя деятельностью, способствует обретению учениками свободы, а не ограничивает ее.

В начале XX в. в России активно распространялись идеи «свободного воспитания», которые нашли отражение в педагогических взглядах П.П. Блонского, А.Н. Пинкевича, А.Г. Калашникова и др. Они использовали идеи о связи обучения с жизнью, о развитии индивидуальных способностей и

склонностей учащихся, о социально-производственном воспитании и самовоспитании. Яркими представителями концепции «свободного воспитания» в России были С.Т. Шацкий (1878-1934) и К.Н. Вентцель (1857-1947), которые видели цель образования в создании благоприятных условий для саморазвития, для сохранения и развития «Я» личности, предохранения ее от разрушения и манипулирования. Они настаивали на активном характере образования, на создании необходимых условий для свободного саморазвития личности учащегося, который объявлялся самоцелью, а не средством достижения какой-либо иной цели. Сторонники «свободного воспитания» отличались углубленным интересом к личности учащегося, стремлением педагогов предоставить учащимся как можно больше свободы и самостоятельности. Для педагогов и свободы была характерна полная абсолютизация ценности самой личности, при этом общие цели воспитания как таковые отрицались.

В рамках этого направления действовали общество «Сетлемент», созданное С.Т. Шацким, «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля, «Новая школа» Е.С. Левицкой, семейная школа О. Кайдановой. Они строили образование на основе учета индивидуальных способностей и особенностей ребенка, стремились предоставить учащимся как можно больше свободы и самостоятельности в развитии заложенных в них сил и способностей, в реализации себя в общественно полезном труде. Нужно отметить, что в отличие от Руссо и Монтессори К.Н. Вентцель стремится абсолютизировать свободу ребенка. По его мнению, «истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить развитие ребенка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и носят очень скрытый и ухищренный характер, чтобы сделать последнее независимым ото всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковать это свободное развитие, и чтобы освобожденной таким образом воле ребенка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться» (Вентцель, 1915. С. 57). Главное препятствие практической реализации теории свободного воспитания К.Н. Вентцель видел в противодействии этому взрослых, которым трудно не только преодолеть традиционные педагогические стереотипы, но и прежде всего отказаться от своей власти над детьми.

Вместе с тем следует отметить ограниченность «свободного воспитания», связанного с его антропоцентрической основой. Представления о человеке как о центре мира, о его изначальном превосходстве и совершенстве оправдывают человеческий эгоизм, порождая крайний индивидуализм и отчуждение человека от себе подобных. С.И. Гессен справедливо отмечает, что свобода может быть только относительная и «свобода ребенка имеет пределом общие интересы» (Гессен, 1995. С. 61).

В современных условиях *педагогика свободы* (О.С. Газман) осуществляется в четырех процессах: забота, обучение, воспитание, педагогическая поддержка. В основе концепции О.С. Газмана лежит идея

ответственного личностного выбора собственного смысла и жизненного пути, самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании. Для О.С. Газмана свобода человека представлена, во-первых, в структуре человеческих потребностей, во-вторых, в возможности творческого самовоплощения человека в соответствии со своими индивидуальными способностями и в ситуациях выбора, наконец, в-третьих, в соотношении с интересами других людей, с их свободой (Газман, 2002. С. 54-59). В процессе экспериментальной работы в Центре творческого воспитания под руководством О.С. Газмана была сформулирована и апробирована на практике *педагогика поддержки*.

Таким образом, свободное воспитание как педагогическое течение оформилось в ту эпоху, когда борьба за экономическую, политическую и духовную свободу привела к реальной демократизации в ряде государств, когда знания о человеке позволили рассматривать его как деятельное и активное существо. В начале XXI в. *педагогика свободы* продолжает развиваться и предполагает учет достижений мировой педагогической мысли, практику уроков, связанных с попыткой воспитать свободную личность посредством свободы, определить возможности и границы использования свободы в педагогической деятельности.

1.10 Идея развивающего воспитания и обучения личности ребенка

Стратегия развивающего обучения является альтернативой простой передачи знаний, с одной стороны, и так называемого свободного развития личности, – с другой. В основе развивающего обучения лежит деятельностная теория учения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

Любая идея опирается на обширный опыт обобщений и исследований предшествующих лет, вбирая в себя все лучшее и ценное, что было в истории этой отрасли знаний. Идеи развивающего обучения существовали на всем протяжении истории педагогики. В этой связи интересно проследить эволюцию идеи развивающего обучения.

Разработка научных основ обучения впервые прослеживаются в трудах Я.А. Коменского, который рассматривал образование как «процесс развития природных дарований человека», выдвинул идею развития человека как ключевую, что впоследствии оформилось в идею развивающего обучения (РО). Я.А. Коменский полагал, что урок и другие занятия должны разносторонне развивать человека. По его мнению, задача педагогики – как науки состоит в том, чтобы найти содержание, методы, формы и средства обучения, позволяющие стимулировать познавательную активность ученика, обеспечивать его развитие и саморазвитие. Общее развитие им понимается как реализация природных задатков («дарований») в соответствии с принципом природосообразности. Развивать не один какой-либо *задаток*, а все задатки не у одного кого-либо или у избранных, а у всех людей. Я.А. Коменский дал четкое обоснование идеи всестороннего развития,

показав прежде всего необходимость вводить в действие все заложенные природой задатки. Способности, дарования должны культивировать, обрабатывать «развивать в совершенстве» (Коменский, 1982. Т. 1. С. 236). И это не утопия, убеждает он, а посильное жизненно необходимое дело.

По теории Коменского, кроме «голой способности» человеку ничего не прирождено. Способности, дарования нужно культивировать, обрабатывать, устранять препятствия к их развитию, разумно направлять само природное стремление к этому. «Итак, необходимо все дарования развивать в совершенстве, чтобы родившийся человеком учился и действовать по-человечески... усовершенствование природных дарований, которое одно может возвысить нас до уподобления Богу, необходимо людям более всех сокровищ мира, почестей, удовольствий и всего, что только может входить и обыкновенно входит в круг наших желаний, и потому оно должно быть высшей целью наших стремлений» (Коменский, 1982. Т. 2. С. 14-15).

Разделяя цели и задачи школы, Я.А. Коменский на первый план выдвигает общее развитие человека: «всесторонне облагородить человека» (Коменский, 1982. Т. 2. С. 176); «не только какую-либо одну сторону человека, но всего человека должно развивать во всем, что служит совершенству человеческой природы» (Коменский, 1982. Т. 2. С. 26); «позаботиться, чтобы ученики уносили из школы не ученые книги, но развитые умы, сердца, языки и руки» (Коменский, 1982. Т. 2. С. 81).

На наш взгляд, важнейший вклад Я.А. Коменского в развивающую педагогику состоит в обосновании необходимости развивать все природные задатки у каждого человека, руководствуясь принципом природосообразности.

И.Г. Песталоцци впервые выделил основные положения концепции развивающего воспитания и обучения: «основное начало воспитания находится в природе человека, их нужно не сочинять, а отыскивать»; «в природе человека заложено стремление к развитию, поэтому школа должна иметь в виду развитие, а не обучение»; «развитие человека начинается с чувственных ощущений, его интеллектуальная ступень состоит в разумности, а практичность – в самостоятельности как основном условии успешного развития вообще»; «главная цель первоначального обучения – развитие духовных сил и способностей ребенка» (Песталоцци, 1981. Т. 1. С. 48-60).

Идея развивающего обучения находит свое отражение в теории элементарного образования, разработанной И.Г. Песталоцци, которая была им сформулирована в работе «Метод»: задача обучения – дать детям не просто сумму знаний, а развитие их ума, способности самостоятельно решать возникающие в процессе познания вопросы, развитие внутренних сил. И.Г. Песталоцци подчеркивал роль обучения, которое является не только средством духовного развития, но и средством приобретения знаний. Также он полагал, что реализация идеи развивающего обучения возможна тогда, когда основу взаимоотношений между учителем и учеником будет составлять принцип гуманизма, суть которого он видел в познании свободы и

независимости развивающейся детской личности (Песталоцци, 1981. Т. 1. С. 48-60).

Многие исследователи разделяют мнение, что «метод» И.Г. Песталоцци можно понимать как теорию развивающего образования (или развивающего обучения, развивающего воспитания), разработанную с учетом историко-культурных условий времени. И сам И.Г. Песталоцци называл свой «метод» развивающим. Идея развивающего обучения наиболее полно отражена в его трудах «Как Гертруда учит своих детей» (1800) и «Лебединая песня» (1825).

Свое видение содержания образования и методов обучения в своих трудах изложил Ф.А. Дистервег. Он писал: «Всякий метод плох, если приучает учащегося к простой восприимчивости или пассивности и хорош, если возбуждает в нем деятельность». Ведущую роль в этом процессе Ф.А. Дистервег отводил учителям, призывая их освобождаться от догматических способов преподавания и творчески работать: «Приготовить юношество к свободной деятельности и свободному развитию, воспитать и образовать молодое поколение согласно с этим требованием современности – вот задача всякой школы, воспитывающей для жизни» (Дистервег, 1956. С. 171).

В трудах он использовал термин «развивающее обучение» (наравне с «развивающим методом», «развивающим способом», «вопросно-развивающим способом», «рациональным обучением», «эвристическим способом»), показывал его преимущества перед «сообщающим способом обучения». По мнению А. Дистервега, «целью всякого воспитания является общее развитие человека» (Дистервег, 1956. С. 172). Его понимание развития имеет глубокие психологические корни: это развитие не только умственных сил ребенка, но и его физических сил. Рассматривая идею развития человека в целом, он отмечает необходимость развития речи, произвольного внимания, наблюдательности, мышления, навыков умственной деятельности, чувств, характера, воли, привычки преодолевать трудности, общей способности применять знания в жизни и др. Он писал: «... Упражнять не только разум, но также способность наблюдения и память... силу характера, действовать посредством мысли на волю...» (Дистервег, 1956. С. 165).

Характерной особенностью развивающего обучения А. Дистервега является идея самостоятельности и самостоятельности учеников как цели развития. В то же время педагог предостерегает от неверного применения пропагандируемого им развивающего способа, когда задаются «лжевопросы», не затрагивающие внутренней сущности изучаемого.

Разрабатывая научное обоснование идеи развивающего образования, А. Дистервег не обходит вниманием проблему соотношения задатков человека и его развития. Решению этой проблемы посвящен труд «Руководство к образованию немецких учителей». На наш взгляд, основные положения А. Дистервега не противоречат и современным представлениям психолого-педагогической науки.

А. Дистервег выделяет три фактора формирования человека: природные задатки, воспитание (как процесс социализации и как педагогический процесс) и свободное самоопределение (самовоспитание).

А. Дистервег предлагает целый спектр дидактических и методических правил, направленных на общее развитие учащихся: старайся сделать учение увлекательным, интересным, но интерес нужно возбуждать не внешними приемами, а дидактическими средствами; не стремись к исчерпывающему раскрытию вопроса, пусть останется еще что-то неизвестное; не заставляй заучивать непонятное; добивайся появления в ученике радостного чувства успеха от своего продвижения вперед и т.д.

А. Дистервег считал, что учитель должен быть сам достаточно развит, чтобы осуществлять развивающее обучение, и, самое главное, постоянно совершенствоваться: «Кто хочет и должен указать другую цель для саморазвития и свободной деятельности, тот, конечно, будет и сам развиваться все дальше и дальше и свободно действовать» (Дистервег, 1956. С. 206). А для этого готовить будущих учителей в семинариях нужно тем же способом, каким они в будущем должны сами преподавать, – развивающим.

Многие отечественные педагоги выделяли приоритет развития над обучением и воспитанием. В XVIII в. Н.И. Новиков был одним из первых, кто считал, что нужно возбуждать интерес детей к учению и больше показывать, чем рассказывать (реализация принципа наглядности), учить мыслить самостоятельно, помогать учащимся находить связи между вещами и их свойствами. Отметим, что в его работах термин «развивающее обучение» еще отсутствует. Педагог писал: «Во всяком можно возбудить охоту и склонность к изучению для него нужного, если учитель точно знает собственные ему силы и способности и отношение, в каком одна к другой находятся» (Новиков, 1959. С. 179).

Вслед за Н.И.Новиковым П.Г. Редкин (1808-1891) предлагал учителям опираться на активность ребенка, развивать его познавательные интересы и потребности: «воспитывать человека, подавляя в нем самостоятельность, не развивая ее постепенно, – значит противоречить своей собственной и общей цели воспитания» (Редкин, 1985. С. 66). А цель воспитания - «возбудить ученика к тому, чтобы он самостоятельно мог воспитаться» (там же, с.70).

Для представителей революционно-демократического направления русской педагогической мысли (1840-1860-е гг.) В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.П. Огарева, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова главным целевым ориентиром в системе воспитания было достижение единства образования и развития умственной активности человека.

В.Г. Белинский (1811-1848) обращал внимание на важность учета педагогом общепсихологических законов, индивидуальных и возрастных особенностей психики учащихся.

Основу педагогической концепции А.И. Герцена (1812-1870) составляет идея всестороннего и свободного развития личности, где важную роль играет образование, которое должно не загружать ум обилием фактов, а

учить молодых людей искать истину, прививая им вкус к самостоятельному мышлению.

В своих взглядах на школу Н.А. Добролюбов отмечал, что воспитатель обязан знать особенности каждого ученика и учитывать особенности детской психики (подвижность, любознательность, склонность к фантазированию, впечатлительность, прагматичность). Кроме того, учитель должен обращать внимание на научность содержания образования и продумывать методы обучения, способствующие умственному развитию учащихся, самостоятельности их мышления. Ведущими дидактическими принципами он считал: сознательность, постепенность, последовательность, единство обучения и развития. Учебный процесс должен возбуждать интерес к познанию, развивать все способности личности.

Н.Г. Чернышевский полагал, что обучение будет давать результат тогда, когда учитель воспитывает у детей любовь и интерес к науке, к самому процессу овладения знаниями. Он утверждал, что школа должна обеспечить единство умственного, нравственного и эстетического развития учащихся, их самостоятельность и самодеятельность.

Основоположник отечественной теории развивающего обучения – К.Д. Ушинский (1824-1870). Он полагал, что обучение одновременно должно обогащать ум ребенка необходимыми знаниями и развивать его мыслительные способности. Он был сторонником неразрывности формального и материального образования. В соответствии с целями образования К.Д. Ушинский считал, что «...не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые каким бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» (Ушинский, 1948. С. 178). Он подчеркивал, что школа должна иметь в виду «не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое постепенное и всестороннее развитие». При разработке теории обучения К.Д. Ушинский центральным вопросом дидактики определял «Как учить детей?». Исходя из общих антропологических идей и опираясь на достижения психологии, К.Д. Ушинский стремился осмыслить механизм умственного развития ребенка, использовать его врожденное стремление к активной деятельности. Центральную роль в развитии он отводил деятельности учащихся, отмечая, что учитель не должен навязывать ребенку свою волю, свои мысли, свои выводы, поскольку он не может быть уверен в том, что все это ученик воспримет правильно и сознательно. При этом педагог обязан удовлетворять потребность воспитанника в сознательной, творческой, развивающей личности умственной самодеятельности. Реализация идеи развивающего обучения отражена в дидактических принципах («условиях преподавания»), сформулированных К.Д. Ушинским:

1) сознательность и активность («ясность» и «самостоятельность»), когда происходит «переход от незнания к знанию» («при такой методе... возбуждается самостоятельная работа головы учащегося»);

2) наглядность (обучать на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учениками, используя в качестве основных наглядных средств натуральные предметы, модели, рисунки);

3) последовательность («постепенность»);

4) доступность, т.е. «отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости»;

5) прочность («твердость усвоения»); ведущий способ – разнообразное повторение: попутное, пассивное и особенно активное, когда ученик «воспроизводит самостоятельно следы воспринятых ранее представлений» (Ушинский, 1988. С. 324).

Все компоненты учебного процесса (содержание, учебный процесс, методы преподавания, взаимоотношения учителя и ученика), по мнению К.Д. Ушинского, должны быть подчинены задачам развития личности.

Н.Ф. Бунаков (1837-1904), ставя перед начальной школой задачу постепенного развития умственных способностей, нравственных и физических сил ребенка, видел в этом основу всестороннего развития личности. По его мнению, школа должна иметь общеобразовательный характер и давать ученикам такое умственное развитие и такой круг общеобразовательных знаний, «который установил бы: 1) сознательное отношение к окружающей действительности; 2) умение и способность относиться сознательно и ко всей действительности; 3) хорошие, соответствующие человеческому достоинству наклонности и привычки; 4) способность и некоторое умение самостоятельно учиться из книг, из природы, из жизни» (Бунаков, 1908. С. 7).

Отечественные представители педагогической мысли, обращавшиеся к идее развивающего обучения и реализующие ее на практике, ставили в центр педагогического процесса ребенка и его умственное развитие, стремились воспитать самостоятельную личность, что являлось отражением гуманистического направления педагогики XIX - начала XX в.

Теоретическую основу развивающего обучения разработал Л.С. Выготский (1896-1934). В работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский развертывает свою «гипотезу» по проблеме обучения и развития. Автор прежде всего указывает: «Мы исходим из того положения, что обучение и развитие представляют собой не два независимых процесса или один и тот же процесс, что между развитием и обучением существуют сложные отношения» (Выготский, 1982-1984. Т. 2. С. 235). Далее: «Развитие... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения» (там же. С. 243). Ребенок фактически начинает обучаться задолго до начала формального школьного обучения. Всегда существуют расхождения между ходом школьного обучения и развитием соответствующих психических функций, кривая обучения и кривая развития не совпадают.

Л.С. Выготский считал, что «высшие психические функции не просто продолжение элементарных функций и не ее механическое сочетание, а качественно новое психическое образование, развивающееся по совершенно

особым законам и подчиненное совершенно другим закономерностям» (там же. С. 47).

Формирование психических функций человека (наблюдательности, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы, практической деятельности и т.д.) происходит под воздействием внешних факторов, в особенности целенаправленного обучения. Причем процесс этот проходит у каждого гетерохронно, т.е. неравномерно и неодновременно; в разные периоды прибавка в развитии, интенсивность развития различны. И важно для оптимального развития не упустить эти точки (периоды) интенсивного развития. А возникают такие периоды тогда, когда цикл развития психических функций (или функции) еще не завершился, когда эти функции вступили в фазу развития, но еще не созрели.

Данные оптимальные периоды являются *сензитивными* (чувствительными к влияниям, которые воздействуют на развитие). Это понятие как раз активно использует Лев Семенович при объяснении своей концепции. Именно в сензитивный период обучение оказывает наибольшее влияние на развитие. Как только функции созрели и цикл развития завершился, сензитивный период по отношению к данным условиям (в частности обучения) закончился, и «те же самые условия могут оказаться уже нейтральными» (там же. С. 253). Необходимым условием сензитивности является незавершенность процессов развития.

Ход умственного развития, по мнению Выготского, может быть определен «по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней - уровня актуального развития и зоны ближайшего развития» (Выготский, 1987. С. 377-383). Чем различаются эти уровни? Показателем *актуального* уровня развития *данного ребенка в данный момент* является способность его решить учебную задачу самостоятельно, без помощи учителя (или других лиц). Но для продвижения вперед в развитии, для формирования психических функций решение такого рода задачи (без преодоления трудности) почти ничего не дает. Успешное развитие происходит в процессе преодоления посильных трудностей. При повышении трудности ребенок может справиться с заданием только при посторонней помощи (первый порог); наступает момент, когда при дальнейшем усложнении он не может справиться с заданием, даже получая помощь (второй порог). Период между первым порогом и вторым и есть *зона ближайшего развития*. Именно в этот период происходит интенсивное развитие, вызывая к жизни психические функции, находящиеся в стадии созревания. Если актуальный уровень развития характерен наличными, имеющимися возможностями, то зона ближайшего развития – потенциальными возможностями.

Л.С. Выготский писал: «...что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие относятся друг к другу как зона ближайшего развития и уровень

актуального развития. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой (Выготский, 1982-1984. Т. 2. С. 250).

В «Мышлении и речи» читаем: «Исследование показывает, что *зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития*» (курсив наш. – З. К.) (там же. С. 247). При этом Л.С. Выготский диалектически рассматривает развивающую ситуацию: то, что вчера представляло для ученика известную трудность, находилось в зоне ближайшего развития и подвигало его вперед в развитии, сегодня дается легко, стало нейтральным к развитию, перешло на актуальный уровень развития. Если познавательная задача слишком легка или слишком трудна для ученика, т.е. находится ниже или выше зоны ближайшего развития, то его продвижение в развитии и познании будет затруднено.

И далее Выготский подводит итог: «Таким образом, центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития... Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития» (там же. С. 250).

Делая выход непосредственно в *педагогiku*, ученый писал: «*Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.* Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития... *Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития.* В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение ребенка от дрессуры животных. Этим отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие...» (курсив наш. – З. К.) (там же. С. 251-252). Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития (там же. С. 250).

Ученый формулирует алгоритм развития ребенка, который каждый педагог должен учитывать при организации деятельности ребенка: «Новое содержание, ставя пред мышлением подростка ряд задач, приводит к новым формам деятельности, к новым формам сочетания элементарных функций, к новым способам мышления» (там же. С. 58). Кроме того, учитель должен понимать, что «язык есть средство не выразить уже готовую мысль, а создавать ее, он не отражение сложившегося мирозерцания, а слагающая

его деятельность» (там же. С. 68). Говоря о роли учителя, Л.С. Выготский отмечает, что он «... является высшей инстанцией, первым двигателем педагогического механизма, источником света и поучения. Воспитание адресуется от учителя к ученику, оставаясь, все время глубоко индивидуалистическими и напоминая педагогический дуэт между учителем и учеником» (там же. С. 180). Если основные концептуальные идеи Л.С. Выготского, связанные с зоной ближайшего развития, не будут опровергнуты, то они, достаточно реализованные, дадут революционный сдвиг в обучении (и в воспитании тоже).

Нужно отметить, что экспериментальная апробация идей развивающего обучения была реализована в системах начального обучения Л.В. Занковым и В.В. Давыдовым, затем в высшей и основной школе, а с введением ФГОС ДО идеи развивающего обучения стали проникать в детские сады. Именно по этой причине мы считаем необходимым кратко охарактеризовать трактовку идей развивающего обучения В.В. Давыдовым. Понятие «развивающее обучение» далеко неоднозначно в современной психолого-педагогической науке. Одно из первых определений этого понятия связано, прежде всего, с работами В.В. Давыдова: «...развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно представить как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека». «Психическое развитие человека – это прежде всего становление его деятельности, сознания и, конечно, всех «обслуживающих» их психических процессов (познавательных процессов, эмоций и т.д.). Развитие психики происходит в течении всей жизни человека – от рождения до смерти... Поскольку «ядром» психического развития является процесс формирования деятельности, то и в основание его периодизации необходимо вероятно, положить изменение деятельности – именно благодаря ее динамике формируется сознание человека» (Давыдов, 2004. С. 7).

Характеризуя теорию развивающего обучения, В.В. Давыдов писал: «Согласно этой теории, содержанием развивающего начального обучения являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), методом – организация совместной учебной деятельности младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), продуктом развития – главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту» (Давыдов, 1996. С. 384).

Смысл сказанного выше в последующем конкретизируется путем выделения двух типов мышления: рассудочно-эмпирического и теоретического. Что касается рассудочного мышления, то, по мнению В.В. Давыдова, оно опирается на наглядные образы и его можно назвать эмпирическим. Разумное мышление, внутренне связанное с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий – целесообразно называть теоретическим» (там же. С. 62).

При этом, как следует из дальнейшего изложения, развивающее обучение сводится к формированию теоретического мышления. «Теоретическое мышление – это процесс идеализации одной из сторон предметно-практической деятельности – воспроизводства в ней всеобщих форм, вещей... Понятие выступает здесь как форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность или сущность движения материального объекта» (там же. С. 97). В.В. Давыдов отмечает, что «теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, – это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему. Без нее и вне ее эти явления могут быть объектом лишь эмпирического рассмотрения» (там же. С. 100). «Теоретическому или разумному мышлению свойствен *анализ*, как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее, для него характерна *рефлексия*, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мыслительного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого мыслительного действия, как *планирование*» (Давыдов, 1996. С. 69) (табл. 5).

Таблица 5. Характеристика типов мышления

Тип мышления	Характеристика
Эмпирическое мышление	ориентация на внешние, чувственно воспринимаемые свойства
Теоретическое мышление	- способ ориентации, обеспечивающий выделение всеобщего для этого класса задач отношения (это первый, аналитический уровень обобщения); - решает присущие ему задачи в самых различных сферах общественного сознания: научном познании, создании художественных образов, разработке правовых норм, поиске нравственных и религиозных ценностей

Отметим, что оба этих типа мышления (эмпирическое и теоретическое) необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга.

Таким образом, «школа должна учить детей мыслить теоретически: человек к пониманию вещей и событий путем анализа и условий их происхождения и развития» (Давыдов, 1996. С. 6). Анализ историко-педагогического наследия, работы ученых, педагогов-практиков доказывает возможность и целесообразность обучения, непосредственно ориентированного на развитие.

1.11. Идея сенсорного воспитания

В 30-40-е гг. XIX в. сложилась педагогическая система Ф. Фребеля, которая приобрела исключительное влияние в теории и практике дошкольной педагогики во второй половине XIX – начале XX в. на всей территории Европы. Учение Фребеля включало многие прогрессивные идеи: представление о ребенке как о развивающейся личности; трактовка развития как деятельного вхождения ребенка в мир природных и обществ, явлений; создание специальных учреждений для воспитания детей «детского сада», существенно отличавшегося от различных типов существовавших тогда «школ для малышей»; утверждение игры как основы воспитания в детском саду; разработка дидактических материалов, методики развития речи, содержания занятий в детском саду; создание учреждения для подготовки воспитателей.

Однако особое значение для целенаправленного воспитания органов чувств ребенка как инструмента для познания мира приобрели «Дары Фребеля». Дары Фребеля включают шерстяные разноцветные мячики, особые деревянные шарики, кубики, цилиндры и др., в устройстве которых их изобретатель стремился «материализовать» те или иные способы созерцания и понимания мира, которые много лет спустя вернулись в детский сад в виде овеществленных в дидактическом материале и игрушках «сенсорных эталонов» и «моделей», предметных и виртуальных (компьютерных) «развивающих сред» и т.д.

Первый дар Ф. Фребеля – это мяч небольшого размера, помещающийся в руке ребенка. Он отмечал: «...давайте с ранних пор малютке мячик в его маленькую ручку, сначала хотя бы просто для того, чтобы он его обхватил, схватил, как бы для того, чтобы положить на него свои маленькие пальчики, как обручи, с целью уразуметь его круглую форму и научиться, таким образом, владеть им, держать его, удерживать в своей руке» (Фребель, 1913. Т. II. С. 56). Второй дар – шар, цилиндр и куб (обычно выполненные из дерева) – имели важное философское значение в развитии ребенка: «на шар можно смотреть как на телесное выражение чистого движения, тогда как кубик можно рассматривать как телесное выражение чистого покоя» (там же. С. 66). Цилиндр несет в себе свойства и шара и куба. Фребель считает, что с шаром возможны почти все те же упражнения, игры и наблюдения, что и с мячом, но только многие из них, в силу большей тяжести и твердости шара, производятся с гораздо большей определенностью и ясностью. Кубик, как прямая противоположность шару и многостороннее «проявление плоской поверхности», демонстрирует способность крепко и прочно стоять. Шар одним легчайшим прикосновением можно привести в движение, тогда как кубик стоит прочно, и чтобы его сдвинуть с места, его нужно поднять или толкнуть, или стянуть, или сбросить с занимаемого им места. Большое значение в сенсорном развитии ребенка Фребель уделяет соединению различных органов чувств: слуха, осязания, речи. Соединение Даров с песнями и стихами занимает важное место в его теории. Кубик, разделенный через центр на части по всем сторонам и параллельно с ними, представляет собой третий дар детской игры. Главный кубик является в этой игре

разделенным на восемь равных между собой кубиков и предназначен для освоения ребенком понятий «часть» и «целое». Кубик, разделённый на восемь брусков, составляет четвертый дар Ф. Фребеля для игр и занятий дошкольника. Пятый дар Ф. Фребеля – это кубик, дважды равномерно разделенный по всем направлениям на маленькие кубики (27 кубиков), которые в свою очередь делятся наискось по диагонали пополам. Пятый дар состоит из 21 целого или неразделенного кубика, из 3 разделенных пополам и из 3 разделенных на 4 части по своим косым или боковым поверхностям кубиков, которые все вместе опять образуют один целый главный кубик, равный $3 \times 3 \times 3 = 27$ частичным кубикам. Кубик, разделенный на 27 кирпичиков, из которых 3 разделены пополам вдоль и 12 разделены пополам поперек. Дети-дошкольники получили в дар от Ф. Фребеля первые конструкторы и строительные материалы для сенсорного развития. Конечно, эти материалы были далеки от совершенства, но используются в сенсорных играх с детьми до сих пор.

Кроме идеи, материала и наглядного метода в занятиях, Фребель предложил распорядок пользования материалом детского сада, т.е. технику работ. Дети плетут, вырезают, строят и т.д., но не просто плетут и вырезают, а в известном порядке, а именно: от простого к сложному, что, по замыслу автора, способствует нарастанию детских сил, и с известной символической последовательностью (что, по мнению современных педагогов, не соответствует детской природе).

Большой заслугой Фребеля явилось введенное им разнообразие видов детской деятельности и занятий: это работа с дарами — строительным материалом, подвижные игры, рисование, лепка, плетение из бумаги, вырезание из бумаги, вышивание, вкладывание из металлических колец, палочек, гороха, бус, выкалывание, конструирование из бумаги, из палочек и др. Многие из этих занятий, методически преобразованные с других методологических позиций, находят применение в современных детских садах.

Дошкольная педагогика конца XIX – начала XX в. под воздействием меняющихся социально-экономических условий, успехов в развитии естествознания была вынуждена отказаться от концепции жёсткого управления воспитанием и выдвинула на первый план биологизаторское направление с его положением о спонтанном развитии способностей ребёнка. В соответствии с этой установкой роль педагога в значительной степени сводилась к подбору комплексов упражнений и созданию необходимой среды для саморазвития и самовоспитания ребенка. О. Декроли и М. Монтессори применили в дошкольных учреждениях методики тренировки органов чувств, умений, а также дидактические материалы, созданные ими при работе с отстающими детьми; они ориентировались на индивидуальный стиль деятельности ребёнка в дошкольном учреждении.

О. Декроли – бельгийский педагог, врач и психолог конца XIX — первой трети XX в. Свою деятельность Декроли начал в школах для умственно отсталых детей, впоследствии работал с нормальными детьми. Декроли —

один из видных представителей педагогического течения «Новое воспитание». Теоретической основой педагогики Декроли является его теория интересов. Интересы детей, до Декроли, в конечном счете определяются инстинктами; сущность же педагогического процесса состоит в удовлетворении этих, не сформированных в процессе воспитания, а слепо побуждаемых инстинктами интересов. Исходя из этой теории, Декроли разработал комплексы — «Центры интересов», которые широко вошли в жизнь не только школы, но и дошкольных учреждений многих стран.

Декроли создал систему дидактических игр для сенсорного развития маленьких детей, сыгравшую существенную роль в становлении теории сенсорного воспитания. О. Декроли уточняет понятие сенсорного воспитания как развития «способности восприятия», а не «развития органов чувств», так как «эти специальные упражнения не столько развивают то или иное чувство, сколько обеспечивают ребенку возможность осознавать свои впечатления, упорядочивать их, чтобы ассоциировать и комбинировать с другими» (Декроли, 1986. С. 419-426). Предлагаемые им игры (табл. 6) направлены на развитие сенсорного восприятия, внимания и двигательной активности, «имеют целью направлять ребенка на распознавание свойств предметов, на отбор сенсорных впечатлений для того, чтобы составить собственное суждение и действовать сообразно с ним» (там же)

Таблица 6. Сенсорные игры по О. Декроли

№	Вид	Задача игры	Характеристика игры
1	Зрительные игры	Игры на различение цвета Каждая игра состоит из 2-х картонных карточек 28x22 см, разделенных на 9 клеток, что составит 18 клеток для каждой из них	Мыльные пузыри. Различение оттенков. Эта игра может быть использована для проверки, не страдает ли ребенок нарушением восприятия цветов. Кроме того, она служит для упражнения внимания. На карточках изображены дети, пускающие мыльные пузыри; они одеты в платья следующих оттенков: фиолетовый, темно-синий, голубой, зеленовато-желтый, светло-желтый, ярко-желтый, оранжевый, светло-красный, пунцовый, лиловато-розовый, розовый, светло-лиловый, серый, коричневый, черный. Мяч. Упражнение внимания. Ребенок играет в мяч; на каждой карточке различные сочетания цветов мяча и костюма мальчика. Цвета взяты следующие: оранжевый, зеленый, лиловый, розовый. Девочка гуляет. Сочетания цветов зонтика, шляпы и пальто в каждом случае различны. Взяты следующие цвета: красный, зеленый, голубой, желтый. Добрые друзья. Мальчик и девочка обнимаются. Цвет платья девочки, ее пояса, костюм мальчика и его чулки на каждом рисунке даны в различных сочетаниях. Так как цветов пять, упражнение довольно трудное; иногда карточки отличаются друг от друга только одним цветом
		Игры на различение формы и цвета Упражнения, в которых сочетаются	Цветные предметы. Игра состоит в узнавании простых, ярко окрашенных предметов, какие бывают в книгах с картинками для маленьких детей. Две карточки (28x22 см), разделенные на девять клеток каждая, ребенок

	<p>форма и цвет, легче, чем те, где приходится иметь дело только с формой; число отличительных признаков тут больше, поэтому каждый предмет легче поддается определению</p>	<p>должен покрывать маленькими карточками, на которых изображены те же самые рисунки, что и на больших.</p> <p>Цветные сценки. Игра проводится так же, как предыдущая, только картинки воспроизводят простые, понятные детям жизненные сценки.</p>
		<p>Игра на терпение. Мы берем две одинаковые картинки (размер значения не имеет); одну из них оставляем целой, а другую разрезаем на 2, 4, 6 или 8 частей; части эти различной формы: многоугольники, квадраты, треугольники, ромбы.</p> <p>Иногда картинки бывают на обеих сторонах картона; это осложняет игру и подготавливает переход к складыванию картинок из кубиков. Чтобы разнообразить упражнение и выработать у детей способность мысленно создавать образы, мы убираем модель, и ребенок без нее составляет картинку.</p>
		<p>Игры с разорванными сюжетами. Игра состоит из шести цветных картинок, представляющих цветные сценки, в которых отсутствующие предметы обозначены контурами. Карточки, имеющие форму и цвет недостающих предметов, ребенок помещает на пустые места</p>
	<p>В следующих играх предметы могут быть одинаковыми по форме и отличаться окраской или наоборот. Внимание ребенка должно быть направлено одновременно на оба свойства</p>	<p>Деревянные башмаки. На карточке нарисовано 12 пар деревянных башмаков разного цвета. Башмаки одинакового цвета обращены носками в разные стороны и помещены не рядом. Следовательно, надо обращать внимание не только на цвет, но и на направление. Эта игра могла бы входить в следующую серию игр для изучения формы и направления.</p>
		<p>Кувшины. На карточке изображено 6 разноцветных кувшинов с прямыми стенками и 6 с выпуклыми тех же цветов. Упражнение такое же, как и предыдущее.</p> <p>Распределение по группам. Игра состоит из двух групп по 16 карточек 5x8 см (мы пользуемся игральными картами, оклеенными белой бумагой). Четырьмя красками: желтой, красной, зеленой и голубой на 16 таблицах первой группы нарисованы четыре предмета: стул, лампа, платье, кофейник. Ребенок должен распределить эти предметы на 4 группы — по цвету и форме.</p> <p>На карточках второй группы изображены четыре геометрических формы тех же цветов, что и в предыдущей группе. Нарисованы квадрат, треугольник, ромб, круг. Эта игра служила Кульману для интересных опытов на быстроту восприятия детей. Этот психолог сначала отмечал скорость, с какой ребенок раскладывал карточки на четыре группы без всякой системы; затем он давал распределить их по группам, как было указано выше. Выключив время, потраченное на механическую группировку, он устанавливал время, нужное ребенку, чтобы различить форму и цвет.</p> <p>По мнению Кульмана, детям нужно больше времени</p>

		<p>для распределения по группам геометрических форм, чем жизненных.</p> <p>Чего не хватает? Игра состоит из трех карточек, по шести клеток в каждой. В каждой клетке нарисованы 4 из следующих шести предметов: коробка, чернильница, чашка, мячик, волчок, кружка. На всех карточках один и тот же предмет окрашен одинаково, что немного облегчает упражнение. В каждой клетке, следовательно, не хватает двух предметов. Иногда две карточки отличаются одна от другой только одним предметом. Эта игра требует большого внимания</p>
	Игры на различение формы и направления	<p>Вазы. 12 ваз различной формы нарисованы на карточке 28x22 см. Ребенок должен подобрать к ним маленькие карточки с аналогичными рисунками.</p> <p>Гимнаст. На трех таблицах, в 6 клеток каждая, изображен ребенок (езде один и тот же и в костюме одного и того же цвета) в различных гимнастических положениях; например: ноги вместе, руки вытянуты вверх; колени согнуты, руки в стороны и т. п.</p> <p>На маленьких карточках те же рисунки. Игра эта может дать повод для интересных упражнений, воспроизведения детьми движений нарисованного мальчика. Эта подражательная игра детям обыкновенно очень нравится.</p> <p>Воспитатель может также раздать детям карточки и сам воспроизводить движения и спрашивать детей, на чьей карточке мальчик делает такое же движение. Чтобы убедиться в том, что дети были внимательны, он предлагает им повторить те же движения.</p> <p>Мальчики. Упражнение в соблюдении пропорций. Из тонкой дощечки выпилены фигурки мальчиков разной величины. Размеры - - 13; 10,5; 8 и 5 см. Каждая фигурка распилена на 7 частей: голова, туловище, бедра, руки, ноги. Эти части дают ребенку перемешанными, и он должен составить четыре фигурки</p>
	Эта серия упражнений развивает способность понимать направление и перспективу, отвлеченно на плоскости представлять себе третье измерение	<p>Птица в клетке. В девяти клетках карточки нарисована птица в клетке. Изображена только передняя стенка клетки. Птица сидит то в одном из уголков, то посередине каждой стороны, то в центре. Ребенок заполняет клетки маленькими карточками с такими же рисунками.</p> <p>Стол и мяч. В восьми клетках карточки нарисован стол. На этом столе лежит мяч в восьми различных положениях по отношению к нему: на середине переднего, заднего, правого, левого края; на переднем правом и левом углу; на дальнем правом и левом углу. На маленьких карточках такие же рисунки. Если ребенок не способен уловить разницу в положениях мяча, учительница сама кладет мячик на стол или на парту и заставляет ребенка сделать то же упражнение на другом столе, стоящем рядом в таком же повороте. Когда ему удастся это сделать, она показывает карточку, изображающую данное положение, и указывает на</p>

			<p>тождество между отвлеченным изображением в двух измерениях и реальным предметом.</p> <p>Стул и кувшин. Эта игра подобна предыдущей. Стул и кувшин поставлены в различных по отношению друг к другу положениях. Стул нарисован посередине картинке, а кувшин то перед ним, то сзади, то с одной стороны, то с другой и, наконец, на стуле (это положение гораздо легче воспринимается, чем остальные)</p>
2	Зрительно-двигательные	Развивают элементарную логику, наглядно показывая сделанные ошибки	<p>Кубики. Сначала мы даем детям очень легкие упражнения, потом более трудные, которые состоят в том, чтобы складывать кубики в коробку, вмещающую определенное число. Эти кубики, различно окрашенные с шести сторон, кладутся сначала без учета цветов, потом мы постепенно добиваемся того, что ребенок составляет из них маленькие мозаичные рисунки. В конце концов эта игра очень заинтересовывает детей.</p>
<p>Вкладывание. Упражнение состоит во вкладывании одной в другую последовательно увеличивающихся коробок, у которых нет одной стороны. Для этого упражнения очень пригодны русские кустарные игрушки, такие, как привлекательные деревянные «матрешки» и яйца, входящие одно в другое.</p>			
<p>Рамки. Эти игры, заимствованные у Ааро и Сегена, которыми мы пользуемся уже несколько лет, чтобы научить детей самостоятельно одеваться, состоят из деревянных рамок, на которые прикреплены две полосы материи. Полосы соединяются пуговицами, крючками, кнопками, тесемками. Есть рамки с колечками для шнуровки; ребенок должен зашнуровать и завязать.</p>			
<p>Деревянные формы. Игра очень нравится детям. Она состоит из дюжины дощечек 25x15 см. В них выпилены разные предметы: 3 чашки разной величины; фрукты, мальчик, девочка, маленькая картинка, изображающая дом, деревья, кур, птиц; двое детей, несущих корзину; школьник, сидящий за своей партой, и т. п. Предметы распиливают на составные части. Ребенок должен вставлять части в углубления. Для того чтобы облегчить работу ребенка, под выпиленную доску подклеена другая</p>			
3	Игры двигательные	Двигательные игры предназначены для того, чтобы вызвать у ребенка более сознательное отношение к своим движениям и происходящим от них ощущениям.	<p>Игра с мешочками. В мешочках, сделанных из бумажной материи размером 30x25 см лежат небольшие предметы: ключ, волчок, гвоздь, винт, ложка, чашечка, кубик, маленькая кегля, башмачок, шапочка, отвертка, монета, мячик, наперсток и др. Каждый ребенок получает мешочек и одной рукой ищет в нем такой же предмет, какой положили в его другую руку. В большинстве двигательных игр ребенку нужно завязывать глаза. Это делает их очень неприятными для некоторых детей</p>

М. Монтессори — итальянский педагог, представительница теории свободного воспитания и автор методики сенсорного развития. Работу с

детьми Монтессори начала в психиатрической клинике по методу французских врачей Ж. Итара и Э. Сегена. Методы, разработанные ею в этой клинике, она использовала затем в учреждениях для нормальных детей. В 1912 г. был опубликован ее главный труд — «Дом ребенка. Метод научной педагогики», написанный на основе опыта ее работы в Домах ребенка, где изложен разработанный ею дидактический материал для сенсорного воспитания (табл. 7), материал по счету и грамоте. Она вводит самостоятельные, индивидуальные занятия детей с материалами, исключая из детской жизни игры, живое слово как средства воспитания и развития детей, предоставляя воспитателю лишь роль наблюдателя за процессом спонтанного раскрытия внутренней «жизненной силы» ребенка.

Таблица 7. Сенсорные материалы М. Монтессори

№	Вид	Задача	Характеристика
1	<i>Зрение</i>	материалы для различения размеров	цилиндры-вкладыши, розовая башня, коричневая лестница, красные штанги
		материалы для различения цветов	цветные таблички
		материалы для различения формы плоских фигур	«геометрический комод»
2	<i>Осязание</i>	материалы для развития осязания	доски для ощупывания, шершавые таблички, ткани
3	<i>Слух</i>	материалы для развития слуха	шумящие коробочки, звоночки
4	<i>Чувство тяжести</i>	материалы для развития барического чувства	весовые таблички
5	<i>Чувство тепла</i>	материалы для развития чувства тепла	тепловые бутылочки, тепловые таблички
6	<i>Обоняние</i>	материалы для развития обоняния	коробочки с запахами
7	<i>Вкус</i>	материалы для развития вкуса	вкусовые баночки
8	<i>Стереогностическое чувство</i>	материалы для развития восприятия формы	геометрические тела, сортировка, волшебный мешочек
			«Рамки Монтессори» — это набор квадратных рамок-пластинок с вырезанными в центре отверстиями разной формы. Монтессори предлагает 10 фигур (квадрат, прямоугольник, круг, эллипс, трапеция, пятиугольник, шестиугольник, треугольник, два полукружия).

Никитины к рамкам и вкладышам Монтессори добавляют и пятиугольную звезду, разные виды треугольников, параллелограмм и ромб (круг, квадрат, трапеция, прямоугольник, треугольник, ромб, параллелограмм, овал, пятиугольник, шестиугольник, звезда, полукруг). Основное действие: взрослый раскладывает рамки и вкладыши отдельно и предлагает малышу "закрыть окошки в доме" подходящими рамками.

Таким образом, мы видим, что развитие идеи сенсорного воспитания шло по пути поиска игр, упражнений и материалов, позволяющих развивать все более широкий спектр органов чувств и тренировать их в совокупности с основными познавательными процессами (восприятие, внимание, мышление, память). Находки и рекомендации этих педагогов в области сенсорного воспитания значительно обогатили теорию и практику дошкольной педагогики.

1.12. Идея создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды

Современная научно-педагогическая мысль активно развивается в направлении поиска не только прямых форм и способов взаимодействия педагога с ребенком, но и косвенных. В XX в. активно развивались идеи создания образовательной среды как косвенного способа взаимодействия с ребенком и педоцентрированного средства его развития. Требования ФГОС всех уровней подготовки характеризуют образовательную среду как важнейшее условие реализации образовательной программы.

В нормативно-правовых документах современного образования идея образовательной среды активно отражена, но наибольшую проработку она получила во ФГОС дошкольного образования.

Проблема проектирования образовательной среды образовательных организаций различного уровня отражена в многочисленных диссертационных исследованиях (Н.А. Данилова, И.В. Крупина, О.Ф. Латыпов, И.И. Палашева, Н.А. Спичко, А.К. Сорина и др.). В них отражены основания проектирования психологически безопасной образовательной среды, информационной среды образовательной организации, профессионально-ориентированной образовательной среды. Особый интерес представляет диссертация Р.И. Набиева «Формирование дизайнерских умений и навыков учителя в организации предметно-пространственной среды школьных кабинетов» (Уфа, 2004). В историко-педагогическом контексте нашего исследования привлекают внимание работы таких известных педагогов как М. Монтессори, В.А. Сухомлинский, С. Ньюман, В.А. Ясвин, М.Н. Трифонова, А.В. Козулина и др.

1. Под образовательной средой В.А. Ясвин понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (Ясвин, 2001. С. 65). Она включает в себя:

- 1) отношение между участниками педагогического процесса;
- 2) предметно-развивающую среду;
- 3) содержание образования (Neuman, 2014. 24 p).

В публикациях последних лет можно встретить различные понятия, описывающие пространство и предметы, окружающие и развивающие ребенка, – «предметно-пространственная среда», «пространственно-

предметная среда», «предметно-развивающая среда», «информационно-предметная среда», «среда развития» и др. Обозначенный элемент образовательной среды в основном предполагает «самостоятельную активную деятельность ребенка в удовлетворении потребностей в движении, общении, познании, творчестве» (Субботина, 2017. С. 146). В дошкольном образовании устоялся термин «предметно-развивающая среда», и именно этим термином, выступающим частью образовательной среды, мы и будем оперировать. В большинстве пособий и словарей предметно-развивающая среда понимается как «совокупность природных и социальных культурных предметных средств, ближайшего и перспективного развития ребенка, становления его творческих способностей, обеспечивающих разнообразие деятельности; обладает релаксирующим воздействием на личность ребенка» (Козлова, 2000. С. 116).

Историко-педагогический анализ исследуемой нами проблемы позволяет сделать вывод о том, что спектр понятий, используемых для обозначения предметно-развивающей среды в различные исторические периоды (до начала XX в.), достаточно разнообразен: «культура быта», «педагогика быта», «эстетика школьной среды» и т.п. В то же время важность формирования предметно-развивающей среды отмечали многие величайшие педагоги. Например, Мария Монтессори говорила: «Необходимо изменить не только учителя, но и окружающую ребенка школьную среду» (Монтессори, 2010. С. 54). Также Василий Александрович Сухомлинский отмечал, что «в формировании духовного облика ребенка большое значение имеет то, что он видит вокруг себя – на стенке в школьном коридоре, в классе, в мастерской. Здесь ничего не должно быть случайного. Обстановка, окружающая ребенка, должна его к чему-то призывать, чему-то учить» (Сухомлинский, 1979. С. 36).

Созданию предметно-развивающей среды уделяется большое внимание в дошкольном образовании. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) четко определены требования к развивающей предметно-пространственной среде. «Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» (Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155).

В практике ДОУ выделены три зоны предметно-развивающей среды:

1. Зона минимальной активности (спокойная зона): уголок с книгами, уголок природы.
2. Зона средней активности: уголок творчества, игровая зона, лабораторный уголок, зона экспериментирования.
3. Зона повышенной активности: уголок спорта, уголок театра и музыки.

Истории педагогики известны некоторые подходы к организации предметно-развивающей среды. Представляют интерес, в первую очередь, идеи М. Монтессори и В.А. Сухомлинского.

Мария Монтессори говорила о том, что «окружающая ребенка среда, организованная в соответствии с потребностями психической жизни — основа» (Монтессори, 2010. С. 49). Нужно отметить, что она эту среду называла «подготовленной средой» и впервые использовала идею зонирования детского пространства: зона практической жизни, зона сенсорного развития, языковая зона, математическая зона, космическая зона (Монтессори, 2001. С. 21).

Особенности «подготовленной среды» М. Монтессори:

1. Мебель, соответствующая росту детей (легкие столы и стулья, низкие полки, выключатели и ручки и др.).
2. 5-6 ковриков для индивидуальной работы.
3. Развивающие материалы сгруппированы и расположены в отдельных коробках, полностью подготовлены для работы и лежат в строго определенных местах, доступных ребенку.
4. Уголок с игрушками, диван и библиотека выделены в отдельную зону.
5. Спортивный комплекс и «шумная комната» выделены в отдельную зону или соседствуют с рабочим классом.
6. Туалетная комната.
7. Детская кухня выделена в отдельную зону с посудой и постоянным доступом к воде.
8. Раздевалка с открытыми вешалками, с зеркалом и индивидуальными мешками для сменной одежды и обуви.
9. Зеленый уголок (Монтессори, 2001. С. 238).

В своем подходе она предъявляла к образовательному пространству такие требования:

1. Помещение, в котором проводятся занятия, должно быть просторным. Наилучший вариант освещения класса – панорамные окна.
2. Цвета оформления класса должны быть успокаивающими, не вызывающими у детей возбуждения и настраивать на работу.
3. Обязательно должен присутствовать доступ к воде.
4. Как неотъемлемый атрибут в классе должны присутствовать комнатные растения, и у детей должен быть доступ к ним.
5. Предметы, окружающие ребенка должны соответствовать его возрасту, росту и пропорциям.
6. Обстановка должна быть максимально приближена к домашней (Монтессори, 2010. С. 51).

Главенствующая идея в планировании предметно-развивающей среды Монтессори – создать пространство, которое не только обеспечивает ребенку комфорт, но и способствует его развитию посредством предметного окружения.

В Монтессори-школе дополняют образовательную среду, окружающую ребенка, следующими зонами: музыкальная, искусства и танцев, географическая, естественно-научная, иностранного языка и др.

В подходе В.А. Сухомлинского к формированию предметно-развивающей образовательной среды системообразующим элементом являются предметы, сделанные руками детей, и инструменты для их создания. Он говорил: «Воспитание средой, воспитание вещами, созданными самими учениками, обогащающими духовную жизнь коллектива, – это, на наш взгляд, одна из самых тонких сфер педагогического процесса» (Сухомлинский, 1979. С. 35).

В Школе радости Сухомлинского нет четкого деления на зоны образовательной среды школы и не найти конкретных названий, но анализ его работ позволил нам выделить некоторые зоны и дать им условные названия, исходя из задач воспитания ребенка:

1. Зона любви и заботы о матери («Сад матерей»).
2. Зона творчества («Комната сказок»).
3. Зона гражданственности и героизма («Сад Героев»).
4. Зона заботы о природе (сад, огород, теплица, крольчатник и мн. др).
5. Зона тишины и размышлений.
6. Зона здоровья и спорта и т.д. (там же).

Представляют интерес и исследования профессора Сьюзен Б. Ньюман (Susan B. Neuman). Она выделяет такие компоненты предметно-развивающей среды: обстановка (мебель, гигиена и чистота, организация пространства), условия для различных видов детской деятельности детей (музыка, подвижные и интеллектуальные игры, рисование, танцы и др), доступность дидактических материалов (канцелярия, дидактические и развивающие игры, книги, компьютеры), психологический климат и условия взаимодействия (мастерство педагога, общение между детьми, взаимодействие с родителями). По мнению С. Ньюман, предметно-развивающая образовательная среда представляет собой не только материально-техническую составляющую среды, но и мастерство педагога использовать ее для создания условий выявляющих и развивающих способности ребенка (Neuman, 2014. 24 p).

Анализ историко-педагогического опыта позволяет нам сформулировать ряд рекомендации к организации предметно-развивающей среды: оснащение легкой, соответствующей росту ребенка модульной мебелью, модулями и полками, которые позволяют безопасно и самостоятельно использовать развивающие материалы; наличие «шумной комнаты» со спортивным комплексом, зона для личных вещей ребенка с зеркалом, обеспечение доступа к воде; зона тихого чтения и отдыха (диванчик и библиотека), игровая зона (настольные игры и реквизит для игр); наличие развивающих зон и сменяемость материалов в них; «зеленая» зона; информационный уголок. Развивающие зоны должны сменяться, и, на наш взгляд, их набор может быть следующим: зона сенсорного развития (для

коррекционно-развивающей работы и сопровождения инклюзивного образования), языковая зона (пособия для письма и чтения, словари), математическая зона (логические и математические игры, геометрические фигуры, головоломки, энциклопедии), естественно-научная и творческая (бросовый материал, материалы для разнообразного творчества, конструирования и моделирования, экспериментирования и проектно-исследовательской деятельности и выставления творческого продукта). Набор зон может дополняться с учетом пожелания детей и родителей, иметь тематическую направленность.

Таким образом, можно утверждать, что проблема проектирования предметно-развивающей среды проблема актуальная. Нужно отметить, что в изученных педагогических системах присутствуют зоны физической активности, зоны умственной работы и творчества, зоны общения с природой, зоны тишины и отдыха.

Вопросы для самопроверки:

1. Выявите основные линии преемственности идей природосообразности и культуросообразности в зарубежной и отечественной истории дошкольной педагогики.

2. Раскройте идею всестороннего развития личности в истории педагогической культуры (зарубежной или отечественной на выбор студента).

3. В чем заключаются социально-педагогические основы творчества Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, М. Монтессори, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого.

4. Представьте историографический анализ идей «гуманной педагогики» (от античности до нашего времени).

5. Покажите единство и различия в теории «свободного воспитания», представленной Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстым, К.Н. Вентцелем, С.Т. Шацким.

6. Определите основные особенности развития дошкольной педагогики как науки (сравнительный анализ отечественных и зарубежных традиций).

7. Покажите характерные особенности генезиса отношения к ребенку и детству на разных исторических этапах.

8. Охарактеризуйте общие основания идей самодеятельности и развивающего обучения и воспитания.

9. Покажите развитие идеи сенсорного воспитания М. Монтессори и ее методическое приращение последователями М. Монтессори.

10. Порассуждайте о возможностях создания предметно-пространственной среды как линии преемственности детский сад – начальная школа.

11. Дайте сравнительный анализ линий преемственности в идеях гуманистического (свободного, всеобщего) образования (на выбор студента).

Глава 2. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX в.

2.1. Развитие идеи общественного дошкольного воспитания в России конца XIX – начала XX в.

Мысли о необходимости особых подходов и идей в воспитании детей дошкольного возраста зародились еще в глубокой древности. Они развивались в тесной связи с развитием общественно-экономических формаций. Если в условиях феодального общества разрабатывались вопросы семейного воспитания детей дошкольного возраста (Я.А. Коменский), то революции XVII - XVIII вв., произошедшие в странах Западной Европы, способствовали возникновению идеи общественного дошкольного воспитания (К.А. Гельвеций, И.Б. Базедов, И.Г. Песталоцци) с целью высвобождения женщин от семейных хлопот для работы на производстве. В результате в капиталистических странах стали создавать филантропические учреждения для детей (1774 г.). Знакомство с ними русских общественных деятелей, педагогов явилось предпосылкой к созданию подобных учреждений в России.

Одним из первых сторонников идеи общественного воспитания в России был И.И. Бецкой, который сыграл важную роль в разработке проектов организации народного образования (открытие воспитательных домов) в царствование Екатерины II. Воспитательные дома открывались для «засорных младенцев» и имели целью призревание и воспитание этой категории детей. Первые воспитательные дома были открыты в Санкт-Петербурге и Москве, и практическая реализация идеи значительно отличалась от проекта Бецкого.

Наряду с этим в XIX в. в России получили распространение детские приюты, создаваемые в системе государственных учреждений с привлечением средств и сил общественной благотворительности. Организатором первых приютов был В.Ф. Одоевский, который стремился сделать их воспитательными учреждениями, а не просто убежищем для бедных детей, оставшихся без надзора.

Важной вехой в истории становления общественного дошкольного воспитания явилась предложенная Ф. Фребелем в XIX в. новая воспитательная система в специальных учреждениях для детей дошкольного возраста, получивших название «детский сад». Труды Ф. Фребеля и его практическая деятельность в созданных им учреждениях обрели признание далеко за пределами Германии, в том числе и в России.

Система дошкольного воспитания немецкого педагога Ф. Фребеля, получившая в XIX в. широкое распространение почти во всех европейских странах, основывалась на положениях теории свободного воспитания ребенка. Основу философии Ф. Фребеля составляло идеалистически

трактуемое понятие о единстве Вселенной и ее многообразии, о существовании всеобщего, единого для всего мироздания, но в каждом отдельном случае специфически проявляющегося закона, который он назвал «законом единства в многообразии» (Фребель, 2001. С. 185). На основе этого закона он построил свою систему воспитания в детском саду. На ребенка, и вообще на человека, Ф. Фребель смотрел как на носителя божественной сущности, как на существо, развивающее в себе божественное начало. Идеализм Ф. Фребеля проявлялся и в его утверждении, что деятельность и поведение ребенка обусловлены врожденными инстинктами.

Ф. Фребель исходил из того, что первые годы жизни имеют наибольшее значение для последующей жизни ребенка. Поэтому тщательный уход и воспитание его в этот период особенно важны. Но именно в этот период многие дети оказываются предоставленными самим себе. Поэтому для них необходимы детские сады, назначение которых не столько присмотр за детьми, сколько развитие их души, тела и чувства. Воспитание в детском саду включает пробуждение мысли через знакомство с природой и людьми, направление сердца к единению с природой. Важные условия развития ребенка: освоение речи, самостоятельность, детские игры (прил. 2) (Фребель, 2001. С.118-274).

Для развития ребенка в раннем возрасте Ф. Фребель рекомендовал использовать дидактическое пособие «Дары» (прил. 3) (там же). Предложенное Ф. Фребелем пособие было направлено на развитие строительных навыков и формирование у детей представлений о форме, величине, числе и пространственных отношениях. Разработанные Ф. Фребелем дары, легли в основу строительных материалов для детей дошкольного возраста, которые активно использовали в практике дошкольного воспитания конца XIX - начала XX в. и широко применяют в современной практике.

Анализ историко-педагогического наследия начала XX в. показывает, что известные отечественные педагоги (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Е.Н. Водовозова, К.Н. Вентцель, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и др.) были убежденными сторонниками общественного воспитания детей дошкольного возраста, считая, что такое воспитание даст возможность ребенку получить всестороннее развитие, выйти за пределы узкого мира своей семьи и научиться жить в обществе. Жизнь в детском коллективе дает навыки общения со сверстниками и предоставляет больше возможностей для ведения здорового образа жизни и всестороннего развития детских сил и способностей. Под руководством опытного педагога дети приобретают необходимые для успешного продолжения образования соответствующие возрасту знания и умения. В целом, общественное воспитание должно обеспечить более качественное выполнение главной цели – формирование человека, наиболее полно отвечающего потребностям данного общества.

К.Д. Ушинский считал, что «общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными

вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она не была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества» (Ушинский, 2006. С. 374).

А.С. Симонович, пропагандируя идею общественного воспитания детей, указывала на его важность в дошкольный период в развитии личности ребенка. Она считала, что воспитание детей до школы должно протекать дома и в детском саду. «От трех лет дальнейшее пребывание в семье оказывается уже вредно для ребенка» (Симонович, 1874. Т. 2. С. 67; 2001. С. 4). А.С. Симонович полагала, что в этом возрасте ребенку необходимо посещать детский сад, что воспитание не частное дело, а общественная обязанность родителей, указывала, что первоосновы развития личности будущего полезного члена общества должны принадлежать матери. Она писала, что «детский сад является дополнением семейного воспитания в тех случаях, когда в семье не имеется других подходящих по возрасту детей, когда мать не имеет достаточного времени или знания, чтобы руководить занятиями маленьких детей, когда в семье не имеется свободного для игры помещения или когда житейские условия требуют домашней тишины, которая сильно стесняет ребенка» (Симонович, 1987. С. 233). Рассматривала детский сад как дополнение к семейному воспитанию и подготовительным звеном к поступлению ребенка в школу. Считала, что родители должны иметь хотя бы элементарные знания из области педагогической науки. Необходимость открытия дошкольных учреждений видела в том, что они «...дают детям общий уровень развития... Детский сад подготавливает детей в школу... Всестороннее, гармоническое развитие всех органов тела – вот воспитание детского сада» (История педагогики, 1981. С. 189).

Подобных взглядов придерживалась и Е.И. Тихеева и считала, что детский сад, организованный соответственно всем рациональным требованиям, является «помощником семьи» в деле воспитания и обучения детей, «он расширяет и дополняет дело семьи» (Тихеева, 1987. С. 315). В статье «Дошкольное воспитание и детские сады» она писала: «Одно из преимуществ детского сада перед исключительно семейным воспитанием заключается в том, что он предоставляет ребенку возможность развиваться, работать, играть в условиях общности, приводит его в систематическое, ежедневное общение со сверстниками и товарищами. Семья наша, к каким бы слоям она ни принадлежала, так далека от понятий общности и гражданственности, до того пропитана узким семейным эгоизмом, она так часто преувеличивает права детства или умаляет их, что она абсолютно ничего не может сделать для привития своим младшим членам общественного начала. Прививать надлежащее отношение детей друг к другу, корпорации, к общественному имуществу, общим интересам, делу, чести – обязанность детского сада» (там же. С. 314-315). В детском саду, полагала Е.И. Тихеева, под руководством квалифицированных воспитателей дети получают физическое, умственное, нравственное, эстетическое

воспитание, с учетом возрастных особенностей, в известной системе и последовательности.

Таким образом, в России во второй половине XIX в. общественное дошкольное воспитание начинает пониматься как одна из сложнейших сфер педагогической деятельности, в которой закладываются основы будущего развития как отдельно взятого человека, так и всего общества в целом.

Такие видные отечественные педагоги, как К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, А.С. Симонович и другие, являлись сторонниками идеи народности в общественном воспитании детей дошкольного возраста.

К.Д. Ушинский, выдающийся отечественный педагог и создатель русской народной школы, в своих трудах уделял большое внимание вопросам дошкольной педагогики. В основу теории дошкольного воспитания он положил идею народности воспитания, мысль о которой была основополагающей в его педагогической теории. «Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда можно рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. ... Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний. Вот основание того убеждения, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» (Ушинский, 2006. С. 371). Система воспитания детей в каждой стране, подчеркивал он, связана с условиями исторического развития народа, с его нуждами и потребностями, «является живым органом в историческом процессе народного развития» (Ушинский, 1988. С. 253).

К.Д. Ушинский доказал, что система воспитания, построенная соответственно интересам народа, развивает и укрепляет в детях ценнейшие психологические черты и моральные качества – патриотизм и национальную гордость, любовь к труду. Он настаивал, чтобы дети с раннего возраста усваивали элементы народной культуры, овладевали родным языком, знакомились с произведениями устного народного творчества. К.Д. Ушинский, разработав теорию детской игры, которая стала ценным вкладом не только в русскую, но и в мировую дошкольную педагогику, показал ее социальный характер и значение, дал ценные методические указания об использовании игр в работе с детьми. Он исследовал вопрос обучения детей народным играм, подвергая при этом основательной критике систему Фребеля. «Как всякий нововводитель, он слишком увлекся, слишком систематизировал игры и придумал много таких, в которых мало детского, потому что придумать детскую игру есть, может быть, одна из труднейших задач взрослого человека. < ... > ... в играх, придуманных Фребелем, ...много искусственного и недетского. Песенки по большей части скучны, натянуты, написаны очень дурными стихами ... а главное проникнуты несносным для детей дидактизмом» (Ушинский, 1988. С. 308-309). Также он критиковал практику фребелевских детских садов за чрезмерную регламентацию жизни детей и за отсутствие у ребенка времени побыть наедине с собой.

В воспитании дошкольников К.Д. Ушинский видное место отводил природе — «одному из могущественных агентов в воспитании человека» (Ушинский, 1950. Т. 8. С. 576). Большое значение в формировании поведения детей имеют общественные игры и их направленность, указывал К.Д. Ушинский. «В играх общественных, в которых принимают участие многие дети, завязываются первые ассоциации общественных отношений». Он рекомендовал «обратить внимание на народные игры, разработать этот богатый источник, организовать их и создать из них превосходное и могущественное воспитательное средство» (Ушинский, 1988. Т. 2. С. 309).

Концептуально «идея народности» Ушинского являлась основополагающей при разработке теории дошкольного воспитания и организации деятельности дошкольных учреждений в России конца XIX - начала XX в., она прослеживается в работах многих ведущих деятелей общественно-педагогического движения того времени.

Последователи К.Д. Ушинского и сторонники реализации идей народности и народной педагогики (Е.Н. Водовозова, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.С. Симонович) целью дошкольного образования считали подготовку к жизни человека родной культуры. Они использовали элементы народной педагогики в построении содержания дошкольного образования: игру, фольклор, песню, сказку, пословицы и поговорки, которые отражали знания из жизни и быта русского народа. Педагоги считали необходимым условием образования и воспитания их целенаправленность, в то же время говорили о свободе выбора интересной и увлекающей ребенка деятельности и занятий.

Идея народности проходит через труды видного представителя педагогической мысли П.Ф. Каптерева. В статье «О педагогическом идеале» он писал: «У каждого народа бывают свои идеалы, создаваемые с большей или меньшей ясностью. Каждый личный идеал в известной мере есть непременно общественный идеал и именно народный, составленный в духе той национальности, к которой принадлежит автор идеала» (Каптерев, 2000. С. 92). Его внимание к дошкольному воспитанию обусловлено пониманием важности первых лет жизни ребенка. Основной задачей воспитания он считал «развитие органов чувств через игру и специальные упражнения. В свою очередь игра служит основным средством всестороннего развития и воспитания детей». Детский сад он назвал первой ступенью общественного образования и впервые в истории русской дошкольной педагогики сделал попытку определить, как должна усложняться воспитательная работа в детском саду. Примечательным в его теории было то, что он выдвигал принцип свободной постановки воспитательно-образовательной работы детского сада без систематизированных занятий, строго установленных планов и расписаний: «... детям нужно предоставлять столько свободы и самостоятельности, сколько то возможно без вреда для них. Задача детской «садовницы» не в том, чтобы как можно больше руководить, а в том, чтобы руководить как можно меньше. На первом плане в детском саду должны быть дети, а не «садовницы» < . . . > все, что только дети могут сделать без

помощи «садовницы», все это и нужно предоставить в их полное распоряжение» (История педагогики, 1981. С. 226-227). П.Ф. Каптерев писал: «Цель всякого воспитания – содействовать развитию разумного человека, который был бы в состоянии соединять опыт прошедшей жизни с настоящей жизнью и быть в состоянии предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять себе причинную связь, наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться, в чем именно и выражается человеческая мудрость» (Каптерев, 1990. С. 295).

Главную роль в воспитании ребенка в дошкольном периоде П.Ф. Лесгафт в отличие от К.Д. Ушинского отводил семье, в связи с чем разработал теорию «семейного воспитания» и написал книгу «Семейное воспитание ребенка и его значение» (семейная жизнь ребенка), где изложил научные основы воспитания детей. Главную роль в воспитании он отводил матери – умной, активной, любящей. Так же, как К.Д. Ушинский и многие представители общественно-педагогического движения, подверг резкой критике детский сад Ф. Фребеля: «Все занятия и игры строго систематизированы и основаны на повторении (имитации) показанного: спрашивается, пригодна ли эта система и соответствует ли она нормальным условиям развития ребенка в возрасте семейной его жизни (т.е. до 7 лет)» (Лесгафт, 1987. С. 304). Примечательно то, что целью воспитания считал не развитие, а «содействие развитию» человека, которого бы отличала от других людей мудрость, самостоятельность, любовь. П.Ф. Лесгафт писал, что «вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развертываться, делать все самому» (там же. С. 302). Своеобразием системы П.Ф. Лесгафта являлось то, что он в содержании физического образования детей центральное место отводил подвижным играм, отражающим народность. Он говорил, что у различных народов свои игры, ибо индивидуальная жизнь, перенимаемая детьми, различается по семьям, сословиям и местностям.

Идеи народности воспитания, выдвинутые К.Д. Ушинским, разделяли практики отечественного дошкольного воспитания Е.Н. Водовозова и А.С. Симонович. В основу своей системы воспитания детей дошкольного возраста Е.Н. Водовозова положила идею народности. Она писала: «Наши детские сады должны быть созданы на народной, русской почве. Мне заметят, что для этого всякому воспитателю придется изучать народ. Но кто привык думать по-русски, сочувствовать всему, в чем выражаются лучшие стороны живого народного ума, тому это будет не трудно» (История педагогики, 1981. С. 192-193). Использование при работе с детьми с раннего возраста народных песен, загадок, пословиц, сказок и игр должно обеспечить воспитание у них чувства любви к народу, родине. Исходя из идеи народности воспитания, Е.Н. Водовозова занималась отбором материала для воспитательной работы с детьми дошкольного возраста. Ее заслуга в том, что она разработала программу развития у детей родной речи и методику использования в воспитании русского фольклора.

Последовательно реализуя идею народности воспитания К.Д. Ушинского, А.С. Симонович стремилась приспособить содержание работы детского сада к русским условиям. Она ввела в качестве воспитательного средства подвижные игры, которые отражали отдельные виды труда и моменты быта русского народа и сопровождались народными песнями. А.С. Симонович считала, что детский сад должен быть народным, поэтому нельзя обучать детей иностранным языкам. В содержании образования преобладали игры народного характера: «Лебедь и сокол», «Земледельцы», «Заплетись, плетень», «Мышонок», «Петушок», а также рассказы и сказки из жизни русского народа.

Таким образом, под влиянием прогрессивных высказываний К.Д. Ушинского об особой ценности народной педагогики крупные деятели в области дошкольного воспитания того времени (Е.Н. Водовозова, А.С. Симонович и др.) стали развивать дидактику детских садов, используя народные игрушки, народные подвижные игры, народный фольклор (сказки, загадки, пословицы и поговорки). Дошкольное образование, построенное на народности, было ориентировано на воспитание человека родной культуры.

На рубеже веков идеи народности, зародившись в истоках отечественной педагогики, заняли прочное место в отечественной теории и практике дошкольной педагогики. Это направление оказалось плодотворным и имело большое влияние на последующее развитие русской дореволюционной, а затем и советской дошкольной педагогики. Дидактика детского сада связывалась с жизнью, преодолевался отвлеченный характер фребелевских занятий, так как вводились ручные работы, которые проводились в окружающих детей условиях. На основе этой идеи позднее сформировались направления, разрабатывающие содержание дошкольного воспитания включающее окружающий мир и природу.

В России на рубеже XIX - XX вв. религиозное содержание являлось основой дошкольного образования. Представители религиозного направления (Е.Н. Водовозова, В.В. Зеньковский и др.) целью дошкольного образования считали наполнение души ребёнка религиозными образами, поэтому в содержание рекомендовали включать посещение богослужения в церкви, молитвенное общение с Богом, беседы на темы «из жизни Спасителя».

В теории дошкольной педагогики не существовала единая общепринятая позиция, касающаяся религиозного воспитания детей. Педагоги-методисты (М.Х. Свентицкая, А.С. Симонович, Л.К. Шлегер) полагали, что религиозное воспитание должно быть делом семьи, поэтому в их платных детских садах исключались элементы религиозного дошкольного образования. В массовых же дошкольных учреждениях того времени (детских приютах, сиротских домах и др.), наряду с традиционными занятиями (рисованием, пением, лепкой, игрой, ручным трудом, беседами), проводили занятия на религиозную тематику. Дети младшего и среднего дошкольного возраста изучали молитвы, в старшей группе проводили занятия по изучению Закона Божьего, священного писания, дети заучивали наизусть молитву «Отче

наш...». Детям старшего возраста читали рассказы из Священной истории: Рождество Христово, Благовение детей, Рождество Девы Марии, поклонение волхвов. Рассказы иллюстрировались картинками. Обязательным считалось посещение церкви и проведение православных праздников.

С появлением идеи общественного воспитания теоретиками и практиками в сфере дошкольной педагогики выдвигались различные взгляды на организацию воспитательного процесса в дошкольных учреждениях. Во второй половине XIX — начале XX в. широкое распространение в России имела теория свободного воспитания, которая нашла отражение в педагогических системах К.Н. Вентцеля, М. Монтессори, Л.Н. Толстого, Ю. Фаусек и др.

Л.Н. Толстой считал, что человек имеет право свободно формировать свои убеждения и взгляды, без всякого насилия и принуждения со стороны общества, и что детям присуще природное совершенство и высокие нравственные качества. Он полагал: «Учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его, так как сознание нравственного идеала у детей сильнее, чем у взрослых. Ему от меня нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне» (Толстой, 1989. С. 288). По мнению Л.Н. Толстого, свободное воспитание содействует саморазвитию, самораскрытию нравственных качеств, склонностей и способностей, заложенных в ребенке от рождения. Он идеализировал природу детей, указывал, что «детский возраст есть первообраз гармонии» (там же. С. 287). Таким образом, Л.Н. Толстой в своем учении о свободе в воспитании отрицал правомерность и возможность сознательного, целенаправленного воспитательного воздействия педагогов и родителей на детей.

Идеологом свободного воспитания и ненасилия над ребенком, создателем популярной в России на рубеже веков авторской системы воспитания дошкольников являлась М. Монтессори (прил. 4). Она требовала уважения личности воспитанников, отрицала активную воспитывающую роль педагога, провозглашала теорию самовоспитания и самообучения. Основной формой воспитания и обучения детей М. Монтессори считала их самостоятельные занятия, а воспитатель должен наблюдать за проявлениями детей и фиксировать их. Но наряду с этим она разработала и другую форму – индивидуальный урок, построив его на педагогически рациональных принципах (сжатость, простота, объективность). Чтобы обеспечить детям условия свободной самостоятельной деятельности, М. Монтессори произвела существенную реформу в привычном оборудовании здания и комнат детского сада, сформулировав требования к мебели, гигиеническому и трудовому оборудованию, соответствующие возрасту детей. М. Монтессори разработала серию дидактического материала, который способствует развитию детской моторики и сенсорики (Монтессори, 2001. С. 236-265).

Более диалектично к пониманию свободы и ее необходимости подошла Ю.И. Фаусек. Она считала, что ребенку можно предоставить лишь «относительную» свободу в процессе приобретения знаний, поскольку свобода детей имеет пределом общие интересы коллектива. По её мнению, система М. Монтессори являлась спасательным маяком к движению вперед (Фаусек, 1926. С. 24-26). Цель образовательной работы с детьми Ю.И. Фаусек видела в подготовке их к жизни. Занятия с дидактическим материалом составляли основу содержания дошкольного образования детского сада Ю. Фаусек.

Отметим, что ее понимание свободы и практическая деятельность вступали в противоречие с принципами самой системы М. Монтессори. Ю.И. Фаусек видела основную роль воспитательницы в содействии свободному развитию ребенка, в невмешательстве в работу ребенка с дидактическим материалом. Хотя на практике она не столько помогала детям в самостоятельной работе, как М. Монтессори, сколько обучала путем проведения индивидуальных уроков. Отличительной особенностью детского сада было то, что Ю. Фаусек проводила с детьми не только индивидуальные занятия, но и групповые. Вокруг воспитательницы собиралась группа детей, которые состязались, кто быстрее, лучше сделает или угадает, чего также не было в системе М. Монтессори.

Имели место и такие занятия, на которых сами дети выступали в роли руководительницы, давали друг другу материал, задания и сами их проверяли. Дети имели возможность самостоятельно изобретать упражнения в различении цветов, размеров предметов, организовывали коллективные игры по отгадыванию любимых цветов. Современная научная система дошкольного образования включает лучшие достижения мировой педагогики, в том числе и положительные элементы опыта М. Монтессори и ее последователей.

В начале XX в. идеи «свободного воспитания» наиболее ярко выразил К.Н. Вентцель. Его сочинения «Освобождение ребенка», «Новые пути воспитания и образования детей» и другие насыщены острой критикой старой школы, свидетельствуют о большой любви к детям, стремлении развить их творчество, искании новых путей воспитания.

Осенью 1905 г. педагог выступил с «Декларацией прав ребёнка», в которой заявил о признании за каждым ребёнком права на свободу. Он призывал отстаивать её в процессе образования подрастающего поколения. К.Н. Вентцель предлагал создать «дома свободного ребенка» как модель идеального детского сада, посещать которые могли дети от 3 до 13 лет. В них дети могли бы в зависимости от возраста и своих интересов свободно объединяться в подвижные группы, чтобы поиграть, порезвиться, заняться каким-либо производительным трудом, побеседовать со взрослыми и таким путем приобрести некоторые знания и навыки. Систематического учения здесь не предполагалось, центром занятий должны быть мастерские. Вместо постоянных учителей заниматься с детьми должны родители, вместе с которыми дети составляли своеобразную общину.

Идеальный детский сад, по словам К.Н. Вентцеля, это «маленькая педагогическая община, состоящая из детей, руководителей и родителей, – община, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которое стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости» (Вентцель, 2007. С. 181), «педагогическая община, что они – дети – равноправные члены этой общины, наравне со взрослыми (руководителями и родителями), что они – маленькие творцы тех форм жизни, которые создаются в этой общине» (там же. С. 183). Дисциплина в таком идеальном детском саду будет основана на признании ребенка свободным, самостоятельным, творческим существом и будет отстоять далеко от всякой механической дрессировки и тем более наказаний, там будет царить «свободный порядок», рожденный изнутри. «В Доме Свободного Ребенка нет никаких наказаний. Все, что имеет хотя бы отдаленное подобие наказания, должно быть изгнано из его жизни. Руководители Дома Свободного Ребенка обращают главное свое внимание на то, чтобы предупредить такие поступки со стороны детей, которые являются нарушением прав или других детей, или взрослых, что достигается с их стороны старанием сделать жизнь детей настолько полной и содержательной, настолько богатой творческим делом, что для отрицательной деятельности почти не остается никакого места и у детей не является даже и желания в отношении этой последней» (там же. С. 199).

По его мнению, детский сад должен стать местом счастья, радости и свободы, местом удовлетворения всех общественных, научных, эстетических, нравственных и прочих запросов ребенка, местом цельной и гармонической его жизни, где не должно быть программ, планов, расписания. К.Н. Вентцель указывал, что «содержание образования будет определяться как природными дарованиями, так и наклонностями, вкусами и интересами каждого ребёнка» (Вентцель, 1915. С. 102). Следует проводить «план жизни ребёнка», эпизодические занятия по замыслу и свободному выбору детей. На занятиях должна преобладать педагогическая импровизация, т.е. творчество без предварительной подготовки. И воспитатель детского сада, и дети — все должны быть творцами.

Еще одна представительница теории свободного воспитания, М.Х. Свентицкая, назвав свой метод «разумным свободным воспитанием», наилучшим путём приобретения детьми знаний считала не беседы с воспитателем, а опыт самих детей. Если ребёнок ошибался, то руководитель производил параллельный опыт, но не поправлял ребенка словесно. Все занятия в детском саду должны способствовать развитию самостоятельности мысли и действий детей при руководящей роли воспитателя. В работе «Наш детский сад» (1913) М.Х. Свентицкая писала, что занятия проводились по заранее составленному расписанию (Свентицкая, 1913. С. 59). Их выбор определялся задачами детского сада: развитие воли, умственных и творческих способностей детей, воспитание чувств и приобретение детьми знаний, умений и навыков; особенностями детской психики и организма. Содержание дошкольного образования, говорила М.Х. Свентицкая, должно

отбираться на основе учета особенностей и интересов детей дошкольного возраста. Например, темы занятий выбирали сами дети. Все занятия и работы проводились при руководящей роли воспитательницы, «она не остается безучастной во время свободных работ детей, всегда приходит на помощь в нужных случаях». Таким образом, М.Х. Свентицкая объединила систематическое образование детей в процессе занятий и ограниченную самостоятельность детей в процессе игр.

С.Т. Шацкий, представитель отечественной теории и практики свободного воспитания, считал важной органическую связь школы с обществом и окружающей средой, а при организации деятельности детей обращал внимание на ее многообразие, развитие трудовых навыков и творческих способностей. В содержание воспитания и, в целом, детской жизни С.Т. Шацким было включено «физическое развитие, искусство, умственная жизнь, социальная жизнь, игра и физический труд», деятельность по охране здоровья (Шацкий, 1980. С. 267). Он полагал, что дошкольное воспитание есть процесс «организации детской жизни», не отрицал идеи Ф. Фребеля и М. Монтессори, но считал их реализацию в отечественной практике «неизмеримо демократичнее» и придавал большое значение в этом возрасте детской игре. Согласно его теории не должно быть определенной программы (именно это и было ошибкой Фребеля и Монтессори, по его мнению), а «система должна быть живой, растущей; в нее как раз входит упорная, напряженная работа человека над собой» (там же. С. 269). С.Т. Шацкий считал основными методами и средствами работы с детьми: 1) «выявление личного опыта ребенка» и его обработка; 2) «упражнения и навыки» в «в области физического роста, труда, искусства, игры, умственной и социальной жизни»; 3) «организованный опыт, создаваемый детским садом»; 4) «давание новых знаний» с опорой на опыт ребенка (там же. С. 268). Педагог в детском саду должен быть «наблюдательным собирателем материала, иллюстрирующего детскую жизнь», исследователем, «организатором детской жизни» (там же. С. 269).

Известный деятель по дошкольному воспитанию, видный педагог-методист Л.К. Шлегер, соратница С.Т. Шацкого, возглавляла детский сад, который представлял своеобразную педагогическую лабораторию, где создавалась новая методика воспитания, основанная на уважении личности ребенка и заботе о его всестороннем развитии. Л.К. Шлегер стремилась создать новую систему воспитания в детском саду, основанную на принципах детской самостоятельности, инициативы, свободы творчества. Она считала, что в наибольшей степени этому требованию отвечает игра и занятия с различными материалами – природным, крупным строительным и «бросовым». Центральное место отводилось свободным творческим играм и практическим работам. Л.К. Шлегер рекомендовала, чтобы воспитательница вела свою группу, с младшей и до перехода детей в школу. Это обеспечивает, указывала она, углубленное изучение индивидуальных особенностей детей и индивидуальный подход к ним на практике. В своих теоретических высказываниях Л.К. Шлегер основную задачу детского сада видела в

создании такой обстановки, внешней и внутренней, «в которой ребенок каждого возраста мог бы спокойно осуществлять свою жизнь, нормально развиваться физически, умственно и морально, где он чувствовал бы себя свободно, легко и радостно и находил бы отклик всем своим запросам и интересам, соответствующим его возрасту» (Шлегер, 1987. С. 335).

Таким образом, теоретические идеи «свободного воспитания детей» (К.Н. Вентцель, М. Монтессори, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, Л.Н. Толстой и др.) в нашей стране имели широкое распространение на рубеже XIX — XX вв. Развитие идеи свободного воспитания шло в следующем направлении: от «теории свободного воспитания» к «разумному свободному воспитанию». Так, К.Н. Вентцель настаивал на абсолютной свободе детей в поступках, действиях и выступал против любого ограничения развития личности ребёнка программой или занятиями «по принуждению». Напротив, цель дошкольного образования педагоги «разумного свободного воспитания» видели в предоставлении ребёнку свободы в познании, деятельности и в «разумном» руководстве со стороны взрослого.

Подводя итог обзору концептуальных идей развития отечественной практики дошкольного воспитания, необходимо отметить, что нами была рассмотрена лишь часть педагогических взглядов, характерных для конца XIX — начала XX в. и получивших отражение в практике дошкольного воспитания не только в центральных регионах России, но и в провинции, например в Сибири.

Становление и развитие дошкольного воспитания в России включают различные теоретические идеи и системы. Одной из основополагающих для изучаемого периода, на наш взгляд, является идея создания общественного дошкольного воспитания (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Е.Н. Водовозова, К.Н. Вентцель, Н.К. Крупская, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева, С.Т. Шацкий и др.).

С появлением идеи общественного воспитания многими теоретиками и практиками в области педагогики выдвигались разные взгляды на организацию воспитательного процесса в дошкольных учреждениях. Наиболее распространенными во второй половине XIX — первой трети XX в. в России были: теория свободного воспитания (К.Н. Вентцель, М. Монтессори, Л.Н. Толстой, Л.К. Шлегери др.), идея народности в воспитании (Е.Н. Водовозова, А.С. Симонович, К.Д. Ушинский и др.), религиозная теория (В.В. Зеньковский, В. Розанов, И.А. Ильин и др.).

Нужно отметить, что в диссертационном исследовании Н.М. Шкляевой были выделены основные этапы становления основных концепций дошкольного воспитания. По ее мнению, в период с 1894 по 1917 г. можно выделить три этапа с точки зрения доминирования тех или иных концепций дошкольного воспитания (табл. 8) (Шкляева, 2005. С. 17).

Таблица 8. Ведущие психолого-педагогические концепции содержания дошкольного образования

Этап поиска содержания дошкольного образования (с 1894 по 1905 г.)	Этап программно-методического творчества педагогов (с 1905 по 1914 г.)	Этап научного осмысления содержания дошкольного образования (с 1914 по 1917 г.)
Национально-религиозная концепция и экспериментальная педагогика	«Теория свободного воспитания» и антропологическое направление в педагогике	Национально-патриотическая концепция

Н.М. Шкляева отмечает, что на первом этапе (1894 по 1905 г.) зарождались национально-религиозная концепция и экспериментальная педагогика, которая сосредотачивалась на психофизическом развитии ребенка, а не на духовном. Отличительной особенностью национально-религиозной концепции являлось подчинение личной свободы человека заранее установленным постулатам. Сторонники данного направления (В.В. Зеньковский, В.В. Розанов, И.А. Ильин и др.) в содержание дошкольного образования рекомендовали включать религиозные рассказы, молитвы и посещение богослужения в церкви. Экспериментальное направление в педагогике и психологии (П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, А.П. Нечаев и др.) ставило своей целью изучение закономерностей детского развития для успешной организации образовательного процесса. В этой концепции при определении содержания и организации дошкольного образования особое внимание уделялось возрасту, полу и индивидуальности каждого воспитанника.

На втором этапе (1905-1914 гг.) появились новые педагогические концепции: «теория свободного воспитания» и антропологическое направление в педагогике. Согласно «теории свободного воспитания» (Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель, Л.К. Шлегер и др.) ребёнок был свободен изначально, поэтому роль взрослого заключалась в создании условий для самостоятельного приобретения детьми знаний. Сколько детей в дошкольном учреждении, столько программ развития и образования. Учёные антропологического направления (К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, А.С. Симонович и др.) цель дошкольного образования видели во всестороннем развитии личности ребёнка. Первостепенное значение отводилось самообразованию детей, но при направляющей роли педагога.

На третьем этапе (1914-1917 гг.) господствовала национально-патриотическая концепция развития содержания дошкольного образования (Шкляева, 2005. С. 80-81). Зародилась марксистская педагогика (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.М. Покровский и др.), которая основной целью образования считала подготовку борца за «светлое» будущее; содержание, формы и методы образовательной работы были направлены на реализацию поставленной цели.

2.2. Дошкольные учреждения в России конца XIX – начала XX в.

Охарактеризовав основные теории дошкольного воспитания, обратимся к описанию основных типов дошкольных учреждений в России конца XIX – начала XX в. и их организационных основ.

Во второй половине XIX в. государство попыталось улучшить положение дошкольного образования распространением летних площадок, яслей и детских приютов, в которых дети под наблюдением взрослого рисовали, лепили и играли. Их необходимость объяснялась тем обстоятельством, что дети оставались без присмотра во время достаточно длительного рабочего времени их матерей.

Приютами называли учреждения, которые служили цели призрения детей. С 1888 г. в детские приюты стали принимать детей-сирот и детей-подкидышей, которые содержались и воспитывались бесплатно. В 1891 г. было издано «Положение о детских приютах». На основании этого документа в приют принимались дети старше 3 лет, обоего пола, без различия звания, вероисповедания, сословного происхождения, с предоставлением им религиозного воспитания и первоначального образования. Пребывание детей ограничивалось двенадцатью часами, обучение детей в возрасте с 7 до 12 лет проводилось по программе начальных школ Министерства народного просвещения.

Летние площадки и ясли создавали по инициативе детских врачей, меценатов и благотворителей с целью призрения детей, в основном в летнее время. Они размещались в школьных зданиях, в качестве персонала приглашались учительницы, студентки, «фельдшерицы» или няни из числа крестьян. В содержание образования типичных летних яслей входили молитва, чтение, свободные занятия и игры детей, вязание для девочек. С детьми проводили беседы религиозно-нравственного содержания: о воровстве, о почитании родителей, о заповедях, о сложении пальцев для креста, о молитвах и вере, о повиновении властям и о царствующем доме, а также фребелевские ручные работы.

В 1866 г. в России открылся первый бесплатный детский сад при «Обществе дешевых квартир» для детей работниц г. Петербурга и при нем школа. Здесь дети старшего дошкольного возраста обучались священному писанию, молитвам, были подвижные игры и ручной труд. С 1894 г. стали появляться первые народные бесплатные детские сады для бедноты и рабочих, которые создавались педагогическими общественными организациями на средства благотворительности. На рубеже XIX – XX вв. детские сады открывались при начальных школах, приютах, профессиональных школах, гимназиях, врачебно-воспитательных заведениях или существовали самостоятельно (сад мог открыть каждый человек, имеющий необходимое количество денег).

Открытие детских садов осложнялось недостаточностью профессиональных кадров, а также отсутствием необходимых помещений:

плата за аренду квартир для организации детских садов была высокой или помещения не соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям.

В 1881 г. Комитет третьего съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию обратился за сведениями о количестве детских садов к попечителям учебных округов. В архивных материалах мы читаем, что в С.-Петербургском учебном округе детских садов – 31, Московском – 2, Киевском – 2, Харьковском – 3, Виленском – 2, Рижском – 26, Одесском – 11, Кавказском – 4, Западно-Сибирском – 3. Всего существовало 84 дошкольного учреждения. К 1917 г. общее количество детских садов по всей территории России незначительно выросло, было 200 платных детских садов и около 20-30 народных детских садов. Такое малое их количество не могло значительно повлиять на развитие системы дошкольного воспитания в России (Колокольникова, 2014. С. 29).

В конце XIX – начале XX в. в России возникли дошкольные учреждения различных типов как по способам организации, так и по характеру педагогической деятельности.

Первыми открылись платные, частные детские сады, где характер педагогической деятельности был различным. В отдельных детских садах придерживались системы Ф. Фребеля, их открывали чаще всего немки, живущие в России, или русские педагоги, окончившие Фребелевские курсы, а также лица, изучившие практику работы фребелевских детских садов. В некоторых детских садах велись творческие искания новых путей воспитательно-образовательной работы. Исходя из критики системы дошкольного воспитания Фребеля и фребелевских детских садов, воспитательницы в таких садах опирались в организации учебно-воспитательного процесса на идеи К.Д. Ушинского. Среди них как «лучший и разумнейший» отмечали детский сад А.С. Симонович и Я.М. Симоновича, открытый в Петербурге в 1866 г., и появившийся позже (1907 г.) детский сад М.Х. Свентицкой.

Среди платных частных детских садов существовали и такие, которые строили свою деятельность, основываясь на теории «свободного воспитания». Например, в детском саду, открытом женой профессора Петербургского университета С.А. Люгебиль (1863 г.), воспитательно-образовательный процесс строился «без строгой регламентации, детям предоставлялось больше возможности играть и заниматься «по своему вкусу», но при постоянном надзоре детской «садовницы» (История педагогики, 1981. С. 164). Здесь велось наблюдение за индивидуальным поведением детей, успехами в их развитии. Все игры и занятия протекали в саду, проводились экскурсии. Родители тоже могли присутствовать на занятиях и во время игр, им давали советы о том, как надо воспитывать детей. Об этом детском саде в журнале «Современник» было написано: «Дети так привыкают к детскому саду, что потом домой их нередко приходится уводить силою и со слезами: это, думаем мы, служит самой лучшей рекомендацией детскому саду» (там же. С. 164).

Часто создавали детские сады при школах или низших учебных заведениях, в которых «в качестве уступки родителям» вводили обучение письму, грамоте, счету для детей шести лет. Одним из них был детский сад Е.П. Смидович, открытый в 1872 г. в Туле. Здесь воспитательницы вели работу по заранее намеченному плану, использовали в своей работе некоторые ручные занятия по Фребелю (складывание из бумаги, рисование, вырезывание, лепка, постройки из материалов и т.д.). «Ручные работы обычно сопровождалась рассказами и беседами о материале, форме и т.д.; старшие дети решали простые арифметические задачки, задавали друг другу загадки. Иногда во время занятий пели песни. Детей обучали рассказыванию, темами были русская природа, жизнь русского народа». Выпускники этого детского сада легко входили в общую жизнь школы. Еще один подобный детский сад открыла в Москве В. Соловьева. Здесь переход детей от игр и занятий в детском саду к систематическим занятиям в школе осуществлялся при помощи включения некоторых игр и занятий в первый класс школы (рисование, пение, детские игры и т. п.), таким образом, присутствовала еще и преемственность в обучении между детским садом и школой. Многие платные детские сады в России конца XIX – начала XX в. постепенно превращались в подготовительную школу: детей рано начинали обучать грамоте, письму, счету и иностранному языку.

Лучшие платные детские сады, где работали квалифицированные воспитатели, продолжали искать такие пути воспитательно-образовательной работы, при которых подготовительное обучение было развивающим, разнообразным, не переутомляющим детей.

К началу XX в. количество народных детских садов в России значительно увеличилось. Они открывались в основном на средства фабрикантов, жертвователей, благотворительных обществ, буржуазно-филантропических обществ, некоторых губернских земств. Детские сады предназначались для детей фабрикантов и детей, чьи матери были заняты на производстве. Многие народные детские сады нуждались в материальных средствах и в квалифицированном педагогическом персонале. В практике же лучших народных детских садов, как и в частных платных детских садах, вели творческий поиск в разрешении организационно-педагогических и программно-методических вопросов дошкольного воспитания. Некоторые воспитательницы стремились разработать программу и методику развития умственных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В годы Первой мировой войны для поддержания детей-сирот и детей, чьи отцы находились на фронте, общественные организации активно открывали различные дошкольные учреждения. В отчете инструктора по яслям Вятской губернии говорилось: «Приюты и ясли открываются ныне повсеместно, а крестьяне страшно просят позаботиться об их детях» (ГА РФ. Ф. 1795. Оп. 1. Д. 12. Л. 130). Женщина-крестьянка, особенно в летний период, целый день была в поле, дети оставались без присмотра взрослых, и открытие приютов, яслей-приютов становилось объективно необходимым в

деле воспитания детей. «Долг каждого русского гражданина ближе подойти к положению детей воинов, особенно оставшихся без матерей, дать им соответствующее и необходимое в жизни трудовое воспитание, а не оставлять их на попечение случайной обстановки» (ГА РФ. Ф. 1795. Оп. 1. Д. 12. Л. 81).

В военное время общественные организации продолжали открывать народные детские сады, появился новый тип дошкольного учреждения – детский очаг с длительным пребыванием в них детей (Очаг, 1915. С. 310). Проанализировав архивные материалы и периодическую печать рассматриваемого периода, мы попытались дать определение очага и сравнить его с детским садом. Прежде всего, очаг – это общественное воспитательное учреждение, имеющее целью приращение и воспитание детей беднейшего населения города. Одной из задач очага было предоставление детям, отцы которых ушли на войну, возможно лучших условий для их физического и духовного развития.

Очаг вмещал в себя три воспитательных учреждения: ясли для детей до 4 лет, детский сад для детей дошкольного возраста (от 4 до 8 лет) и школа для детей школьного возраста (от 8 до 14 лет). В очаге обучение велось трудовым методом (всю работу по уходу за собой, за растениями и животными, в том числе уборку помещения, дети проводили сами), а также «методом детского переживания», т.е. эмоционального восприятия детьми художественного и учебного материала (игры, рисование, лепка, драматизация).

В отличие от детского сада в очаге дети проводили целый день, кроме занятий, дети до 6 лет спали (1-2 часа), по воскресным дням и праздникам они приходили на 2-3 часа и получали только обед. Отметим, что для организации очага требовалось большое помещение. Так, если детский сад мог расположиться в двух комнатах одной квартиры, то для очага обязательным считалось наличие нескольких светлых комнат с кухней и ванной, желательно было иметь сад или свободную территорию земли для игр детей и для занятий садоводством. Летом предлагалось не прерывать воспитательно-образовательной работы с детьми беднейшего населения, а превращать очаги в летние загородные колонии, основанные на тех же воспитательных началах.

Содержание образования в очагах при педагогических обществах отличалось дидактической направленностью. С другой стороны, в связи с военными действиями руководители очагов в массовой практике отмечали увеличение количества детей в группе до 100 человек. Этим объяснялось отсутствие системы в работе. В отчете Екатеринославского общества народных детских садов за 1915 г. мы читаем, что к концу августа 1914 г. детских садов всего было три со 130 детьми. К январю 1915 г. в семи детских садах содержали 450 детей, в марте их число достигло 512 человек (Екатеринославское общество, 1915. С. 15). В очагах детям оказывали медицинскую помощь, руководители вели строгий надзор за общим состоянием детей, по возможности на средства пожертвований их обували и

одевали. В дневнике из жизни очага Лиги Равноправия женщин отмечалось, что детям были сшиты платья и фартуки из пожертвованной материи, роздана полученная из Губернской земской управы верхняя одежда, куплены башмаки и калоши, не было даже упоминания о воспитательно-образовательной работе с детьми.

В военное время детские очаги и приюты были особенно необходимы обществу, поскольку способствовали решению проблем защиты материнства и охраны детства. Исследование показывает, что если в начале XX в. открывавшиеся дошкольные учреждения служили для подготовки детей к школе, то в период Первой мировой войны на передний план стали выступать задачи охраны здоровья и призрения детей.

Рост числа дошкольных учреждений в России конца XIX – начала XX в., многообразие педагогических идей и теорий – все это обусловило появление различных типов дошкольных учреждений, несмотря на то, что правительство не вмешивалось в организацию системы отечественного дошкольного воспитания, ограничиваясь лишь поддержкой учреждений по призрению детей, таких как сиротские приюты и др.

Рассмотрим внутреннюю организацию жизни детского сада А.С. Симонович, поскольку большинство частных детских садов в России конца XIX – начала XX в. организовывало свою деятельность по его образцу. Это объясняется еще и тем фактом, что опыт организации детского сада А.С. Симонович был обобщен и распространен через издаваемый журнал «Детский сад».

В 1866 г. А.С. Симонович открыла платный детский сад в Петербурге, где вместе со своим мужем Я.М. Симоновичем вела опытную творческую педагогическую работу. Следуя идее народности К.Д. Ушинского, она стремилась приспособить содержание работы своего детского сада к русским условиям, отказавшись от точного следования методике Фребеля.

Детский сад А.С. Симонович дети посещали с трех лет, так как она считала, что до трех лет ребенок должен воспитываться в семье, а с трех лет воспитание должно быть и дома, и в детском саду, ибо ребенок «нуждается в товарищах для игр и занятий». А.С. Симонович подробно описала организацию жизнедеятельности своего детского сада в статье «Внутренняя организация жизни детского сада». Дети трех-четырёхлетнего возраста посещали младшую группу детского сада, а дети пяти, шести, семи лет – старшую. Младшей группой руководила А.С. Симонович, старшей – Я.М. Симонович. Дети проводили в детском саду 4 часа.

В младшей группе общие занятия проводили редко, так как у детей этого возраста, по убеждению А.С. Симонович, нет еще устойчивых интересов ни в играх, ни в занятиях. Дети 3-4 лет в детском саду составляют переходное звено от семьи к обществу детей. Они играют в одиночные игры, которые не имеют определенного характера: кидают мячи, катают кольца, строят из кирпичиков, кубиков, призм, прыгают, бегают, делают гимнастику, соскакивают с высоты, стучат молотками и т. п. Надзор воспитательницы за ними ограничивается только наблюдением за тем, чтобы дети не причинили

вреда друг другу, телесных повреждений, обид. Иногда детей младшей группы собирали для некоторых работ: работа с глиной, строение, выкладывание палочек, садовые работы, подвижные игры с взрослыми детьми. Горох, плетение, выкалывание и другие подобные работы (Ф. Фребель) с ними не проводятся. «Не следует заставлять детей 3-4 лет выделять все работы детского сада и заниматься по известному распределению. Они должны делать то, что могут» (Симонович, 2001. С. 8). Для детей 3-4 лет нет даже приблизительно распределения занятий, в основном с ними проводятся индивидуальные игры и занятия.

Занятия с детьми старшей группы имели природоведческий уклон, проводились понятные детям физические опыты, экскурсии, работы в саду, сопровождающиеся беседами, наблюдениями. На последующих занятиях Я.М. Симонович читал детям статьи, рассказы, которые углубляли полученные ими знания (прил. 5).

Неотъемлемым занятием было родиноведение, ему уделялось время каждый день по утрам, а также во время работ и подвижных игр в зависимости от того, какое «явление среды выдается в это время».

Родиноведение начиналось с детьми шести и семи лет, представляло собой ряд систематических бесед, прогулок, наблюдений, заранее спланированных воспитателем. Цель: знакомство с родиной, подготовка ребенка к дальнейшему пониманию географии, космографии, астрономии. «Итак, родиноведение не должно понимать так, что оно просто знакомит ребенка со всем его окружающим. Нет! Родиноведение выбирает только те предметы из жизни людей и те явления, которые могут дать ребенку какие-нибудь нравственные и умственные силы. <...> Детям нельзя говорить и показывать то, что для них преждевременно, или то, что они узнают после в школе» (Симонович, 1987. С. 230). Курс родиноведения был разделен на три степени: первая степень – для детского сада (6-7 лет); вторая и третья степени – для школы (8-10 лет) (там же).

По мнению А.С. Симонович, главными занятиями в детском саду наряду с родиноведением являются следующие:

1. Подвижные игры – проводятся и в первой и во второй половине дня. В день проводится не более 2-3 игр. Это игры, где преобладают движения тела, которые сопровождаются пением простых мелодий.

Подвижные игры в детском саду иногда можно заменить гимнастикой. Гимнастика введена для того, чтобы ребенок мог больше двигаться, в то время как его органы речи и пения находятся в покое. Это не просто гимнастика со спортивными снарядами, это игры, в которых на ходу дети делают разные гимнастические движения: подражают бегу лошади, «косят траву», «кидают камни в реку», «шьют сапоги», «осматривают звезды на небе» и т.п. «Иногда необходимо играть и не петь, то есть играть без слов, по крайней мере, без определенных слов» (Симонович, 2001. С. 5).

2. Строение (строительство) – знакомит детей с формой (кубик, кирпичик, столбик, треугольник и т. д.). Строя, ребенок учится творить и воспроизводить предмет из жизни, узнает практическое применение законов

тяжести, равновесия тел, передачи движения. Игры со строительным материалом служат также для ознакомления детей с поверхностями, линиями, углами и различными их положениями. Старшие дети строят еще избу из заранее подготовленных бревен (крупный строительный материал), после чего играют в этой избе. Так, строительные занятия развивают у детей чувство товарищества, взаимопомощи, коллективизма.

3. Выкладывание палочками – во-первых, учит детей считать (до 10), во-вторых, ребенок учится отличать образ, контур предмета от самого предмета, развивает воображение: по пространству, которое занимает предмет, ребенок представляет себе весь предмет. Палочки служат еще для ознакомления ребенка с длиной и величиной предметов.

4. Рисование – развивает руку и пальцы, приучает твердо и смело водить карандашом, а впоследствии пером. Развивает глазомер. При помощи рисования в детском саду ребенок готовится к настоящему рисованию. Рисование может быть в различных видах: на грифельной доске по квадратикам и без них, карандашом на бумаге, красками.

Так как рисование очень важно, то его можно устраивать 4 раза в неделю или ежедневно. Рисование планируется с учетом возраста и сил детей. Рисуют на бумаге и краской только дети 6-7 лет.

5. Вырезывание – учит детей управлять ножницами. Так как у детей уже с раннего возраста возникает желание резать разные вещи, бумажки, тряпочки, попадающие им под руку, то родители, опасаясь других последствий, отнимают у них ножницы. Детский сад же учит детей с помощью ножниц делать разнообразные красивые предметы.

6. Выкалывание – развивает ловкость руки, пальцев, умение управлять ими, также приучает глаз рассматривать мельчайшие предметы. Выкалывая форму предмета или физического тела, ребенок лучше его запоминает. Развивает терпение, умение доводить начатое дело до конца. Выкалывание, соединенное с вышиванием, учит ребенка различать цвета.

7. Плетение – имеет важное значение для наглядного знакомства с числом. Ребенок, беря две полоски вверх по канве и две вниз, получает понятие о двойке как о двух единицах. Затем, продев поперечную полоску, получает четырехугольники, которые представляются ему в виде неразделенных двоек. Ребенок мог бы их принять за крупные единицы, если бы внизу не имел полоски для сравнения. Так ребенок узнает целую двойку, также знакомится с другими числами до десяти. Плетение знакомит с цветом предметов, развивает чувство симметрии. Плетение есть способ тканья.

8. Складывание или сгибание бумажек – знакомит ребенка с геометрическими фигурами посредством сгибания квадратной бумажки различным образом. Здесь дети узнают горизонтальные, отвесные, наклонные линии, усваивают формы треугольников, четырехугольников, квадратов. Учатся различать сходные и несходные признаки предметов, получают элементарные понятия о некоторых геометрических фигурах. Складывание также развивает ловкость и гибкость пальцев.

9. Работа из гороха – связующий материал между палочками, из которых делают предметы из жизни и геометрические формы. Эта работа способствует развитию самостоятельности. Так как легкость и скорость, с которыми ребенок творит разнообразные вещи, поддерживает в нем желание делать знакомые из жизни предметы, не трудясь особенно долго.

10. Работа из глины развивает ловкость руки, гибкость пальцев, глазомер, наблюдательность. Основывается на творческой способности детей, желании трудиться, не бросать начатое дело.

Воспитатель должен стремиться не к точному воспроизведению детьми предметов, а к пробуждению у ребенка умственных и нравственных сил посредством сделанного. Сделанная вещь должна вызывать у ребенка речь, возбуждать в нем ряд давно воспринятых впечатлений, чтобы уяснить связь сделанной работы с жизнью.

11. Работы в саду – здесь дети сажают растения в землю, которую заранее приготовил садовник, ухаживают за ними, наблюдают за их ростом, запоминают их названия. Наблюдают за жизнью птиц, насекомых, червяков, бабочек, куколок, животных, которые содержатся или живут и приходят в сад: крота, зайца, овцы, собаки. Рассматривают их внешние формы. В саду дети играют в подвижные игры. Здесь должны быть песчаные горки и песок, которым посыпаны дорожки, это доставляет детям много ресурсов для различных игр. Летом и осенью дети собирают семена и сохраняют их до будущего года. Занятия в саду требуют полного участия «садовницы».

12. Рассказы – знакомят ребенка с окружающей средой. Они берутся из жизни детей, сопровождаются иногда показом картин, чаще прогулками. Рассказы на прогулках знакомят детей с садом, полем, речкой, прудом, домом и предметами, которые находятся в нем. Необходимо также рассказывать детям о жизни животных, об их привязанностях, радостях, о проявлении в них ума.

13. Выкладывание полуколец. Казалось бы, какая может быть польза от выкладывания полуколец, которые так редко встречаются в жизни? Но так как они сделаны из металла, выпуклы с одной стороны и вогнуты с другой, имеют определенную толщину, цвет и так далее, то можно найти массу тем для бесед во время работы с ними:

- о том, какие еще выпуклые вещи дети знают;
- есть ли такие вещи в комнате, в сарае, в кухне и т. п.;
- есть ли в комнате вещи из такого же металла;
- какие еще знают вещи круглые, как сложенные концами полукольца;
- иногда можно задать вопрос, заключающий в себе указание на вещь, которая должна быть в ответе («Назовите мне круглую вещь, похожую на кольцо»).

Это основные занятия, которые проводились в детском саду, все они распределены по дням недели, часам (прил. 5), но иногда, когда этого требуют какие-либо обстоятельства (например, дети не успели доделать работу), допускается отступление от этого расписания.

Кроме занятий в детском саду существуют еще некоторые режимные моменты, правильная организация которых также немаловажна в воспитательно-образовательном процессе.

Утро – самое оживленное время в детском саду. Дети приходят в детский сад не в одно время: кто-то раньше, кто-то позже. Воспитательница встречает каждого ребенка, подавая ему руку. Пока дети ждут всех остальных, они играют в свободные игры. Когда собираются все дети, воспитательница созывает всех и выстраивает в ряд (или просит кого-то из детей это сделать), таким образом, дети готовятся к отправлению в комнату для занятий.

Когда дети уже «установлены» (построены), заводят разговоры на следующие темы:

- о состоянии погоды (вчерашней или сегодняшней), либо сравнивается сегодняшняя погода со вчерашней («Когда холоднее, вчера или сегодня? Какой идет снег? (густой, хлопьями, мокрый, белый, холодный);

- об одежде;

- о том, что будут сегодня делать.

Наблюдая за изменениями погоды, ребенок получает определенные впечатления, понятие о временах года, приобретает способность замечать малейшие изменения в погоде, учится делать выводы не только из чужих наблюдений, но и из собственных. Подобные разговоры развивают память (так как некоторые погодные явления вызывают в памяти детей истории, связанные с ними) «развязывают язык детям стыдливым и робким, научают говорить не умеющих и вызывают также откровенность детей в отношении к воспитателю» (Симонович, 2001. С. 2).

Разговоры об одежде знакомят детей с ее названием, закрепляют знание цвета, приучают ребенка «оценивать одежду не по видимому ее великолепию, а по значению ее для него» (там же. С. 3).

После «установления» детей и беседы с ними поется общая песня и все расходится из общей залы в разные комнаты для работы. Подготовка к работе происходит следующим образом:

- либо дети захватывают материалы для работы с собой;

- либо работа заранее подготавливается в классе;

- либо воспитатель оставляет детей одних в классе, сам же уходит за работой для них.

Польза последнего особенно значима при воспитании у ребенка самостоятельности, развитии умения пользоваться этой самостоятельностью. Детям предоставляется возможность самоуправления только тогда, когда они уже научены серьезному отношению к словам взрослых и уважению к самим взрослым. Начинается работа, которая запланирована в этот день.

Осенью много времени уходит на собирание листьев, плодов, семян, на рассматривание и сохранение их, уборку цветов, сада, поэтому иногда после завтрака (или утром) дети уже не работают в классе и не играют – занимаются садовой работой.

Весной много времени уходит на уборку сада, собирание вещей, посев.

Летом дети проводят большую часть дня тоже в саду, «в день проводится одна работа», подвижные игры ограничены. Занимаются уходом за садом, прогулками (родиноведением), бегом, гимнастическими играми и т.д.

Все работы детского сада чередуются так, что ни одна работа не бывает больше одного раза в неделю или в две. Например, в один понедельник детям дают палочки, в следующий – полукольца, или чередуют полукольца с цветными квадратиками, или плетение чередуют с работами из гороха и лучин. Выкладывание бывает в светлую погоду, а в другое время бывает строение. Из этого следует, что каждый раз предлагается ребенку новая работа, что поддерживает интерес к ней и желание ею заниматься.

По окончании работы все дети вместе с воспитательницей убирают комнату, свои работы они складывают на место – в свои мешки для работы. После того как комната убрана, работы сложены, дети становятся в ряд и отправляются в общую залу, где почти одновременно сходятся дети разных отделений. Здесь с детьми проводится подвижная игра или гимнастика, после чего дети из круга перестраиваются в ряд и отправляются в столовую.

Придя в столовую, дети обходят стол, останавливаются, приносят себе стулья и свои завтраки из дома. Воспитательница тоже достает свой завтрак и завтракает вместе с детьми. «Каждому ребенку дорог свой завтрак, как бы прост он ни был, ибо родители всегда стараются хорошо кормить своих детей (по крайней мере родители, сознающие необходимость посылать детей в детский сад). И если иногда дети желают то, что у другого ребенка, то, будучи поставлены в невозможность вполне удовлетворить своему желанию, приучаются мало-помалу к воздержанию» (Симонович, 2001. С. 7).

А.С. Симонович считает, что завтрак, даваемый содержанием детского сада, недопустим по следующим причинам:

1. Воспитательница не имеет определенных знаний, данных, чтобы определить, какое количество пищи необходимо каждому ребенку. Это может привести к тому, что кто-то из детей будет недоедать, а кто-то переедать. «При том, если дети знают, что им дают вдоволь, то некоторые иногда проливают молоко, получают другое и приучаются небрежно относиться к чужим вещам» (там же. С. 6).

2. Ребенок попадает в еще большую зависимость от воспитательницы. Пища должна даваться ребенку от родителей, а детский сад призван дополнять семейное воспитание; если детский сад будет кормить ребенка, то может послужить отчуждению ребенка от семьи (так как он будет думать, что детский сад делает для него то, чего не делают родители).

Детский сад не должен брать на себя выполнение тех задач, которые лучше выполняются семьей. «Ничего не стоит матери оставлять кусочек хлеба и котлетку для завтрака ребенка. <...> детские сады не должны слушаться матерей, желающих сбрасывать с себя и последнюю заботу о своих детях. <...> Некоторые матери любят много покою!» (там же. С. 7).

3. Однообразный завтрак дает ребенку меньше впечатлений и представлений, лишает ребенка повода к разговору.

Свободные игры. После завтрака дети собираются в общей зале, где минут 10 -15 им предоставляется полная свобода, это способствует развитию у детей умения пользоваться свободным временем. Никто не ограничивает их свободу, ничего не запрещает. Дети играют с мячами, со строительным материалом, играют в догоняшки и т.п.

Во второй половине дня организовывается работа, которая всегда имеет связь с жизнью самих детей. По условному знаку дети после свободных игр становятся в ряд и готовятся к отходу в класс. В это время можно спеть песню, отметить изменение погоды, изменения, происшедшие в зале, передвижение солнца и тени и т.п.

В детском саду все работы должны выстраиваться в определенной последовательности, так как в домашнем быту одна работа следует за другой, чтобы ребенок видел и понимал эту последовательность. Необходимо планировать работы так, чтобы они гармонировали с жизнью детей, чтобы дети знали и чувствовали то, что им сегодня нужно делать. «Тут-то оказывается, что мало уменья (со стороны воспитательницы) руководить работой в отдельности, необходимо, чтобы лицо, заведывающее заведением, могло через все работы детского сада провести общую связующую идею, то есть соединить все эти работы с жизнью ребенка» (Симонович, 2001. С. 8). Вот почему не следует в один день заниматься более чем двумя работами и вводить много работ в детский сад в один и тот же период времени.

Веселиться в детском саду можно часто. Поводом для детских праздников и веселья могут послужить разнообразные случаи:

- собрание детей вечером в необыкновенное время, организация фейерверка для них и красивого освещения, угощение фруктами, раздача подарков;
- рассматривание всех работ детей за определенный период времени;
- собиание плодов (летом);
- прогулки по красивой местности;
- начало нового учебного года в детском саду.

Детей не предупреждают заранее, что они будут веселиться. Экспромтом устраивается детская пляска – она выражает веселье, вызванное праздником. Праздник вполне сознается детьми, они его чувствуют, испытывают и понимают, он вытекает из их собственной жизни. Сам праздник побуждает ребенка к танцу, и тут он выучивает его, но никто не может дать ребенку то чувство веселья, какое производит сам праздник.

Таким образом, в России конца XIX – начала XX в. целый спектр оригинальных концепций дошкольного воспитания был не только разработан, но и реализован на практике. Значительный вклад в дело организации отечественного дошкольного воспитания внесли педагогические общества, а опыт создания детских садов обобщен и отражен в педагогической периодике. Все это давало толчок к созданию подобных детских садов и использованию элементов концепции А.С. Симонович в практике дошкольного воспитания на всей территории России в конце XIX – начале XX в.

2.3. Детские сады РСФСР в 20-30-е гг. XX в.

События Февральской революции (1917 г.) вызвали многолюдные собрания, митинги и шествия в крупных городах России. Временное правительство приступило к формированию новых государственных органов. Во главе губерний были поставлены губернские правительственные комиссары, в то же время сохранялся, где это возможно, сложившийся аппарат управления. К лету 1917 г. нарастало разочарование политикой Временного правительства: продолжалась мировая война, росла инфляция, проходили демонстрации под антивоенными лозунгами. 25 октября 1917 г. в результате переворота Временное правительство было свергнуто и приняты первые декреты.

Большую актуальность общественное дошкольное воспитание в России приобрело с приданием ему статуса государственности сразу после октябрьских событий 1917 г. В стране были изданы документы, часть из которых напрямую касалась дошкольной ступени («От дошкольного отдела Государственной комиссии по просвещению» 1917 г.; «Положение об единой трудовой школе РСФСР», «Основные принципы ЕТШ» 1918 г.). Согласно этим документам образование начиналось с дошкольного возраста, причем его предполагалось сделать не только «общественным, но и общеобязательным». «Общественное (бесплатное) воспитание детей должно начинаться с первого дня рождения ребенка. Система дошкольного воспитания должна являться составной частью всей школьной системы и должна быть органически связана в одно целое со всей системой народного образования». По положению об ЕТШ «к единой школе присоединяется детский сад для детей от 6- до 8-летнего возраста» (Положение об единой трудовой школе, 1918. С. 44). Так, создание дошкольных учреждений стало государственным делом, а дошкольное образование впервые в стране приобрело государственный статус.

Становление системы учреждений социального воспитания в 20-е гг. XX в. стало государственной задачей. Учреждениями социального воспитания для детей дошкольного возраста в 20-е гг. стали: для нормальных детей в возрасте 3-8 лет – детский сад, детская площадка, детская комната при клубе, детский дошкольный дом; для физически дефективных и умственно отсталых детей 3-8-летнего возраста – дошкольный детский дом для слепых, дошкольный детский дом для глухонемых, дошкольный детский дом для умственно-отсталых (Педагогическая энциклопедия Т.2, 1928. Стлб. 1128).

В 1920-е гг. детские сады открывали во всех городах РСФСР. За год на территории отдельно взятой губернии появилось 30 и более дошкольных учреждений. Можно отметить высокие темпы развития сети дошкольных учреждений, часть из которых открывалась на базе детских летних площадок. Посещаемость была высокой в летние месяцы и к осени понижалась до 50 %. Это объяснялось тем, что дети из беднейшей части города не имели одежды и обуви.

В становлении дошкольного воспитания в 20-е гг. XX в. главной была задача улучшения общественного воспитания детей (создание сети дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов и т.п.) и раскрепощения женщин для активного их участия в общественном производстве и общественно-политической жизни (программа РКП (б) 1919 г.). В соответствии с постановлениями первых Всероссийских съездов по дошкольному воспитанию (апрель и ноябрь 1921 г., октябрь 1924 г., декабрь 1928 г.) и с указаниями Наркомпроса коллективами детских садов велась работа по пропаганде общественного дошкольного воспитания, привлечению широких масс трудящихся к участию в деле дошкольного строительства и изысканию таких форм и методов работы, которые бы наиболее полно решали задачи коммунистического воспитания детей дошкольного возраста.

На предприятиях, в учреждениях, в магазинах, клубах, красных уголках организовывали большие тематические выставки. Коллективы детских садов были связаны с женотделами и проводили совместную работу по пропаганде общественного дошкольного воспитания. Матери-работницы посещали собрания, некоторые из них принимали участие в субботниках по благоустройству детских садов, в организации и работе вечерних комнат для детей при клубах и рабочих общежитиях. Многие из общественниц стали позже активными членами дошкольного культпохода, они учились на курсах, чтобы работать на летних площадках с детьми.

В основных документах («Положение о единой трудовой школе РСФСР», «Основные принципы единой трудовой школы», «О бесплатном детском питании», «Инструкция по ведению очага и детского сада», «Декларация по дошкольному воспитанию», «Инструкция для работников по дошкольному воспитанию» и др.), определяющих деятельность детского сада в 20-е гг. XX в., были сформулированы его цели и задачи (прил. 6). Во-первых, это воспитание ребенка «в направлении веселого, жизнерадостного восприятия мира, глубокого дружелюбия к окружающим, способности радостно, играючи трудиться и правильного определения функций всех органов восприятия и движения», а во-вторых, «освобождение женщины, целой половины рода человеческого, от известной неподвижности и замкнутых форм жизни» (Декларация по дошкольному воспитанию, 1988. С. 58).

Подобная формулировка цели воспитания дошкольника в изучаемый период определила соответствующее содержание воспитания, которое включало такие обязательные компоненты, как физическое воспитание, общественно-политическое воспитание, трудовое воспитание, художественное и самоуправление.

Дети получали доступные им сведения об окружающей жизни, политических событиях и т.д. Общественно-политическое воспитание занимало в работе детских учреждений особое место. Обязательным было проведение в них революционных праздников, демонстраций, планировались беседы о В.И. Ленине, Н.К. Крупской, о значении Октябрьской революции. В г. Красноярске содержание общественно-политического воспитания имело следующее наполнение: «С целью привития навыков общественно-

политического характера начинаем устраивать детские собрания со старшей группой 7-8 лет, на которых обсуждаются вопросы внутренней жизни, например собрания по выборам дежурных, собрания по выбору комиссий и т.д. Устраиваются и общие собрания с целью ознакомления детей с событиями из моментов революции. С этой же целью отмечаются все праздники революции как дома, так и присоединяемся к общественным. Эти праздники, как, например, праздник Октябрьской революции, много вносят красочности в нашу жизнь и доставляют детям много радости. Портреты вождей и героев революции, близкие детям в обыкновенное время, в праздники революции окружаются особым вниманием. Дети любят эти портреты. А особенно портрет Ленина, рисуют его во всех возможных видах. На свои домашние праздники дети приглашают детей других учреждений и бывают очень огорчены, если гости не все соберутся. Иногда выражают желание повторить свой праздник для одного или особо уважаемого учреждения. В данный момент они питают особую любовь к детям школы глухонемых и своим пионерам. В настоящее время у нас есть официальная связь с пионерами, и когда к нам является кто-нибудь из пионеров, по всему дому слышны радостные крики: «К нам пришли пионеры!», если даже пришел кто-нибудь один из пионеров» (Колокольникова, 2014. С. 106).

Физическое воспитание дошкольников в 1920-е гг. было направлено на укрепление физического здоровья, улучшение питания, закаливание, проведение игр на свежем воздухе.

Трудовое воспитание заключалось в формировании навыков самообслуживания, посильном труде в столовой и в уходе за растениями и животными. Ручным трудом занимались систематически, но планировали и свободный труд: «Живое участие детей в саду, огороде, при уборке двора, развивая силы и ловкость и любовь к труду, исходя из положения, что труд является главным стимулом организации жизни взрослых а также и детей, мы на нем особенно задерживаемся. Ребенок по своей природе активен, подвижен, и труд отвечает естественным потребностям его натуры. В трудовой деятельности ребенок творит, движется – растет. Для того чтобы ребенок мог видеть результаты своего труда, радоваться труду и полюбить его, необходимо труд поставить в соответствующие условия, исходя из биологических особенностей данного возраста. Данные положения можно проверить на практике. В тех дошкольных учреждениях, где есть приспособленные к детскому возрасту условия труда, т.е. имеются маленькие тачки, грабли, лопатки, лейки, где нет принужденности трудом, там труд есть радость, дети охотно работают, играют. При организации труда исходим из определения норм гигиены, но помним в то же время необходимость при организации труда установить определенные формы труда или его дозы; несоблюдение дозы или перегруженность в труде отвращает ребенка от труда. Там же, где труд делается в меру, дети не только охотно работают, но начинают осознавать необходимость трудиться в коллективе. Так, часто приступая, положим, к работе на огороде, в саду, дети заранее уславливаются с руководительницей, кто будет работать, кому что делать, кому какая работа

по силам. Идя таким путем, т.е. строя жизнь учреждения на сотрудничестве в труде детей и взрослых, мы подводим ребенка к социально-коллективным навыкам. Кроме того, через труд происходит знакомство с миром окружающих явлений, как природы, так и явлений социальной среды, и приобретаются технические навыки.

Существует три вида деятельности ребенка, содержащие в себе элементы труда: работа, игра и развлечение. В работе есть элементы подчинения внешней цели, и она есть средство для ее достижения. Вот поэтому работу нужно доводить до конца. Игра исходит из естественной потребности ребенка, является подготовительной школой для серьезного труда и содействует психофизическому развитию детей. В дошкольном возрасте мы мыслим: 1) игру-работу, ибо ребенок, играя, создает ценности, например, играя, везет землю в цветник; 2) работу-игру, например ребенок устраивает грядку, возит землю на тачке; 3) развлечение.

В дошкольных учреждениях выделялись следующие виды труда: самообслуживание и хозяйственный труд. Самообслуживание, т.е. ребенок сам обслуживает себя: самостоятельно одевается, разувается, убирает свою кровать. Дежурства по столовой, мытье посуды, уборка комнат, уход за комнатными растениями. Дежурства есть часть хозяйственного труда. Последний – труд на огороде, саду на дворе, в кухне, участие в приготовлении завтраков, обедов, в чистке овощей и т.д. Есть и дежурства по глажению и чистке белья» (Колокольникова, 2014. С. 107).

Художественное воспитание детей дошкольного возраста в изучаемый период было наполнено гимнастикой с легкими движениями, музыкой и пением. «Придавая огромное значение влиянию на все стороны жизни детей чистоты и красоты, педагоги следили за порядком, совместно с детьми украшали помещение цветами, зеленью, ветками, занавесками и художественными картинами и пр.». Природа как важное средство эстетического воспитания ребенка также, по мнению педагогов 1920-х гг., решало и другие задачи: «Природа как фактор реалистического воспитания занимает видное место в жизни детей, ее многообразие дает неисчерпаемый источник радости» (там же).

В 1920-е гг. активно развивается идея организации самоуправления в детском саду. «Самоуправление является вторым стимулом организации детской жизни. Зачатки самоуправления в дошкольных учреждениях возникли задолго до настоящего времени, но не осознавались и глубже не прорабатывались. Организация самоуправления – процесс длительный. Предлагаем детям готовые формы, а они находятся из потребностей самой жизни учреждения. Отсутствуют регулярных собраний, т.е. назначенные на определенный день и даже час, но они носят характер систематических, т.е. имеют определенную последовательность и связь со всем укладом жизни дошкольного учреждения» (там же).

Педагоги активно выступали против формализованного подхода при организации детского самоуправления, реализуемого без учета возрастных особенностей. «Формой детского самоуправления являются комиссии.

Временная передача руководительницей своих административных обязанностей одному ребенку или группе не допускается, т.к. ребенку не под силу такая роль, и он не может отнестись к ней объективно» (Колокольникова, 2014. С. 108).

В 1920-е гг. режим дня и распределение детей по группам утверждали на заседании учебно-воспитательной секции. Обычно в детском саду существовали три группы по уровню развития и с учетом возраста: с 3 до 5, с 4 до 6 и с 5 до 7 лет. Приведем пример распорядка занятий в детском саду на день, разработанный учебно-воспитательной секцией:

- с 9 до 11 - общие занятия (приход детей, осмотр по части опрятности, стирание пыли в комнатах, разговор о событиях минувшего дня, общие уроки пения и гимнастики);

- с 11 до 13 - занятия по группам (умственные упражнения, вольные игры, игры под руководством, пение, ручной труд (лепка, плетение, рисование и т.д.), уборка комнат, беседа или чтение);

- с 13 до 14 - общие занятия (пение, игры, развитие ловкости, предусмотрительности, общая лепка и рисование);

- с 14 до 15 - обед и выполнение работ по столовой (там же, с. 109). Во вторую половину дня осуществлялись игры, беседы, чтение и прогулки.

В 20-е гг. XX в. организация бесплатного питания в детском саду была сложной проблемой в связи с недостаточностью финансирования, отсутствием пайков и переполненностью детских садов. Чаще всего горячие завтраки готовились прямо в саду или же был организован чай.

Формы и методы работы с детьми при организации первых детских садов в 20-е гг. XX в. были достаточно разнообразны и опирались, как правило, на педагогические системы Ф. Фребеля, М. Монтессори и А.С. Симонович. Еще в 1920 г. в «Инструкции» были определены основные методы и формы работы с детьми в дошкольных учреждениях (пп.15, 16, 20, 26, 28, 29: «...руководство должно выражаться только в помощи детям в их свободных занятиях и играх», «...полезны и желательны: беседы с ними руководителей, экскурсии, демонстрации детям работы других детей», «в число занятий детского дошкольного возраста входит: рисование, лепка, вырезывание, разного рода ручной труд, строительство из кубиков, кирпичиков и песка, игры, беседы, пение, музыка, уход за растениями, животными, мытье посуды, поддержание порядка и чистоты в помещении – словом, все хозяйственные работы и заботы по всему учреждению дети несут сами», «следует заботиться о развитии речи детей. Пособиями служат беседы, рассказывание по картинкам и открыткам», «экскурсиям и прогулкам должно быть предоставлено широчайшее место в любое время года», «необходимо отводить соответствующее место в его жизни музыке и пению», «прогулкам должно быть отведено очень большое время и место среди занятий, они должны совершаться каждый день» (ГАКК. Ф.Р. 93. Оп. 1. Д. 55. ЛЛ.11-12) (прил. 6).

Проанализируем основные формы и методы работы с детьми в детском саду в 20-х гг. XX в.:

1. Беседы с детьми и рассказывание. Чтение детям маленьких

рассказов на тему бесед, разучивание с детьми стихотворений и песен. Беседы организуются применительно к временам года, попутно затрагивается близкий детям мир животных, птиц, растений. Представляет интерес, описанный в архивных материалах опыт проведения бесед с детьми, отражающий особенности 20-х гг. 1924 г.: «Например, беседа о вреде зеленых овощей. При доме есть огород. Дети поедают зеленые овощи. Устраивается беседа за чайным столом, когда дети все в сборе, о вреде зеленых овощей в самой доступной форме. Дети выносят постановление - не есть зеленых овощей. Такого рода беседы в некоторых учреждениях проводятся детьми самостоятельно. (Еще пример о том, чтобы посторонние не ходили через огород). Такие обсуждения вопросов детьми есть первичная форма детских собраний». Из наблюдений воспитательницы (1926 г.): «Поговорила с детьми, что мыться нужно обязательно и для чего нужно. С этой целью проводила отдых на полу, т.е. спали на полу, а потом вставали, и после этого я спросила, что теперь необходимо сделать. Отвечали все разное. Кто говорил – мыться, кто – в сад пойти, кто – кушать и т.д. Пришлось исправить детей, что нужно сделать то, что они обыкновенно делают утром или после сна...».

2. Занятия ручным трудом. Сюда входят лепка, рисование, работы из картона, бумаги. Все эти работы находятся в тесной связи с беседами и большей частью являются их иллюстрациями. Бывают и свободные работы, когда каждый ребенок делает то, что ему хочется. Здесь же приготовление игрушек из бросового материала, лепка, рисование, игры с пением, ритмическая гимнастика, ручной труд, работы из тонкого картона, из цветной бумаги, плетение из бумаги, работа с аппликациями, беседы по временам года, рассказывание сказок, после рассказывания дети рисуют, лепят, поют, играют, вообще изживают эту сказку. В работе использовался свободный труд, т.е. «свободное вырезывание и вырезывание на современные темы (аэроплан, паровоз, поезд и др.), рисование простым карандашом и раскрашивание цветными без заданной темы».

3. Экскурсии и наблюдения за окружающей природой и животными. «Знакомство с условиями труда рабочих и крестьян проводится с помощью бесед и экскурсий. Любовь детей к пароходам, электрической станции, выражающаяся в лепке и рисовании, побудила сводить их на пристань неоднократно и к поездке в затон, где дети сами задавали вопросы рабочим: Как они живут? Где живут? Сколько времени работают? и т.д.

4. Игры и гимнастика. Особенной любовью пользуются пятнашки, лошадки, классы, мяч, скакалки, которых у нас почти нет. Любимой игрой также является купание на площадке, особенно приятно детям «купаться и плавать» в траве. Организованные игры в платочки, в веревочку, в кошки-мышки, в театр, в отгадай. Свободные игры: дети играют в клуб, ставят из стульчиков сцену и разукрашивают флажками. Распределяли роли между собой. Одна часть детей представляла из себя публику, другая – артистов, и третья – музыкантов. Игра в пионеров. Дети ходили строем по комнатам с флажками и барабанами». Свободная игра – игра в клетку. Началась она так: Лиза С. взяла стул поставила на него чашки и кубики. Ребятки стали говорить:

«Давайте играть в клетку. Лиза будет мама, а мы дети». Начали поставленный стул огораживать другими стульями, оставив в середине свободное место, изображающее комнату. Уговаривают, кто будет папа, вызывается Миша К. Дети соглашаются, начинается игра. Лиза-мама готовит завтрак, мешает палочкой в половинке большого яйца, варит суп, на тарелки-бумажки накладывает горы хлеба-кубиков, как видно, серьезно относится к своим обязанностям. Думает основательно накормить свою детвору. Миша-папа идет ставить самовар, но не думает идти на работу. Дети собирают дрова-кубики и топят печь, т.е. сваливают их под стол. Потом приходят и просят у мамы кушать. Мама отвечает: «Самовар не вскипел, идите поиграйте» Дети остаются недовольны и один из них (Шура У.) говорит: «Вот пойду на улицу и потеряюсь» Мама успокаивает его, дав кусок хлеба-кубик, остальные сразу же кричат: «И мне! И мне!!». Она дает им всем по куску, они кушают и потом начинают заниматься каждый своим делом, как будто они не участвуют в общей игре. Но когда выходит какое-нибудь недоразумение, сейчас же несутся с жалобами к маме.

5. Пение. Детские праздники. Пение использовалось в детском саду и как самостоятельный вид деятельности, и в сочетании с играми «Поезд наш мчится». «Дети принимают участие и в подготовительных работах к празднику и являются участниками самого праздника (поют, декламируют, танцуют, играют на рояле). Кроме таких праздников, в которых сами дети принимают участие как исполнители, необходимо устраивать концерты, в которых исполнителями уже являются взрослые.

6. Занятия для усвоения грамоты и счета. «Что касается усвоения грамоты детьми дошкольного возраста, то это вполне допустимо при условии, конечно, что грамота будет восприниматься ими охотно и легко. То же можно сказать и относительно счета. Два первые десятка вполне могут быть усвоены детьми без всяких специальных приемов, во время их занятий, работ и игр».

7. Детские собрания. Из наблюдений воспитательницы (1926 г.): «В последнее время в дошкольных учреждениях вводятся детские собрания, носящие до некоторой степени официальный характер. Конечно, все эти собрания не могут быть формальными в том понимании, какое им придают, т.к. ребенок психологически не может выполнить роли председателя, организующего собрание и суммирующего все мысли.

8. Наказания и порицания детей. Из отчетов воспитательницы (1925 г.): «Во всех случаях детских провинностей мы стараемся изжить неприятности без наказаний путем разговоров или в отдельности с провинившимся, или смотря по обстоятельствам сообща с детьми».

9. Исследовательский метод представлял собой инновационный метод работы с детьми дошкольного возраста. Из доклада воспитательницы: «В настоящее время работу по природоведению ведем исследовательским методом. Правда, этим методом и раньше мы пользовались, но пользовались с опаской и осторожностью, ибо сами плохо освоили этот метод. В настоящее время тоже еще осторожно работаем этим методом, ибо не все его хорошо освоили, это во-первых, а во-вторых, нет достаточно материала, который мы

могли бы пользоваться без опаски испортить полученный материал, и в третьих, дети-малыши сами в силу своей любознательности и желания скорейшего получения результатов от работы нарушают исследовательский метод».

10. Самообслуживание, дежурства и труд. Все эти виды работ предлагают руководительница или сами дети. «Дети в саду сами следят за порядком, назначаются дежурные, которые сами убирают, метут пол, моют и поливают цветы, моют столы, стулья, чашки». В отчете о работе младшей группы детского сада отмечены и сложности при организации дежурства и самообслуживания. «Хуже всего обстоит дело с игрушками, играют все, прибирать никто не хочет. Если же кто и возьмется за это дело, сразу же уборка превращается в игру и игрушки опять остаются в прежнем положении. Из этого делаю вывод, что дети еще очень малы для такого строительства, у них еще совершенно нет осознания своих обязанностей, почему они так легко и отвлекаются игрой».

11. Поручение. Этот метод активно используется в работе детского сада с детьми. Из отчета детского сада (1927 г.): «Что дети особенно любят, так это ходить за чем-нибудь по поручению, готовы исполнить всегда и все» (Колокольникова, 2014. С. 110-113).

Несмотря на снижение роста числа детских садов в 1922-24 гг., к 1930 г. можно отметить рост сети дошкольных учреждений, который можно связать и со стабилизацией социально-экономических условий в регионе, популяризацией идей дошкольного воспитания в целом, с деятельностью органов управления образованием и определением основ дошкольной теории и практики (Е.А. Аркин, А.П. Усова, Е.А. Флерина и др.), обобщением опыта работы детских садов, подготовкой педагогов-дошкольников и т.д. В содержательном и организационном аспектах работы детского сада мы видим переход от традиционного набора компонентов содержания воспитания в начале 1920-х гг. (физическое, умственное, трудовое, художественное (эстетическое), нравственное, самообслуживание, развитие воли, самостоятельности и аккуратности) к дополнению общественным (общественно-политическим) и коллективным воспитанием и к 1925-27 гг. переход к программам ГУСа в дошкольном воспитании. Педагогический процесс в начале 20-х гг. XX в. был подчинен определенному плану и реализовывался через достаточно широкий спектр методов и форм, характерных в целом для детских садов Центральной части России конца XIX-начала XX в. К концу 20-х гг. XX в. спектр методов и форм работы был достаточно разнообразен и включал как традиционные (рассказывание, беседа, лепка, игра и др.), так и инновационные (исследовательский метод и др.) методы. В детских садах в 20-е гг. XX в. использовались такие формы и методы работы с детьми, как беседы, чтение рассказов, разучивание стихотворений и песен. Проводились занятия ручным трудом (лепка, рисование, работы из картона, бумаги, приготовление игрушек из бросового материала и др.), занятия для усвоения грамоты и счета, тематические занятия, экскурсии, наблюдения за окружающей природой и животными, игры и гимнастика, пение, детские праздники. Административное увеличение числа

дошкольных учреждений, накопление практического опыта, общественная активность, проведение конференций, осмысление дореволюционного опыта и активность педагогов в 1920-е гг. позволили к 1932 г. создать «проект программы детского сада», а к 1934 – «программу и внутренний распорядок детского сада», к 1938 – «Руководство для воспитателя детского сада». В целом, практика дошкольного воспитания в 20-е гг. XX в. и ее анализ, дали возможность создать теоретическую и практическую базу для развития отечественного дошкольного воспитания, советской дошкольной педагогики в 1930-1960-е гг.

2.4. Подготовка детской «садовницы» в России конца XIX – первой трети XX в.

Пробуждение у широкой общественности интереса к проблемам дошкольного детства и появление нового для России воспитательно-образовательного учреждения – детского сада – привели к возникновению потребности в профессиональных кадрах. Для полноценного осуществления воспитательного процесса с детьми дошкольного возраста необходимы были профессионально подготовленные кадры, обладающие определенными знаниями, умениями и навыками. Это способствовало зарождению и активному развитию идеи кадровой подготовки для сферы дошкольного воспитания (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.).

Подготовка педагога в дореволюционный период осуществлялась в учительских семинариях, учительских школах (189) и учительских институтах (48), большинство из которых были мужскими. Кроме того, для подготовки учителей и учительниц существовали одно- и двухгодичные курсы при некоторых высших начальных училищах, прогимназиях и гимназиях различных ведомств. Традиции курсовой подготовки легли в основу подготовки «фребеличек» и «садовниц» в дореволюционной России, а позднее и в послереволюционный период, например в 1923 г. общее число курсов составляло 493, а уже к 1924 – 553.

Основатель идеи дошкольного воспитания в специально организованных условиях Ф. Фребель придавал большое значение подготовке «садовницы», именно так он сам называл воспитательниц в детском саду. Еще при его жизни большую популярность получили Фребелевские курсы, на которых слушательницы имели возможность познакомиться с системой Ф. Фребеля. Большое значение подготовке педагога придавала М. Монтессори, автор актуальной для конца XIX – начала XX в. системы дошкольного воспитания.

Одним из первых отечественных педагогов вопрос о специальном педагогическом образовании поставил К.Д. Ушинский, который дал научное обоснование значению этого вида подготовки. «Целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы с специальным приложением к искусству воспитания» (Ушинский, 1950. Т. 8. С. 357). Эту позицию

приветствовали ведущие отечественные педагоги XIX в. П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, А.С. Симонович и др.

Общественность поддерживала идею создания педагогических курсов в России. П.Ф. Каптерев высоко оценивал значение и роль таких курсов: «Курсы основаны в то время, когда наше общество живо интересуется педагогическими вопросами и сильно увлекается иностранной педагогикой, преимущественно немецкой. Курсы стали готовить не только детских «садовниц», но и вообще первоначальных воспитательниц детей дошкольного возраста» (Каптерев, 1982. С. 67). Подобную оценку педагогическим курсам по подготовке воспитательниц детских садов дали такие видные педагоги, как А.С. Симонович, Д.И. Тихомиров, Н.В. Чехов и др. А.С. Симонович писала: «В Петербурге с 1872 г. существует Фребелевское общество, которое открыло курсы с серьезной программой для приготовления детских «садовниц». Организованные по образцу зарубежных, отечественные педагогические курсы стали самобытным явлением, сумев создать собственные профессиональные традиции.

К.Д. Ушинский создал концепцию профессионального образования дошкольных работников, которая основывалась на глубокой теоретической и практической подготовке и получила широкое признание у организаторов курсов. Им были разработаны содержание, средства и методологические принципы системы профессионального образования, ставшие основой курсовой педагогической подготовки.

Положительно оценивал К.Д. Ушинский и опыт подготовки кадров за границей для работы в отечественных дошкольных учреждениях. Многие соотечественники, желающие, но не имеющие возможности получить высшее образование на родине, уезжали для обучения в другие страны, преимущественно в Германию, Швейцарию (Фребелевские курсы) и Италию (знакомство с теорией и практикой педагогики М. Монтессори). С начала XX в. существовали такие общества, которые организовывали образовательные поездки за границу (например, Общество распространения технических знаний при Учебном комитете). Известно, что слушателями зарубежных педагогических курсов были Т.Л. Сухотина – дочь Л.Н. Толстого, Е.И. Тихеева, Ю.И. Фаусек и др.

В конце XIX в. у детских «садовниц», руководительниц детских садов появилась возможность получить подготовку в России (Москва, Петроград, Киев, Воронеж, Самара и др.). Инициаторами и создателями курсов в конце XIX - начале XX в. выступали общественные организации или частные лица, они разрабатывали требования к «садовницам», отраженные в уставах. Исходя из этих требований, организаторы курсов составляли программы для их проведения. Одним из пионеров в деле подготовки «фребеличек» и «садовниц» в России стало Фребелевское общество содействия первоначальному воспитанию (С.-Петербург). В 1871-1904 гг. курсы выпустили 328 дошкольниц, а с 1895 г. Общество осуществляло подготовку нянь. Контингент этих курсов составляли девушки, окончившие городское училище, срок обучения был от 2 до 4 лет в зависимости от возраста

поступающей. Ученицы изучали произведения Ф. Фребеля, на практике знакомились с детскими играми и рассказами, учились делать простейшие детские игрушки, шить детское белье и платья, стирать, гладить и др. Программа курсов по подготовке «фребеличек» включала три цикла предметов: в первый входили вопросы физического развития, во второй – вопросы психического развития, а в третий – вопросы педагогического характера. Подготовка на курсах имела теоретическую и практическую составляющую. Плата за лекцию составляла примерно 50 коп., и в соответствии с этим рассчитывались стоимость предмета, раздела и курсов в целом.

Курсовой подготовкой «фребеличек» занималось и Киевское общество народных детских садов. Общество стало организатором шестинедельных курсов по дошкольному образованию. К открытию курсов (1908 г.) была приурочена выставка Фребелевского педагогического института и его вспомогательных учреждений (школы, трех детских садов, очага), а также начало его издательской деятельности. Помимо долговременных и кратковременных курсов Киевское фребелевское общество организовывало вечерние курсы для лиц, работающих в очагах, приютах, на площадках, для матерей и лиц, интересующихся проблемами дошкольного воспитания. На курсах читали лекции по педагогике, психологии детства, педагогической патологии, гигиене, анатомо-физиологическим особенностям детского организма. В курсе педагогики особое внимание уделялось истории дошкольного воспитания (организация учреждений для детей на Западе и в России), учению о дошкольном воспитании, вопросам религиозного воспитания в дошкольный период, вопросам внешкольного воспитания методикам грамоты и счисления. Кроме того, по группам проводили практические занятия по рисованию, лепке, ручному труду, пению, гимнастике и играм. Плата за полный курс обучения составляла 10 руб.

Примером организации педагогических курсов по дошкольному воспитанию частными лицами могут служить курсы при детском саде Е.Н. Чабан (Санкт-Петербург). В программе курсов нашли отражение научные сведения об особенностях детского организма и души ребенка, гигиене детского возраста, системе воспитания, методике ведения отдельных предметов детского сада. В основу организации практических занятий на курсах были положены следующие принципы: систематичность, основанная на естественном развитии природных свойств и потребностей детской души; наглядность обучения; индивидуализация в проведении учебно-воспитательных приемов как в отношении определенной группы детей, так и в отношении каждого ребенка в отдельности. Исследование показало, что единой программы по проведению курсов не существовало, но организаторы придерживались определенных условий, включавших практическую и теоретическую подготовку курсисток, которая состояла из историко-педагогических и общеобразовательных дисциплин; разной была содержательная наполненность этих блоков. По продолжительности курсовой подготовки специалистов дошкольного воспитания можно выделить два типа

курсов: долговременные (от года до четырех лет) и кратковременные (от 1 до 3 месяцев). По завершении одних курсов слушательницы получали свидетельство об их окончании и рекомендации к принятию на работу, после других – не давали никаких документов.

Авторитет и популярность курсов обуславливались тем, что в качестве преподавателей приглашались «лица с высшим образовательным цензом или известные специальными знаниями и педагогическим опытом, получившие разрешение попечителя учебного округа» (История дошкольной педагогики, 1999. С. 163).

Начало XX в. ознаменовалось высокой активностью педагогической общественности. Проведение и участие в работе педагогических съездов, обсуждение на страницах педагогической печати актуальных вопросов образования, повышение квалификации педагогов, организация педагогических музеев создавали дополнительные условия для подготовки и обмена опытом дошкольниц. Открывались курсы для детских «садовниц» при университетах, школы нянь-«фребеличек». В России в этот период активно шло развитие теории дошкольного воспитания и накопление опыта организации профессиональной подготовки детских «садовниц», были созданы предпосылки для построения ее системы.

Остановимся подробнее на женских гимназиях, в которых по инициативе попечительских советов открывали восьмой, педагогический класс с годичным или двухгодичным курсом обучения. Именно выпускницы педагогических классов становились педагогами в начальной школе и в детских садах. Будущие педагоги имели возможность не только получить теоретическую подготовку, но и накопить определенный опыт, применить полученные знания при прохождении практики в младших классах гимназии. Например, в исследовании А.И. Шилова отмечено, что в Восточной Сибири к 1908 г. было открыто 11 женских гимназий, в которых обучали около 4300 учениц (Шилов, 2008. С. 255). К 1916 г. восьмые педагогические классы были при всех гимназиях, следовательно, на территории Восточной Сибири было примерно 11 педагогических классов, в которых обучали не более 200 девушек (Шилов, 2004. С. 150).

Для решения задачи по подготовке педагогов для местных нужд устраивали долговременные педагогические курсы при уездных училищах и прогимназиях. Они имели своей целью «доставлять педагогическое образование молодым людям, желающим посвятить себя деятельности в начальных училищах». Обучение на курсах длилось два года. На курсы принимали лиц всех сословий не моложе 16 лет, получивших образование не ниже уездного училища. В программу курсов входило изучение Закона Божьего, главных положений о воспитании и методике первоначального обучения и общеобразовательных предметов. Основной педагогической дисциплиной в учебном плане курсов были «главные положения о воспитании и методика первоначального обучения», в содержание которой входило изучение следующих вопросов: краткая опытная психология в применении к воспитанию и обучению, понятие о воспитании и обучении, понятие о

формальном и материальном образовании, дидактика, начальное обучение в системе народного образования и др. Практическая подготовка педагога на курсах состояла из посещения уроков, проведения пробных уроков с последующим разбором, работы с отстающими учениками. Слушатели курсов, успешно выполнившие программу и удовлетворительно выдержавшие установленные испытания, получали свидетельства на звание учителей и учительниц. Дальнейшее развитие вопрос о проведении курсов получил только в 1915 г. на совещании инспекторов народных училищ, которое рассмотрело «вопрос о подготовке учащихся к педагогической деятельности» и признало «лучшим средством к тому устройству летних педагогических курсов». Позднее начали работу краткосрочные педагогические курсы, предназначенные для «учащих» начальных министерских училищ в Енисейской губернии. По мнению А.И. Шилова, качество профессионально-педагогической подготовки педагогов в учительских семинариях, учительских институтах и долговременных педагогических курсах было достаточно высоким и превосходило педагогические классы женских гимназий и все учебные заведения церковного ведомства. В целом стоит отметить, что педагогическое образование начала XX в. было ориентировано на педагогов начальной школы, учреждений и курсов по подготовке педагогов дошкольного воспитания было недостаточно, и работой с детьми дошкольного возраста либо занимались педагоги, прошедшие подготовку на Фребелевских курсах, либо привлекались лица, в основном имеющие курсовую педагогическую подготовку для начальной школы. Поэтому главной проблемой дошкольных учреждений в конце XIX – начале XX в. являлась нехватка квалифицированных кадров. К педагогической работе привлекали интеллигенцию из числа переселенцев, выпускников учительских семинарий, женских гимназий и епархиальных училищ, педагогических курсов. Однако эти меры не решали проблемы с кадрами, в связи с этим делались первые попытки провести специальную курсовую подготовку воспитательниц детского сада.

В 1920-е гг. проблему подготовки педагогов дошкольного воспитания через создание программ подготовки решали С.Т. Шацкий, Е.И. Тихеева и др. Среди первых организаторов, руководителей и преподавателей советских учебных заведений по подготовке дошкольных работников были Е.А. Аркин, В.В. Гореневский, К.Н. Корнилов, Е.Г. Левин-Гориневская, Н.А. Метлена, Н.А. Метлов, А.К. Покровская, Е.И. Тихеева, Ю.И. Фаусек, Е.А. Флерина, Н.В. Чехов, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и др.

После революции организация дошкольного воспитания стала делом государственного масштаба и одной из важнейших была объявлена задача подготовки работников для дошкольного образования наряду с пропагандой идей дошкольного воспитания и разработкой ее теоретических основ, развертыванием сети дошкольных учреждений в различных уголках страны. Активно обсуждалось решение этих задач на 1-м (1919 г.), 2-м (1921 г.) и 3-м (1924 г.) Всероссийских съездах по дошкольному воспитанию, где в числе делегатов были представители всех регионов.

Новая российская государственная система профессиональной подготовки дошкольных работников начала складываться после революции и гражданской войны. Поставленные задачи воспитания нового поколения выдвинули вопрос о выборе средств быстрого достижения результатов в условиях несформировавшейся материально-технической и методологической базы. Вопросы профессионального образования были в компетенции специально созданных подразделений при Наркомпросе, им впервые пришлось решать вопросы профессиональной подготовки воспитателей детского сада на государственном уровне. Острая кадровая нехватка и сложные экономические условия требовали быстрой подготовки дошкольных работников при минимальных финансовых затратах. В связи с этим С.Т. Шацкий и Е.И. Тихеевой были разработаны две концепции профессиональной подготовки.

Согласно концепции С.Т. Шацкого, подготовку дошкольных работников следовало осуществлять через краткосрочные и долгосрочные курсы: 1) основные курсы, рассчитанные на несколько лет; 2) краткосрочные курсы, постоянно «сопутствующие работе районов»; 3) серии курсов эпизодических: «они должны вестись по методу краткосрочных курсов, при участии известных руководителей». Он, отрицая лекции как форму обучения, считал, что подготовка дошкольниц должна проводиться путем приобретения практических навыков непосредственно в работе с детьми. В 20-е гг. XX в. С.Т. Шацкий не выдвигал никаких требований к базовому образовательному уровню слушателей, основным критерием их отбора называл желание работать с детьми. С.Т. Шацкий рассматривал подготовку дошкольного педагога как приобретение им эмпирического опыта с последующим теоретическим обоснованием. Это было обусловлено тем, что большинство курсантов были из рабочих и крестьян, не умевших читать и писать. Исходя из этого, С.Т. Шацкий считал, что подготовку нужно начинать с усвоения практических навыков и лишь затем по возможности переходить к теории.

Концепция Е.И. Тихеевой предполагала долгосрочную и краткосрочную подготовку и была сходна с концепцией К.Д. Ушинского. Однако длительность долгосрочных курсов определялась ею не менее чем в 4-5 лет. Содержание учебного процесса включало теоретическую (первые два года) и практическую подготовку. Согласно предложенной концепции на курсы принимались лица, имеющие среднее образование, а также обладающие психическим и физическим здоровьем, но главным, по ее мнению, были «глубокий идейный интерес, любовь к детям и культура духа» (Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию, 1921. С. 10-12). Мы видим, что Е.И. Тихеева выступала за академическое образование педагогов дошкольного воспитания, предполагающее серьезную базовую теоретическую подготовку, а также следующую из нее практическую.

В 1919 г. с учетом потребности народного образования в профессиональных кадрах и сложившихся общественно-экономических условий была принята концепция С.Т. Шацкого, которая позволяла выходцам из рабоче-крестьянской среды получать необходимые практические навыки

для работы с дошкольниками. Практическая подготовка, предложенная С.Т. Шацким, легла в основу организации учебного процесса в педагогических техникумах (начавших свою деятельность с 1921 г.) и курсов для слушателей, не имеющих базового школьного образования. Концепция же Е.И. Тихеевой нашла свое отражение в программах и планах вузовской подготовки уже в 30-е гг. XX в. Подготовить дошкольных работников, имеющих качественные знания и умения в области психолого-педагогических дисциплин, можно было только в системе высшего образования путем создания высших учебных заведений и дошкольных отделений в них.

Итоги анализа историко-архивных материалов позволяют утверждать, что идеи профессиональной подготовки дошкольных работников послужили разработке и внедрению в практику концепции профессионально-педагогической подготовки кадров для системы общественного дошкольного воспитания (К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева и С.Т. Шацкий); они не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

С 1920 г. в уезды были посланы организаторы дошкольных учреждений, проводились курсы для дошкольниц, был организован дошкольный культпоход. Коллективы детских садов были связаны с женотделами и проводили работу по пропаганде общественного дошкольного воспитания. Матери-работницы посещали собрания, принимали участие в субботниках по благоустройству детских садов, в организации и работе вечерних комнат для детей при клубах и рабочих общежитиях. Многие из общественниц стали позже активными членами дошкольного культпохода, они учились на курсах, чтобы работать на летних площадках с детьми.

Краткосрочные курсы имели целью подготовку работников для различных типов дошкольных учреждений, в основном для детских площадок и детских садов. Например, учебный план краткосрочных курсов-практикумов был рассчитан на шесть недель (34 рабочих дня по 6 ч., всего 204 ч.) и включали теоретическую подготовку (116 ч.), практику в дошкольных учреждениях (54 ч.), практические занятия (34 ч.). Программа курсов включала изучение следующих вопросов: принципы, цели и задачи советского народного образования и место дошкольного воспитания в нем; организация и основные моменты содержания работы учреждений преддошкольного возраста; развитие и организационные формы дошкольного дела в РСФСР; содержание и методы работы дошкольных учреждений; политпросветработа в деревне и место дошкольной работы в ней. Практические занятия были посвящены рисованию, лепке, работе по дереву, музыке и пению, организованным играм. Практика в дошкольных учреждениях включала в себя наблюдение за работой и самостоятельную работу в детском саду. По окончании курсов слушательницам выдавали соответствующее удостоверение и обязывали по прибытии на места сделать доклады на темы, проработанные на курсах.

Создавались условия для организации академического педагогического образования, и с этой целью перепрофилировали и открывали педагогические

техникумы, институты народного образования, а в 1930-е гг. педагогические институты.

Проблема кадрового обеспечения дошкольных учреждений осложнялась отсутствием средств на их содержание и инфляцией заработной платы. Для дошкольной работы на детских площадках и вечерних комнатах, особенно в летнее время, активно использовали ресурс учащихся педтехникумов не только дошкольного, но и школьного отделений.

Обеспеченность педагогическими кадрами дошкольных учреждений оставляла желать лучшего, но применяли различные формы подготовки дошкольниц. В отчетах о работе Губернского отдела народного образования было отмечено, что к 1925 г. «работники дошкольных учреждений на 65 % прошли дошкольную подготовку, общее образование их не ниже среднего». Подготовка и переподготовка дошкольных работников охватывала все больший процент и проводилась «путем курсов, съездов-кооперации, путем кружковой работы».

Таким образом, важнейшей проблемой в организации отечественного дошкольного воспитания конца XIX – первой трети XX в. было отсутствие профессиональных педагогов. Подготовка руководителей детских садов зачастую велась на местах через краткосрочные дошкольные курсы, собрания и семинары. Преобладание краткосрочной подготовки дошкольных кадров над другими формами подготовки обуславливалось, с одной стороны, необходимостью массовой подготовки работников в кратчайшие сроки, а с другой — отсутствием системы подготовки дошкольных работников.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте сравнительный анализ развитию общественного дошкольного воспитания в России и в Европе.
2. Раскройте специфику дошкольного воспитания в России дореволюционного и послереволюционного этапов.
3. В чем заключаются методологические основы устройства детского сада до революции 1917 г. (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, М. Монтессори, К.Д. Ушинский и др.)?
4. Какие педагогические теории и идеи получили развитие в дошкольном воспитании после революции 1917 г. (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др.)?
5. Представьте историографический анализ идей подготовки воспитательницы детского сада.
6. Выявите социально-исторические особенности педагогического образования женщин в России в различные эпохи.
7. Определите основные особенности развития содержания дошкольного воспитания (сравнительный анализ отечественных и зарубежных традиций).
8. Покажите характерные особенности методов и форм дошкольного воспитания в отечественных детских садах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Большая этика // Соч.: в 4 т. Т. 4. – М., 1984.
2. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. – М.: Академия, 1995. – 232 с.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
4. Антропологические основы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. Вопросы теории и методики. Лекции по педагогической антропологии и философии образования / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2005. – 284 с.
5. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. – М.: Школа-пресс, 1994. – 235 с.
6. Блонский П.П. Педология. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
7. Бунаков Н.Ф. Школьное дело. – СПб., 1908. – 27 с.
8. Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т. 3 / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с.
9. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М.: Практические знания, 1915. – 107 с.
10. Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики / под ред. Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1979. – 192 с.
11. Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (2-й съезд, 1921 г.) // Народное просвещение. – М., 1921. – № 94. – С. 10-12.
12. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 377-383.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982-1984.
14. ГА РФ. Ф. 1795. Оп. 1. Д. 12. Переписка об организации и деятельности Вятского Временного Комитета по охране материнства и младенчества, об устройстве приютов-яслей для детей и о личном составе комитета.
15. ГАКК. Ф.Р. 93. Енисейский губернский отдел народного образования (1917-1930). Опись 1. Дела 14, 34, 39, 55, 83, 95, 124, 125, 129, 130, 161, 200, 220, 255, 287, 321.
16. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
17. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. – М., 1938. – 112 с.
18. Гессен С.И. Основы педагогики. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.
19. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. – М.: Школа-пресс, 1991. – 267 с.
20. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 2004. – 244 с.

21. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
22. Демоз Л. Психоистория. – Ростов н/Д., 2000. – 510 с.
23. Демокрит. Фрагменты о воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1982. – 520 с.
24. Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: просвещение, 1986. – 464 с. – С. 419-426.
25. Декларация по дошкольному воспитанию // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др.; под ред. М.Н. Колмаковой, В.И. Логиновой. – М.: Просвещение, 1988. – 447 с. – С. 58-59.
26. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения / под ред. Е. Н. Медынского. – М., 1956. – 374 с.
27. Дистервег Ф.А. В. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т. 2 / под ред. А.И. Пискунова. — М.: ТЦ Сфера, 2006. – С. 304-320.
28. Дьюи Д. Школа и общество // Хрестоматия по истории педагогики в 3 т. Т. 3 / под ред. А.И. Пискунова. — М.: ТЦ Сфера, 2007. – С. 227-257.
29. Екатеринославское общество народных детских садов. Количество садов. Краткие сведения об открытии, составе и содержании каждого из них. – Екатеринослав, 1915. – 15 с.
30. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
31. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
32. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 256 с.
33. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 2013. – 231 с.
34. История педагогики / под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1981. – 367 с.
35. История дошкольной педагогики: Хрестоматия / под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Академия, 1999. – 520 с.
36. Каптерев П.Ф. О педагогическом идеале // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века) / сост. А.В. Овчинников и др. – М.: Академия, 2000. – 384 с.
37. Каптерев П.Ф. Семейная жизнь ребенка // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
38. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

39. Караковский В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
40. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика – М.: AkademiA, 2000. – 414 с.
41. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982.
42. Коменский Я.А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости // Избранные педагогические сочинения. Т. 2. — М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
43. Колокольникова З.У. Дошкольное воспитание в Сибири. – Красноярск: СФУ, 2014. – 166 с.
44. Корчак Я. Как любить ребенка // Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 224 с.
45. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика 1983. – 336 с.
46. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
47. Лесгафт П.Ф. Об играх в семье // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с. – С. 302-307.
48. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с. – С. 279-302.
49. Липская Л.А. Философско-антропологический фундамент современного образования // Педагогика : научно-теоретический журнал / ред. В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. – 2006. – № 2 . – С. 23-28.
50. Липская Л.А. История педагогики. – М.: АСОУ, 2009. – 136 с.
51. Локк Д. Мысли о воспитании // Соч.: в 3 т. Т. 3. — М.: Мысль, 1988. – 668 с.
52. Локк Д. Опыты о законе природы // Соч.: в 3 т. Т. 3. — М.: Мысль, 1988. – 668 с.
53. Лосский И.О. История русской философии. — М., 1991. – 551 с.
54. Макаренко А.С. Книга для родителей // Соч.: в 8 т. Т. 5.. – М.: Педагогика, 1985. – 336 с.
55. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовании. – М.: Юрайт, 2019. – 224 с.
56. Медведков А.П. Краткая история педагогики. — СПб., 1914. – 336 с.
57. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 236 с.
58. Монтессори М. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет. – М., 2014. Режим доступа: <https://www.labirint.ru/books/221460/>
59. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение — Москва: АСТ, 2010. – 165 с.

60. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / сост М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Карапуз, 2001. – 272 с.
61. Новиков Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1959. – 256 с.
62. Никольская А.С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 26 с.
63. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 // Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya>
64. Об образовании: Закон Российской Федерации № 3226-1 от 10.07.1992. – М.: Инфра-М, 2002. – 74 с.
65. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273 от 29.12.2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974>
66. Опыты православной педагогики. — М., 1993. – 124 с.
67. Очаг слушательниц Киевского Фребелевского общества // Дошкольное воспитание. – 1915. – № 4. – С. 310.
68. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин и др. – М., 1992. – 148 с.
69. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. Т. 2 / под ред. А.Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1928. – 635 с.
70. Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение. Метод. Памятная записка Песталоцци // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
71. Песталоцци И.Г. Метод // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – С. 48-60.
72. Песталоцци И.Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. — М.: Педагогика, 1981. – С. 88-134.
73. Песталоцци И.Г. О народном образовании и индустрии // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т 2. — М.: Педагогика, 1981. – С. 302-336.
74. Песталоцци И.Г. Проект памятной записки // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1981. – С. 273-298.
75. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
76. Платон. Диалоги. — М.: Мысль, 1986. – 607 с.

77. Положение о единой трудовой школе // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др.; под ред. М.Н. Колмаковой, В.И. Логиновой. – М.: Просвещение, 1988. – 447 с.
78. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. – М.: Книжный сад, 1992. – 256 с.
79. Редкин П.Г. На чем должно основываться наука воспитания // Антология педагогической мысли России XVII в. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
80. Рерих Н. Культура и учительство // Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – 224 с.
81. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. — М., 1993. – 663 с.
82. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения. Т. 1. — М.: Педагогика, 1991. – 320 с.
83. Свентицкая М.Х. Наш детский сад. – М., 1913. – 68 с.
84. Симонович А.С., Симонович Я.М. Практические заметки об индивидуальном и общественном воспитании – СПб., 1874. – 167 с.
85. Симонович А.С. Внутренняя организация жизни детского сада // Детский сад — управление. – 2001. – № 13. – С. 2-9.
86. Симонович А.С. О детских садах // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с. – С. 228-229.
87. Симонович А.С. Родиновение // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др.; под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с. – С. 229 – 232.
88. Слободчиков В.И. Дошкольное образование – полигон для культурных проб ребенка // Современное дошкольное образование. – 2013. – № 3. – С. 22 – 25.
89. Социальная педагогика / под ред. В.А.Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 272. с.
90. Субботина Е.С., Захарова Л.М. Образовательная среда как условие поддержки мира детства // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2017. — № 1. — С. 143-152.
91. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа – М.: Просвещение, 1979. – 423 с.
92. Сухомлинский В. А. Как любить детей // Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997. – 224 с.
93. Тихеева Е.И. Дошкольное воспитание и детские сады //История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с. – С. 308-331.
94. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений.— М.; Л., 1928-1958.
95. Толстой Л.Н. О народном образовании // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в — М.: Педагогика, 1990. – 560 с. – С.33-53.

96. Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать // Педагогические сочинения / сост. Н.В. Вейкшан. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
97. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
98. Устав детского сада, утвержденный Народным комиссариатом просвещения РСФСР 15 декабря 1944 г. // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1980. – 447 с. – С. 288-289.
99. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собрание сочинений: в 11 т. Т.8. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – 776 с.
100. Ушинский К.Д. Материалы к третьему тому педагогической антропологии // Собрание сочинений: в 11 т. Т.10. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – 756 с.
101. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Собрание сочинений: в 11 т. Т.3. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. – 726 с.
102. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. — М., 1968. – 420 с.
103. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.2 / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 369-374.
104. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения: в 6 т. Т.1 / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. – С. 194-257.
105. Ушинский К.Д. Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с. – С. 283-348.
106. Фаусек Ю.И. Детский сад Монтессори: Опыты и наблюдения в течение двенадцатилетней работы в детских садах по системе Монтессори.— М.; Л.: Госиздат, 1926. — 224 с.
107. Фребель Ф. Детский сад / пер. с нем. Н. Соколова // Педагогические сочинения: в 2 т. Т. II. – М., 1913. – 124 с.
108. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / сост. Л.М. Волобуева. – М.: Карапуз, 2001. – 288 с.
109. Френе С. Педагогические инварианты // Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
110. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. – М.: ОИРО, 2010. – 432 с.
111. Честертон Г. Вечный человек. — М., 1990. – 424 с.
112. Шацкий С.Т. Система русского детского сада // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.

113. Шилов А.И. Педагогическое образование в Восточной Сибири конца XIX-начала XX века. – Красноярск, 2004. – 186 с.
114. Шилов А.И. Начальная и средняя школа Восточной Сибири в конце XIX-начале XX века. – Красноярск, 2008. – 440 с.
115. Шкляева Н.М. Становление и тенденции развития содержания дошкольного образования в России конца XIX – начала XX в.: дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2005. – 174 с.
116. Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мchedlidze; под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с. – С. 332-348.
117. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. — 168 с.
118. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
119. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
120. Neuman, S. B. The Preschool Educational Environment Rating System (PEERS). NY, The Shanker Institute, 2014. 24 p. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557991.pdf>

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ДЕТСТВА И ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ

!ОТДЕЛЬНЫМ ФАЙЛОМ!

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Характеристика педагогической системы Ф. Фребеля

<p>Методологические основы и принципы построения системы</p>	<p>Выделение дошкольной педагогики в самостоятельную отрасль науки, создание теории работы «детского сада» и разработка программы.</p> <p>Религиозное начало.</p> <p>Деятельностный подход, развивающийся через самодеятельность.</p> <p>Целостное гармоничное воспитание человека.</p> <p>Идея рационального воспитания, которое должно одинаково заботиться о развитии познания и творчества, слова и дела, ума и характера. Оно должно развивать человека всесторонне и гармонично.</p> <p>Весь материал и все действия выстраиваются согласно четырем основным стремлениям ребенка: религиозному, стремлению к труду, художественному (эстетическому) и познавательному.</p> <p>Учет возрастных особенностей. Программа включает в себя разнообразные приемы работы с детьми в соответствии с их возрастом.</p> <p>Необходимость сочетания практического действия или чувственного впечатления со словом.</p> <p>Поэтапно усложняющиеся сведения и задания</p>
<p>Цели и задачи</p>	<p>Развитие природных способностей ребенка, а основная цель детского сада – в предоставлении детям возможности всестороннего воспитания в детском обществе.</p> <p>Основные задачи воспитания: религиозное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и умственное. В единстве с религиозным воспитанием рассматривалось воспитание трудолюбия.</p> <p>Выдвинул задачу развития творческих сил и способностей ребенка через ручной труд. Раннее приучение детей к труду.</p> <p>Воспитание активности и самостоятельности.</p> <p>Необходимость правильного и прочного формирования у ребенка первых представлений, знаний, привычек, стремлений к познанию окружающего мира.</p> <p>Главная задача воспитания – не испортить врожденной и позитивной природы ребенка. Поэтому воспитание должно быть «... пассивным, следящим, просто предостерегающим и охраняющим, но отнюдь не предписывающим и не насильственным».</p> <p>Пища всегда должна служить целям питания и никогда и ничему другому, быть лишь средством для улучшения физической и духовной деятельности. «Невозможно, чтобы для нас с какой-нибудь стороны приходили высшая радость, высшее наслаждение, кроме как от ведения наших детей, от жизни с нашими детьми, от того, что мы живем для наших детей»</p>
<p>Формы воспитания</p>	<p>Занятия, прогулки, труд детей на приусадебном участке – в огороде и в саду, беседы с детьми, взаимосвязь детского сада с семьей ребенка</p>
<p>Методы воспитания</p>	<p>Непосредственное созерцание предметов.</p> <p>Беседа, рассказывание, игровая деятельность.</p>

	<p>Положил начало созданию системы дидактических игр и разнообразных занятий, разработал методические указания к их проведению.</p> <p>Обучение детей рисованию карандашом и красками, пению, лепке из глины и песка, проведение «построительных игр» из кубиков и веток, складывание и вырезание из бумаги.</p> <p>Работа детей с различными материалами (палочки, мозаика, бусы, солома и др.).</p> <p>Создание домашней уютной обстановки, ласковое доброжелательное общение с воспитателем, игры и занятия, соответствующие интересам детей</p>
Средства воспитания	<p>Наглядность понимается не только как изобразительная, но и как деятельностная, творческая.</p> <p>Природа как объект познания.</p> <p>Слово, сопровождающее любую игру, любое действие, любые поступки ребенка.</p> <p>Разнообразные материалы (палочки, мозаика, бусы, солома, бумага, пластинки и др.)</p> <p>Рисунок занимает среднее место между словом и предметом.</p> <p>Каждый познает себя в творчестве – посредством звуков, красок, форм.</p> <p>Первый развивающий конструктор – «Дары» Фребеля – игровая система из нескольких последовательно осваиваемых конструкторов</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Характеристика «Даров» Фребеля

Последовательность введения «Даров»	Название и содержание «Даров»	Методические указания
Первый «Дар»	Ящик с шариками (красный, синий, жёлтый, оранжевый, зелёный и фиолетовый), с цветными шнурами и качалкой	Фребель считает, что такие игрушки следует повесить над постелью ребенка двух-трех месяцев, чтобы с их помощью он выучился различать цвета, воспринимать различные направления движений. Игры с ребенком организует взрослый. Они могут быть самыми разнообразными. Для примера Фребелем прилагается таблица рисунков с изображением игр с мячом. Цель этих игр – знакомство ребенка с движением и направлением движений (вниз, вправо, вперед и т.д.), с цветом. Давать эти шарики Фребель рекомендует по одному, по два и т.д.
Второй «Дар»	Ящик с деревянными шаром, цилиндром и двумя кубами одинакового размера. Этот «Дар» предлагается давать детям, начиная со второго года жизни. Цель – знакомство с тремя основными формами в процессе игры	Игра начинается с опыта: показывается сходство между этими тремя разными формами: куб, подвешенный на шнур, вращают, в результате чего он кажется цилиндром, а цилиндр – шаром. Предлагаются также катание шара, вращение шара на шнуре и на блюдце и т.д. В результате серии таких различных движений с этими геометрическими телами дети знакомятся: с движением, с тяжестью и инерцией, с понятием о числе. Кроме того, в процессе таких игр дети замечают переход одной формы в другую и при вращении тел начинают отличать существенное постоянное от преходящего и изменяющегося. Одновременно проводятся упражнения в счёте от одного до десяти
Третий «Дар»	Ящик, в котором находится деревянный куб, разделённый на восемь кубиков. Его предлагается давать на третьем году жизни, стремясь удовлетворить желание детей этого возраста узнать, как сделаны вещи, что находится внутри	Воспитатель показывает детям, как куб можно разделить на две, четыре, шесть и т.д. частей. В результате ребенок начинает понимать, что из единства или единицы образуется множество, которое меньше целого, и т.д. Кроме того, кубики служат для построек, которые сначала помогает строить воспитатель – даёт лист бумаги, разлиновывает на квадраты величиной, равной стороне восьми кубиков, и на нём учит возводить постройки. Фребель предлагал три вида игр:

		<p>1) изображение посредством кубиков различных предметов (лестница, дом, надгробные кресты и т.д.), не ломая, а преобразования один в другой;</p> <p>2) изображение изящных форм, выкладывание различных узоров (около 80) из квадратов, не ломая, а преобразовывая один в другой;</p> <p>3) познавательные или математические: играя, ребёнок знакомится с величиной, количеством, различным их положением и т.д. (например, две половинки – одна спереди, другая сзади, четыре четвертинки и т.д.)</p>
Четвертый «Дар»	<p>Предназначен для детей старше четырех лет (до семи). Представляет из себя следующее:</p> <p>деревянный куб, разделенный на 8 одинаковых кубиков или кирпичиков. С его помощью ребенок получает представления о понятиях «число», «целое» и «часть», учится считать, строить из кубиков различные предметы</p>	<p>Предлагаются те же игры: составление жизненных, изящных и математических форм. Те же два правила: 1) не ломать, а преобразовывать; 2) использовать весь материал. При этом Фребель дает таблицы построек и узоров, примерных делений и таблица для счёта от 1 до 8 и обратно</p>
Пятый «Дар»	<p>Куб, разделённый на 27 кубиков, из которых три (каждый) разделены на два и три – на четыре трёхгранные призмы</p>	<p>Вводится новый элемент – форма с треугольной плоскостью. Детям предлагается то же составление жизненных, изящных и математических форм. Сопровождается материал таблицами с изображением примерных построек разнообразной тематики: рынок, водопровод, караульная, обелиски и т.п. Особенно много в таблицах представлено очень сложных изящных форм</p>
Шестой «Дар»	<p>Куб, состоящий из 27 деревянных плиток или кирпичиков. Из них 21 целый, три разделены пополам (поперек), а еще три разделены вдоль. Всего 33 бруска. Пятый и шестой «Дары» применяли и</p>	<p>По сути дела, шестой «Дар» – это усложнённое продолжение предыдущего: те же виды работы с материалом (составление трёх типов форм: жизненных, изящных и математических), те же правила (не разрушать сделанное, а преобразовывать, обследовать предметы, строить, сообразуясь со всем количеством материала). Шестой «Дар», как и прежние, имеет таблицу образцов, которым должны</p>

	для развития творческих способностей детей (построение фасада церкви, загородного дворца, римского водопровода)	следовать дети
--	---	----------------

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Характеристика педагогической системы М. Монтессори (Никольская, 2009. С. 16)

1. Методологические основы	<p>1. Представление о Космосе как об упорядоченной части Универсума; антропологический подход, представляющий комплекс человековедческих знаний; <i>horme</i> – бессознательные жизненные силы, являющиеся основой спонтанной работы детей, по мере взросления эти силы переходят в сферу сознания; <i>mneme</i> – бессознательная наследственная память: воспроизведение своего вида с помощью генов, инстинкты; <i>nebulae</i> – потенциальные способности, заложенные в подсознании (на основе терминологии философов-гуманистов П. Тейяра де Шардена, А. Бергсона, П. Нанна).</p> <p>2. Ребенок как «духовный эмбрион»; сензитивные периоды развития ребенка; «сенсорные эталоны»; возрастная периодизация; отличие детской природы от природы взрослого (психической и физиологической); «впитывающий разум».</p> <p>3. Воспитание, позволяющее реализовать «Космический план» и направленное на духовное развитие ребенка с момента рождения; «нормализация ребенка»; свобода выбора, предоставляемая ребенку в «подготовленной среде»</p>
2. Цель	Реконструкция мира через обеспечение высокого качества жизни ребенка, раскрытие его творческого потенциала и способности к учению
3. Задачи	<p>1. Оказывать помощь развитию сенсорной и двигательной сферы, познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, речи), внимания, воли, способностей (в возрасте от рождения до 6 лет).</p> <p>2. Оказывать помощь развитию экологического, «вселенского» сознания через освоение азов гуманитарных и естественно-научных дисциплин (в возрасте от 6 до 12 лет).</p> <p>3. Оказывать помощь личностному становлению, достижению образовательного уровня, отвечающего современным научным концепциям и собственным интересам, а также пониманию своей роли в гармонизации мировых отношений (в возрасте от 12 до 18 лет)</p>
4. Принципы	<p>Развивающие личность (образование призвано помочь ребенку в его свободном развитии в соответствии с индивидуальной природой, возможностями и темпом, чтобы в дальнейшем он смог реализовать свое предназначение в качестве независимого, гармоничного взрослого человека).</p> <p>Оптимизирующие процесс воспитания и обучения, т.е. обеспечение оптимального взаимодействия между взрослым и ребенком и наличие развивающей среды, предоставляющей позитивную поддержку спонтанному внутреннему развитию, учитывая закономерности психической деятельности и ориентируясь на внутренние потребности ребенка.</p> <p>Обеспечивающие естественную потребность детей в индивидуальной активности, направленной на собственное развитие и познание окружающей действительности. На этом основании весь дидактический материал М. Монтессори объединен в упорядоченную систему, включающую в себя 5 учебных разделов (в дошкольный период). В школьный период преобладающим является принцип</p>

	предметности в учении
5. Содержание	<p>1. Семейное воспитание, навыки практической жизни, развитие сенсорной сферы, подготовка к освоению учебных дисциплин, «космическое воспитание» - знания о Земле (география), Солнечной системе, глобуса, карты мира, экспериментирование, речевое и художественное развитие, музыка, растения и животные, история, математика (дошкольный период).</p> <p>2. Социальное развитие: сотрудничество и мир, знания о Земле: астрономия, геология, эксперименты и наблюдения за растениями и животными, история, география, биографические сведения о знаменитых людях родной страны, история языка, грамматика, художественное развитие, музыка, геометрия, алгебра, изобретения (период с 6 до 12 лет).</p> <p>3. Проживание в близости с природой (на ферме), практическая жизнь (обеспечение пищей, ведение хозяйства), интеллектуальное развитие, художественное развитие, выполнение проектов, отвечающих интересам подростков и включающих знания по всем, особенно проблемным, дисциплинам (в период с 12 до 15 лет). Большее количество академических дисциплин, включение в общественную жизнь на мировом уровне (период с 15 до 18 лет)</p>
6. Технология взаимодействия ребенка и учителя (организационные формы и методы)	<p>1. Главное занятие ребенка – самостоятельная «свободная работа» по выбору.</p> <p>2. Роль учителя – помогать, направлять, наблюдать. Каждый день заполняются листы наблюдений для каждого ребенка.</p> <p>3. Совместная деятельность ребенка и учителя – «работа на линии», «трехступенчатый урок», мероприятия вне классного помещения.</p> <p>4. Совместная деятельность детей друг с другом – «работа на линии», оказание помощи, обучение старшими детьми младших, подготовка коллективных заданий</p>
7. Дидактическое обеспечение (средства воспитания и обучения)	<p>1. Специальная «подготовленная среда», разделенная на 5 центров активности: упражнения в практической жизни, сенсорное воспитание, развитие речи – обучение письму и чтению, математика, «космическое воспитание» – знакомство с окружающей средой и человеческой культурой.</p> <p>2. Материалы автодидактического характера, позволяющие ребенку самостоятельно корректировать ошибки</p>
8. Свойства или основные характеристики системы	«Метод Монтессори» как система характеризуется следующими свойствами: целостность, совместимость, адаптивность, стабильность, эволюция, динамичность, следствием чего является ее развитие и саморазвитие

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Внутренняя организация детского сада Распределение занятий в детском саду для детей 5, 6 и 7 лет (д/с А.С. Симонович) (Симонович, 1987. С. 228)

Дни недели	От 11.00 до 11.30	От 11.30 до 12.15	От 12.15 до 13.00	От 13.00 до 13.30	От 13.30 до 14.15	От 14.15 до 15.00
Понедельник	Родиноведение, пение, о погоде и т.п.	Палочки или полукольца, или складывание фигур из цветных четырехугольников или треугольников. Выкладывание или строение из кубиков, кирпичиков или столбиков треугольных призм и т. п. Вырезывание фигур из бумаги. Плетение или работы из гороха или из лучин. Глина. Строение избы	Подвижные игры с пением или гимнастика на ходу	Завтрак и свободное время	Рисование красками с натуры или симметричных предметов. Рассказы из жизни детей, животных или из деревенской жизни. Наклеивание на цветную бумагу вырезанных фигур. Рисование карандашом или грифелем. Рассматривание картин для наглядного обучения, доступных детям. Рисование красками или карандашом	Подвижные игры или забавы
Вторник						
Среда						
Четверг						
Пятница						
Суббота						

Инструкция для работников по дошкольному воспитанию, 1920 г.

(ГАКК. Ф.Р. 93. Оп.1. Д. 55. ЛЛ. 11-12)

1. Все дошкольные учреждения устраиваются с целью охраны детства, помощи семье трудового населения и раскрепощения женщины.

2. Все учреждения дошкольного воспитания детей должны быть бесплатные, дети должны получать рациональное питание, одежду и обувь, все пособия за счет государства, не говоря уже о детских питомниках, где дети живут, но и в детских садах, куда они приходят только на день.

3. Лица, организующие данное воспитательное учреждение, образуют коллектив, являются ответственными за всю постановку дела перед Отделом по народному образованию.

4. Подобно матери, совмещающей заботу о физическом уходе за детьми с заботами об их воспитании и всестороннем развитии, учреждение, берущее детей под свою опеку, не может ограничивать свои задачи лишь призрением детей, а должно создать условия воспитания, соответствующее их возрасту, запросам и интересам.

5. Дети должны быть по возрасту распределены на группы, и каждому возрасту должны быть предоставлены условия, соответствующие его запросам.

6. Преобладают следующие основные группы: а) ясли (дети до 3 лет), б) детский дом или детский питомник (с 3 до 6 лет), в) детский сад (с 6 до 8 лет).

7. Каждая группа должна быть поручена опытному лицу (воспитательнице).

8. Число таких лиц зависит от размеров и характера учреждения.

9. Добровольное сотрудничество из сведущих лиц допускается.

10. Совет составляется из всех ответственных, т.е. платных сотрудников и родителей, которые сообща вырабатывают основные принципы ведения дела и план занятий.

11. Ясли должны быть организованы врачом и находиться под постоянным врачебным и педагогическим надзором.

12. Во всех учреждениях дошкольного возраста врач должен быть обязательным сотрудником.

13. Забота о хозяйстве лежит на организованном коллективе.

14. Все занятия детей должны быть объединены одной идеей: самостоятельности, самопомощи, трудового, творческого начала и общения с природой.

15. В занятиях детям должна быть предоставлена свобода выбора. Детской инициативе – полный простор, а руководство должно выражаться только в помощи детям в их свободных занятиях и играх.

16. При начале работы в питомниках, домах ребенка, детских садах необходимо создавать такую обстановку, чтобы инициатива исходила от самих детей, чтобы дети сами организовывались в коммуне, почувствовали себя частью целого. Для этого полезны и желательны: беседы с ними руководителей, экскурсии, демонстрации детям работы других детей.

17. Если в силу необходимости происходит смена руководителей в течение дня, то необходима полная согласованность в работе.

18. Повторение одних и тех же занятий в течение дня допускается только в тех случаях, когда сам ребенок желает повторить работу.

19. Из соображений педагогического характера желательно, чтобы игрушки и материалы для работы хранились во вместилищах, доступных для самих детей.

20. В число занятий детского дошкольного возраста входит: рисование, лепка, вырезывание, разного рода ручной труд, строительство из кубиков, кирпичиков и песка, игры, беседы, пение, музыка, уход за растениями, животными, мытье посуды, поддержание порядка и чистоты в помещении – словом, все хозяйственные работы и заботы по всему учреждению дети несут сами.

21. Рисование и лепка как занятия, развивающие самостоятельность и творчество, должны занять видное место, причем ребенку должна быть предоставлена полная свобода для проявления индивидуальных наклонностей.

22. Работы детей должны быть индивидуальные и коллективные, последние для развития общности и социального инстинкта в детях. Работы, портящие зрение детей (различные мелкие работы) недопустимы. В детских садах необходим соответствующий подбор игрушек и игр. Игрушки, оскорбляющие эстетический вкус, недопустимы. Из игр рекомендуется: лото, домино, шашки, бирюльки, мозаика, головоломки, блошки и др. Игры в соединении с гимнастикой должны для дошкольного возраста заменять гимнастику. Игра должна соответствовать возрасту и интересам. Руководитель объясняет правила игры, организует детей для игры, дети играют самостоятельно, руководитель может принимать участие в игре на правах товарища. Игры, требующие напряжения воли и внимания, ведутся в утренние часы. Все занятия детей и равно игры не должны носить принудительный характер.

23. Следует заботиться о развитии речи детей. Пособиями служат беседы, рассказывание по картинкам и открыткам.

24. В детском саду должен быть подбор книг для детей дошкольного возраста.

25. Книги по своей внешности и иллюстрации должны отвечать требованиям художественности, текст должен быть прост, содержателен и литературен, рассказывание должно предпочитаться чтению книг. Дети очень любят рассказывание, во-первых, а во-вторых, руководитель может во время рассказывания наблюдать и изучать детей.

26. Экскурсиям и прогулкам должно быть предоставлено широчайшее

место в любое время года. Дети должны любить и беречь природу. Сорванные растения засушиваются, ставятся в воду и служат для украшения помещения. В детской должны быть аквариумы, террариумы и комнатные растения, птички, кролики и др. домашние животные. За всем этим дети сами ухаживают, посильно участвуют в сооружении для них помещений, кормят, чистят их. При детском саде должен быть огород.

27. Эстетическому воспитанию детей должно уделяться самое продуманное внимание. Обстановка детского сада или дома должна отвечать требованиям изящного вкуса. Безукоризненная чистота как помещения, так и самих детей является требованием не только гигиены, но и эстетики. Помещение должно быть украшено картинами, цветами, детскими работами, аппликациями. Мебель должна быть легкой, чтобы дети могли сами орудовать с этой мебелью. По возможности столы, стулья, шкафчики, доски и проч. окрашено в белую эмалевую краску, чтобы в помещении детского сада было уютно, красиво, светло и чисто.

28. Заботясь об общем художественном развитии ребенка, необходимо отводить соответствующее место в его жизни музыке и пению. В детях следует развивать художественный вкус путем восприятия и исполнения художественных вещей с художественно-эстетическим содержанием. Детям должна быть предоставлена возможность слушать художественно-музыкальные вещи и посильно исполнять самим. Музыкальным воспитанием должно руководить опытное лицо со специальной подготовкой.

29. Прогулкам должно быть отведено очень большое время и место среди занятий, они должны совершаться каждый день и в солнечные утренние часы.

30. Ввиду развития в детях самостоятельности и самодеятельности, как уже сказано раньше, всю доступную для них работу по уходу за собой, за живым и мертвым инвентарем, за помещением дети должны производить сами. При этом должны преследоваться исключительно воспитательные цели, а не утилитарные. Каждая работа должна соответствовать силам детей и вестись охотно и радостно.

31. Обучение грамоте практикуется в детских садах, которые являются обязательным как подготовительная ступень к 1 ступени ЕТШ (единая трудовая школа). В детский сад принимаются дети с 6 лет, курс его двухлетний.

32. Первый год должен подготавливать к технике письма и чтения и удовлетворять запросы детей 6-7 лет в деле усвоения письма и чтения, главное же внимание должно быть обращено на развитие в детях всевозможных навыков. Усвоение письма и чтения должно вестись при помощи специальных игр и занятий. Обучение должно вестись индивидуально.

33. Знакомство с первоначальным счетом должно вестись в связи с играми, разным трудом и др. применяемыми в детских садах занятиями.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

**ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПО КУРСУ ИСТОРИИ ДОШКОЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

1. Выявите основные линии преемственности между зарубежной и отечественной историей педагогики.
2. Дайте сравнительный анализ спартанской и афинской педагогических систем.
3. Раскройте идею всестороннего развития личности в истории педагогической культуры (зарубежной или отечественной на выбор студента).
4. В чем заключаются социально-педагогические основы творчества Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, М. Монтессори, М.В. Ломоносова, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого.
5. Представьте историографический анализ идей «гуманной педагогики» (от античности до нашего времени).
6. Покажите единство и различия в теории «свободного воспитания», представленной Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстым, К.Н. Вентцелем, С.Т. Шацким.
7. Выявите социально-исторические особенности образования женщин в России в различные эпохи.
8. Определите основные особенности развития дошкольной педагогики как науки (сравнительный анализ отечественных и зарубежных традиций).
9. Покажите характерные особенности генезиса отношения к ребенку и детству на разных исторических этапах.
10. Дайте сравнительный анализ линий преемственности в идеях гуманистического (свободного, всеобщего) образования.

ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИСТОРИИ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

СЕМИНАР 1

Тема: «Учреждения для воспитания и обучения маленьких детей в XVIII - начале XIX века за рубежом»

Цель: ознакомить с учреждениями для воспитания маленьких детей за рубежом в XVIII – начале XIX века. Рассмотреть педагогические взгляды И.Ф. Оберлина, С. Уильдерспина, Ф. Фребеля. Определить значение для современной практики дошкольного воспитания.

План

1. Педагогические взгляды И.Ф. Оберлина и организация оберлиновских учреждений.
2. Педагогические взгляды С. Уильдерспина.
3. Педагогические взгляды Ф. Фребеля.
4. Детский сад Ф. Фребеля.

Обязательная литература:

1. Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики. – М.: Академия, 2001. – 320 с. – С. 48-59.
2. История дошкольной педагогики / под ред. Л.Н. Литвина. – М.: Просвещение, 1989. – 351 с.
3. История педагогики / под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1981. – 367с. – С. 56- 63.

Дополнительная литература:

1. Оберлин И.Ф. Из устава Оберлиновских учреждений // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.,1986. – С. 174.
2. Смирнова Е. Фридрих Фребель: система дидактических игр// Дошкольное воспитание.-2006.-№3.-С.79-81.
3. Уильдерспин С. Воспитание маленьких детей или о важности воспитания детей бедняков // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.,1986. – С. 175-188.
4. Фребель Ф. Детский сад // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.,1986. – С.207-240.

Задания для самостоятельной работы:

1. Изучить первоисточники №№ 1, 3, 4 (список доп. литературы) и законспектировать.
2. Заполнить таблицу:

Фамилия, имя педагога, характеристика исторического этапа	Цель и задачи педагогической концепции (системы)	Основные педагогические принципы	Содержание воспитательного образовательного процесса	Формы и средства организации педагогического процесса
---	--	----------------------------------	--	---

3. Составить кроссворд по теме «Педагогические идеи Ф. Фребеля».
4. Написать сочинение «Один день в детском саду Ф. Фребеля».
5. Составить презентацию «Дидактические пособия Ф. Фребеля».
6. Ответить на вопросы:
 - В чем заключается ценность идей И.Ф. Оберлина и С. Уильдерспина?
 - В чем заключается новизна педагогических идей Ф. Фребеля?
 - Достоинства и недостатки педагогической системы Ф. Фребеля.

СЕМИНАР 2

Тема: «Теория и практика дошкольного воспитания за рубежом в конце XIX – начале XX в.»

Цель: рассмотреть основные идеи теории дошкольного воспитания за рубежом в конце XIX – начале XX в. Определить их практическое значение для современной системы дошкольного воспитания.

План

1. Педагогика Д. Дьюи.
2. Педагогические взгляды П. Кергомар.
3. Теория “свободы личности” М. Монтессори.
4. “Дом ребенка” М. Монтессори.
5. Педагогические взгляды О. Декроли.

Обязательная литература:

1. Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики. – М.: Академия, 2001. – 320 с. – С. 62-63, 198-204, 210-215, 217-224.
2. История дошкольной педагогики / под ред. Л.Н. Литвина. – М.: Просвещение, 1989. – 351 с.
3. История педагогики / под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1981. – С. 100-102.

Дополнительная литература:

1. Дьюи Д. Школа и ребенок // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1986. – С. 339-345 .

2. Кергомар П. Дошкольное воспитание и детские сады во Франции // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.,1986. – С. 352-377.
3. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.,1986. – С. 378-412.
4. Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.,1986. – С. 419-427.
5. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика. – М.: Академия, 2003. – 384 с.

Задания для самостоятельной работы:

1. Изучить первоисточники №№ 1-4 (список доп. литературы) и сделать цитатные выписки.
2. Заполнить таблицу:

Фамилия, имя педагога, характеристика исторического этапа	Цель и задачи педагогической концепции (системы)	Основные педагогические принципы	Содержание воспитательно-образовательного процесса	Формы и средства организации педагогического процесса

3. Составить кроссворд по теме «Педагогические идеи М. Монтессори».
4. Подготовить презентацию «Дидактического материала М. Монтессори» в виде опорной схемы или таблицы.
5. Ответить на вопросы:
 - Охарактеризуйте виднейших представителей и сущность педагогических реформаторских движений конца XIX - начала XX в. и раскройте их значение в истории школы и педагогики.
 - В чем заключается ценность идей П. Кергомар и О. Декроли?
 - В чем заключается новизна педагогических идей М. Монтессори?
 - Достоинства и недостатки педагогической системы М. Монтессори.
 - В чем заключается сущность прагматической педагогики Д. Дьюи?
6. Подготовить сообщения или рефераты на тему: «Современный Монтессори-детский сад», «Дидактический материал М. Монтессори», «Трудовое воспитание в педагогических трудах М. Монтессори», «Роль игры в педагогической системе М. Монтессори».

СЕМИНАР 3

Тема: «Теория и практика дошкольного воспитания в России XIX в.»

Цель: изучить основные педагогические идеи дошкольного воспитания и их развитие в России XIX в. Определить их значение для практики современного дошкольного воспитания.

План

1. К.Д. Ушинский о дошкольном воспитании детей.
2. Педагогическая деятельность и взгляды А.С. Симонович.
3. Е.Н. Водовозова о воспитании детей дошкольного возраста.
4. Е.И. Конради о воспитании детей дошкольного возраста.

Обязательная литература:

1. Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики. – М.: Академия, 2001. – 320 с. – С. 165-174, 188-190.
2. История дошкольной педагогики / под ред. Л.Н. Литвина. – М.: Просвещение, 1989. – 351 с.
3. История педагогики / под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1981.- С. 180-185, 185-190, 191-198, 198-203.

Дополнительная литература:

1. Ушинский К.Д. Родное слово // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1987. – С. 179-184.
2. Симонович А.С. Кто может быть воспитателем? // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1987. – С. 224-228.
3. Симонович А.С. Внутренняя организация детского сада // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1987. – С. 228.
4. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1987. – С. 237-272.
5. Конради Е. Воспитание детей // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 65.

Задания для самостоятельной работы:

1. Изучить первоисточники №№ 1-4 (список доп. литературы) и сделать тезисный конспект.
2. Заполнить таблицу:

Фамилия, имя педагога, характеристика исторического этапа	Цель и задачи педагогической концепции (системы)	Основные педагогические принципы	Содержание воспитательно-образовательного процесса	Формы и средства организации педагогического процесса

3. Составить кроссворд по теме «Педагогические идеи А.С. Симонович».
4. Подготовить презентацию-опорный конспект «Педагогическая система К.Д. Ушинского».
6. Ответить на вопросы:
 - В чем заключается ценность педагогических идей Е.Н. Водовозовой и Е.И. Конради?
 - В чем заключается новизна педагогических идей А.С. Симонович?
 - Сравнительный анализ идеи народности К.Д. Ушинского и А.С. Симонович.
6. Подготовить сообщения и рефераты на тему: «Первые детские сады в России», «Течение неофребелизма в России второй половины XIX в.».

СЕМИНАР 4

Тема: «Дошкольное воспитание в конце XIX – начале XX в. в России»

Цель: рассмотреть теорию и практику дошкольного воспитания в России в конце XIX – начале XX в. Определить их значение в становлении и развитии отечественной теории и практики дошкольного воспитания.

План

1. Педагогическая деятельность и взгляды П.Ф. Лесгафта.
2. Педагогическая деятельность и взгляды Е.И. Тихеевой.
3. Педагогическая деятельность и взгляды С.Т. Шацкого и Л.К. Шлегер.
4. Педагогические взгляды М.Х. Свентицкой.

Обязательная литература:

1. Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики. – М.: Академия, 2001. – 320 с. – С. 251-252, 271-272, 293-298, 299-304.
2. История дошкольной педагогики / под ред. Л.Н. Литвина. – М.: Просвещение, 1989. – 351 с.
3. История педагогики / под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1981. – С. 217-224, 233-241, 242-246, 277.

Дополнительная литература:

1. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1987. – С. 280-302.
2. Тихеева Е.И. Дошкольное воспитание и детские сады // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1987. – С. 308-330.
3. Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1987. – С. 332-348.

4. Свентицкая М.Х. Наш детский сад // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1987. – С. 348-354.

Задания для самостоятельной работы:

1. Изучить первоисточники №№ 1-4 (список доп. лит-ры) и сделать тезисный конспект.
2. Заполнить таблицу:

Фамилия, имя педагога, характеристика исторического этапа	Цель и задачи педагогической концепции (системы)	Основные педагогические принципы	Содержание воспитательно-образовательного процесса	Формы и средства организации педагогического процесса
---	--	----------------------------------	--	---

3. Составить кроссворд по теме «Педагогические идеи Е.И. Тихеевой».
4. Подготовить презентацию-опорный конспект «Педагогическая система С.Т. Шацкого»
5. Ответить на вопросы:
 - Что представляла собой система образования в России в конце XIX - начале XX в. в России?
 - В чем заключается ценность педагогических идей П.Ф. Лесгафта и М.Х. Свентицкой?
 - В чем заключается новизна педагогических идей С.Т. Шацкого и Л.К. Шлегера?
 - Сравнительный анализ метода Монтессори и метода Тихеевой.
 - Достоинства и недостатки педагогической системы Е.И. Тихеевой.
6. Подготовить сообщения и рефераты на тему: «Реализация идеи свободного воспитания в современной образовательной практике», «Е.И. Тихеева о зарубежных системах дошкольного воспитания», «Детские сады в России в конце XIX - начале XX века», «Педагогическое образование в России в конце XIX - начале XX века», «Дошкольное воспитание в Сибири в конце XIX - начале XX века», «Проблема подготовки воспитателя детского сада в трудах выдающихся русских педагогов России в конце XIX - начале XX века», «Педагогические взгляды П.П. Блонского», «Состояние науки и практики дошкольного воспитания после 1917 года».

**Литература по курсу «История дошкольной педагогики»,
представленная в е-курсах на платформе Moodle**

1. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1986. – 462 с.
2. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.
3. История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1988. – 442 с.

4. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / под ред. А.И. Пискунова. – М.: Просвещение, 1981. – 602 с.
5. Электронная хрестоматия первоисточников / сост. З.У. Колокольникова. – Режим доступа: <https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=2548>

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ЗА РУБЕЖОМ (ПЕРВОИСТОЧНИКИ ДЛЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ)

1. Аристотель. Политика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Просвещение, 1981. – 602 с.
2. Демокрит. Изречения Демокрита // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.
3. Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.
4. Дьюи Д. Школа и ребенок // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.
5. Кампанелла Т. Город Солнца // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Просвещение, 1981. – 602 с.
6. Квинтилиан М.-Ф. Наставление оратору // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.
7. Кергомар П. Дошкольное воспитание и детские сады во Франции (Материнские школы) // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.
8. Коменский Я.А. Материнская школа // Избр. пед. соч. Т.1. – М.: Педагогика, 1982.
9. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. – М.: Учпедгиз, 1957.
10. Локк Д. Мысли о воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Просвещение, 1981. – 602 с.
11. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.
12. Песталоцци И.-Г. Как Гертруда учит своих детей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Просвещение, 1981. – 602 с.
13. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании // Пед. соч.: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1981.
14. Оберлин И.Ф. Из устава Оберлиновских учреждений // Хрестоматия по истории зарубежной дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.
15. Оуэн Р. Книга о новом нравственном мире // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.
16. Уильдерспин С. Воспитание маленьких детей или о важности воспитания детей бедняков // Хрестоматия по истории зарубежной дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.

17. Фребель Ф. Детский сад // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1986.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ (ПЕРВОИСТОЧНИКИ ДЛЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ)

1. Аркин Е.А. Дошкольный возраст // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1988.
2. Бецкой И.И. Генеральный план Московского воспитательного дома // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432с.
3. Блонский П.П. Дошкольный возраст // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1988.
4. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание от первого проявления сознания до дошкольного возраста // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432с.
5. Герцен А.И. Письма к детям и о детях // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.
6. Домострой // История педагогики в России: Хрестоматия / С.Ф. Егоров. – М.: Академия, 2002 с.
7. Добролюбов Н.А. Забавы для детей первого возраста // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432с.
8. Крупская Н.К. Об особенностях дошкольного возраста. Роль игры в детском саду // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1988.
9. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1988.
10. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника. К вопросу о культуре логической мысли дошкольника // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1988.
11. Ломоносов М.В. О сохранении и размножении народа // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.
12. Макаренко А.С. Книга для родителей // Пед. соч.: в 8 т. – М., 1983-1986.
13. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.
14. Одоевский В.Ф. Наука до науки. Книжка дедушки Ириней. Руководство для гувернанток // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.

15. Пирогов Н.И. Быть и казаться. Дневник старого врача // Хрестоматия по истории зарубежной дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1986.
16. Поучение Владимира Мономаха детям // История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Академия, 2002 с.
17. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1988.
18. Свентицкая М.Х. Наш детский сад // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.
19. Симонович А.С. Кто может быть воспитателем. О детских садах. Родиноведение // Хрестоматия по истории педагогики в России / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1987.
20. Славинецкий Е. Гражданство обычаев детских // Хрестоматия по истории дошкольной педагогики в России / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1987.
21. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Родительская педагогика. – Киев, 1972.
22. Тихеева Е.И. Дошкольное воспитание и детские сады // Хрестоматия по истории дошкольной педагогики в России / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1987.
23. Тихеева Е.И. Основные положения методики развития речи детей. Дидактические игры // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1988.
24. Толстой Л.Н. Мысли о воспитании. Произведения детям // История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Академия, 2002.
25. Усова А.П. Педагогика игры и ее насущные проблемы. Русское народное творчество в детском саду // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1988.
26. Ушинский К.Д. Родное слово. Человек, как предмет воспитания // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.
27. Флерица Е.А. Педагогика народной игрушки // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1988.
28. Чулицкая Л.И. Гигиена ребенка и учет его физического развития // Хрестоматия по истории советской дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М., 1988.
29. Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мchedlidze и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.

ГЛОССАРИЙ

Азбуковники – древнерусские анонимные рукописные толковые словари или справочники энциклопедического или филологического характера.

Антропософия – философское учение XX в., исходящее из основанной Р. Штайнером «науки о духе» – сверхчувственного познания мира через самопознание человека как космического существа.

Апперцепция – ясное, отчетливое, осознанное видение содержания познаваемого. И.Ф. Герbart ввел понятие А. в педагогику, истолковывая ее как осознание воспринимаемого нового знания на основе его связи с родственными представлениями.

Братства – объединения православных горожан, оказавшихся в составе Речи Посполитой.

Вальдорфская педагогика – система методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской концепции развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов.

Воспитательная система – комплекс воспитательных целей; людей их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности В. с.

Всеобщее обучение (всеобщее образование) – принцип организации народного образования – обучение всех детей и молодежи определенного возраста в учебных заведениях, дающих учащимся установленный государством объем знаний и учебных навыков.

Всестороннее развитие личности (ВРЛ) – идеал воспитания, присущий гуманистическим педагогическим концепциям, характеризуется как талантливый и разносторонне образованный человек, способный к универсальной деятельности.

Гуманизм – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей.

Дидактика – универсальная наука учить всех всему.

Домострой – древнерусский свод правил поведения в общественной жизни и быту.

Задача – цель в конкретных условиях.

Инициация – обряд, сопровождающий переход из одного возрастного класса в другой, посвящение подростков (юношей и девушек) в класс взрослых мужчин и женщин, равноправных членов социума.

История педагогики – это наука, изучающая развитие теории и практики воспитания, образования и обучения в различные исторические эпохи.

Историко-педагогическое описание – фиксация временного момента, определенных событий, ситуаций, характеристика личности деятелей педагогики, их теоретической и практической работы.

Историко-педагогический факт – это такое достоверное знание о событиях и процессах социального прошлого, где чувственное и рациональное знание синхронизированы, а общее обязательно облечено в единичную или особенную формы знания, которое строго фиксировано по отношению к определенным историческим явлениям и относительно завершено в самом себе.

Классно-урочная система обучения – организация учебного процесса, при которой учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний.

Коллектив – социальная общность людей, объединенная на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения.

Метод – способ достижения цели; метод воспитания – способ решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий.

Мировоззрение – целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе взглядов, убеждений, ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества.

Народная педагогика - совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми.

Народность – своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями.

Педагогические взгляды (воззрения) – это не сложившиеся в целостную и самостоятельную концепцию идеи, но отражавшие в себе детерминированные конкретно-историческими, социально-политическими и

культурными условиями существенные тенденции (прогрессивные или реакционные) развития теории и практики воспитания, в определенной степени, учтенные в педагогических системах и концепциях выдающихся педагогов данного и последующего исторических периодов.

Педагогическая концепция (теория) – построенная на определенной теоретико-методологической основе и обобщении передового опыта воспитания и обучения, в том числе и собственного, экспериментально проверенного, совокупность идей, выводов о закономерностях и сущности педагогического процесса, принципах его организации и методах осуществления.

Педагогическая система – совокупность элементов, характеризующих целостность и непротиворечивость учебно-воспитательного процесса; включает в себя определенную педагогическую концепцию и опыт ее претворения в реальной педагогической практике автора этой концепции.

Прагматизм – педагогическое течение, представляющее собой программу реформы традиционной школы (конец XIX - начало XX века) на основе сближения школы с жизнью (дело, польза), использования в процессе обучения естественной детской активности, интересов и потребностей ребенка.

Принцип – основополагающее правило, руководящая идея; принцип воспитания – основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека.

Свободное воспитание – направление в педагогической теории и практике, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем.

Сенсорное воспитание – целенаправленное развитие и совершенствование сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений).

Средство – предметы и виды деятельности, при помощи которых достигается цель.

Цель – предвосхищение результата, мысленная модель желаемого результата.

Учебное издание

Колокольникова Зульфия Ульфатовна

История дошкольной педагогики

Редактор И.А. Вейсиг

Компьютерная верстка автора

Подписано в печать 01.11.2020

Формат 60 x 84/16

Уч.-изд. л. 8,0

Тираж 100 экз.

Печать плоская
Бумага офсетная

Заказ

Библиотечно-издательский комплекс

Сибирского федерального

университета

660041, Красноярск, пр.Свободный

82а

Тел.(391) 206-26-67; <http://bik.sfu->

[kras.ru](http://bik.sfu-kras.ru)

E-mail publishing_hhouse@ [sfu-kras.ru](mailto:publishing_hhouse@sfu-kras.ru)

Отпечатано