

Министерство образования и науки РФ
Сибирский федеральный университет

**О.Б. ЛОБАНОВА,
З.У. КОЛОКОЛЬНИКОВА**



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Красноярск-Лесосибирск, 2013

УДК 37.0
ББК 74.03я73

Рецензенты: д-р.пед.наук, профессор А.А.Темербекова (Алт. ГУ)
канд.пед.наук, доцент Е.М.Плеханова (КГПУ им.В.П.Астафьева)

История педагогики и образования: учебное пособие / О.Б. Лобанова,
З.У.Колокольникова – Красноярск: Сибирский федеральный университет,
2013. – 163 с.

Учебное пособие «История педагогики и образования» составлено в соответствии с ФГОС ВПО по направлению 050100.62 Педагогическое образование и представляет собой отдельный модуль в программе по курсу «Педагогика». Дисциплина «Педагогика» относится к базовой части профессионального цикла дисциплин. В содержании курса истории педагогики и образования раскрываются качественные изменения в развитии педагогической мысли и школьной практики, прослеживается борьба прогрессивных и консервативных тенденций.

Предназначено для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений.

© Лесосибирский педагогический
институт – филиал Сибирского
федерального университета, 2013
© О.Б. Лобанова, З.У.Колокольникова,
2013

Содержание

Введение	3
Часть 1.	
Курс лекций по истории педагогики и образования.....	5
1. История педагогики и образования как область научного знания. современная трактовка истории педагогики как области педагогической науки. предмет и основные задачи курса «история педагогики»	5
2. Развитие воспитания, образования и педагогической мысли в истории мировой культуры: воспитание, школа и развитие педагогической мысли в первобытном, рабовладельческом и феодальном обществе.....	11
3. Воспитание, школа и развитие педагогической мысли в капиталистическом обществе. Педагогические теории Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г.Песталоцци, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега. Школа и педагогическая мысль XVII – середины XIX вв.	29
4. Реформаторская педагогика. Направления реформаторской педагогики в России и за рубежом конца XIX – первой половины XX вв.	45
5. Ведущие педагогические идеи в истории человечества на разных этапах его развития. истоки гуманистических идей педагогики. идеи свободы, права, демократии, гуманизма в педагогической мысли за рубежом и в России	66
6. Педагогические теории и системы К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского	82
7. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса. Отечественные и зарубежные педагогические воззрения в современном мире. процесс интеграции национальных систем образования	103
Часть 2.	
Практикум по истории педагогики и образования	111
1.Примерные планы семинарских занятий	111
2. Организация самостоятельной работы студентов.....	120
3. Задания в тестовой форме по истории педагогики и образования.....	130
Приложение 1. Видеоматериалы.....	135
Приложение 2. Тезаурус.....	136
Приложение 3. Таблицы	142
Приложение 4. Схемы	158

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие «История педагогики и образования» составлен в соответствии с ФГОС ВПО по направлениям 050100.62 Педагогическое образование и 050400.62 Психолого-педагогическое образование представляет собой отдельный модуль в программе по курсу «Педагогика». Дисциплина «Педагогика» относится к базовой части профессионального цикла дисциплин. В содержании курса истории педагогики и образования раскрываются качественные изменения в развитии педагогической мысли и школьной практики, прослеживается борьба прогрессивных и консервативных тенденций. Именно поэтому при освещении педагогических концепций отдельных мыслителей необходимо акцентировать внимание на том новом, что способствовало продвижению педагогической теории.

Изучение истории педагогики и образования как учебного предмета в высших педагогических учебных заведениях имеет особое значение для профессионального становления будущих учителей. Курс истории педагогики и образования повышает общепедагогический кругозор студента, способствует выработке ценностного отношения к педагогическому наследию, является важным условием формирования общей и педагогической культуры, поскольку он дает знание о процессе развития теории и практики воспитания и образования и содействует становлению педагогического мировоззрения. Особое внимание отводится раскрытию того, как процесс развития науки в целом влиял на теорию и практику воспитания, как новые педагогические идеи воздействовали на школьную практику, наконец, каким образом достижения практики обучения и воспитания отражались в педагогической науке России.

Цель курса – формирование системного представления об основных направлениях и тенденциях развития педагогических идей, педагогики и школы в различные исторические эпохи.

Задачи курса:

- содействовать формированию педагогического мышления при изучении и анализе педагогических идей в их историческом развитии;
- формировать представление об основных институтах воспитания и специфике их деятельности в условиях различных эпох и формаций;
- способствовать пониманию истоков и контекстов развития педагогических взглядов, идей, концепций и систем;
- создать деятельностную среду, опосредующую освоение понятийно-категориального аппарата педагогических наук;
- формировать профессиональные компетенции.

Особенность настоящего курса лекций состоит в том, что основной акцент в преподавании делается не на усвоение студентами «готовых» знаний по истории педагогики и образования, а на формирование потребности в самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности, ее умений и навыков, что в целом соответствует идее компетентностного подхода.

Учебное пособие состоит из двух частей: курс лекций с вопросами и заданиями по каждой теме, и практикум по истории педагогики и образования. Курс лекций составлен, опираясь на основные учебные пособия и учебники таких авторов, как З.И. Васильева, А.Н. Джуринский, Н.А. Константинов, Г.Б. Корнетов, Д.И. Латышина, А.И. Пискунов. Практикум по истории педагогики и образования включает планы семинарских занятий, задания для самостоятельной работы, глоссарий, схемы и таблицы, иллюстрирующие лекционный курс.

Часть 1. КУРС ЛЕКЦИЙ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

ТЕМА 1. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ. СОВРЕМЕННАЯ ТРАКТОВКА ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ КАК ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ. ПРЕДМЕТ И ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ КУРСА «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ»

План

1. История педагогики как наука. Предмет, задачи и источники истории педагогики. Историко–педагогический тезаурус.
2. Значение курса истории педагогики для профессиональной подготовки будущего учителя. Структура курса истории педагогики.

Литература

1. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
2. История педагогики и образования : учеб. пособие для студентов учреждений высш. профессионального образования / [З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина и др.] ; под ред. З.И. Васильевой. - 6-е изд., перераб. - М. : Академия, 2011
3. История педагогики и образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.
4. Константинов Н.А. История педагогики: учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с., ил.
5. Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие. – М.: Изд-во УРА, 2003. – 296 с.

Уже в глубокой древности люди повсеместно пришли к пониманию выдающейся роли воспитания и образования в жизни общества, в судьбе отдельного человека. И сегодня, в начале третьего тысячелетия, во всем мире с развитием образования связывают полноценное использование современного экономического потенциала и преодоление духовного кризиса, дальнейшее развитие научно-технического прогресса, интеграцию в мировое сообщество, а также решение многих других глобальных, региональных и локальных проблем. Сегодня использование богатейшего теоретического и практического наследия прошлого позволит в новых социально-экономических условиях, на новом этапе развития общества найти выход в кризисной ситуации, сложившейся в воспитании и образовании.

Сегодня прочно утвердилось мнение о том, что история педагогики позволяет раскрыть процесс постепенного, но неуклонного проникновения человечества в суть воспитательных явлений, наглядно показывает и объясняет, почему принимались либо отвергались те или иные теоретические подходы, формы и методы практической деятельности. Изучение опыта прошлого предостерегает от повторения ошибок, подсказывает пути решения задач, стоящих перед образованием сегодня, помогает раскрыть тенденции развития теории и практики воспитания и обучения.

Знание истории педагогики позволяет выявить корни и проследить развитие педагогических тенденций, зародившихся в прошлом и в модифицированном виде существующих в настоящем. Без их адекватного понимания трудно найти оптимальные формы для новаций. По мнению Б.М. Бим-Бада, то, что мы называем настоящим, сплетено из того, что было (наследие), и из того, что будет (зародышей желаемого, ныне существующих тенденций). История педагогики позволяет проследить и уяснить, какие решения подобных вопросов уже были апробированы, использовались, и к каким результатам они привели. История педагогики позволяет проследить становление и раскрыть содержание тех стереотипов, которые обуславливают способы постановки и решения воспитательно-образовательных проблем в рамках различных культур и эпох.

История педагогики изучает историю образования (как целенаправленно организованного процесса развития человека, включающего в себя подсистемы воспитания и обучения) и педагогической мысли (как совокупности существующих в обществе идей, представлений, знаний об образовании).

Объектом истории педагогики является всемирный историко-педагогический процесс, понимаемый как единство практики образования (воспитания и обучения) и педагогической мысли с учетом особенностей их самостоятельной эволюции в самом широком социокультурном и антропологическом контексте.

Всемирный историко-педагогический процесс находится в поле зрения различных отраслей знаний — истории, социологии, культурологии, этнографии и т.п. Поэтому история педагогики предстает:

- как наука историческая (ибо рассматривает педагогические феномены прошлого в процессе их генезиса и эволюции);
- как наука культурологическая (ибо рассматривает их в контексте функционирования и развития человеческой культуры);
- как наука социологическая (ибо рассматривает их в контексте исторической динамики общественных институтов, социальных структур и отношений);
- как наука антропологическая (ибо рассматривает педагогические феномены в контексте взросления и развития человека в различных исторических условиях).

Возникнув и развиваясь в составе педагогического знания, история педагогики является, прежде всего, *наукой педагогической*.

Определяя свой предмет, история педагогики интерпретирует свой объект с точки зрения целостной реконструкции образования как целенаправленно организованного процесса развития человека, его отдельных элементов, а также представлений о нем у различных народов, отдельных людей и их групп в условиях различных цивилизаций, эпох, культур, обстоятельств жизни. Целью этой интерпретации является раскрытие всеобщих и конкретно-исторических форм существования образования, их генезиса, трансформации, успехов и неудач, логики осуществления, условий, тенденций, закономерностей и альтернатив развития, а также приращения и концептуализации педагогического знания.

Для решения своих исследовательских задач историк педагогики пользуется *методами* реконструкции, объяснения и понимания педагогических событий прошлого. Реконструкция, объяснение и понимание осуществляются на основе работы с информацией о педагогических событиях прошлого, предпосылках, условиях и последствиях их осуществления. Носителями информации являются *источники*:

- архивные материалы по вопросам народного образования;
- памятники древней письменности, древние рукописи по вопросам воспитания и обучения;
- официальные материалы (законы, проекты, циркуляры, отчеты, доклады и др.);
- учебники и учебные пособия, программы и другие материалы, характеризующие работу школы;
- сочинения выдающихся педагогов;
- общая и педагогическая пресса.

Реконструкция решает задачу восстановления событийного ряда, составляющего реальное содержание разворачивающегося в пространстве и во времени, вписанного в конкретный социокультурный контекст историко-педагогического процесса. *Объяснение* имеет своей целью постижение сущности и значения историко-педагогических событий, вычленение в них главного и второстепенного, выявление причинно-следственных связей, раскрытие механизмов их возникновения и трансформации, познание закономерностей функционирования и развития педагогических событий прошлого.

Разработка концептуальных подходов к изучению историко-педагогического процесса предполагает выявление руководящей идеи (конструктивного принципа), которая позволяет выработать определенный способ его видения, понимания и объяснения, т.е. некую основную точку зрения на этот процесс, обеспечивающую теоретическую целостность его осмысления.

Историко-педагогический процесс имеет три измерения:

1) собственно педагогическое измерение, которое фиксирует его качественную определенность и обращено к внутренней логике исторического развития феноменов образования и представлений о нем;

2) антропологическое измерение, которое обращено к человеку как субъекту и объекту педагогической деятельности, как к воспитателю и воспитуемому и позволяет проследить, каким образом осмысливались и решались в процессе образования задачи развития его свойств и качеств как индивида, личности и индивидуальности, как телесного, разумного, эмоционального, волевого, социального и культурного существа;

3) социокультурное измерение, которое обращено к многообразным общественным предпосылкам, факторам, условиям, детерминантам исторического развития образования и педагогического знания.

История педагогики решает следующие задачи:

- выделяет и исследует общее в историко-педагогическом процессе, познает объективно существующие, существенные, повторяющиеся, устойчивые связи и отношения между развивающимися во времени и пространстве педагогическими событиями, погруженными в социокультурный контекст, т.е. устанавливает закономерности их эволюции, систематизирует и типологизирует их;

- определяет причины возникновения педагогических теорий и систем;

- раскрывает взаимосвязь между социально-экономическим развитием общества и развитием психолого-педагогических теорий;

- анализирует всю педагогическую теорию и прогнозирует развитие тех или иных педагогических теорий и систем.

В наши дни следует отметить богатство и разнообразие историко-педагогической литературы, в том числе и учебной. Авторы учебников связывают конкретное содержание, раскрывающее особенности историко-педагогического процесса, с гуманистическими основаниями, как бы предлагают читателю под новым углом зрения воспринять все богатство педагогических идей.

Кроме того, существует несколько подходов к изучению историко-педагогического процесса: хронологический (А.И. Пискунов, Н.А. Константинов), формационный (А.Н. Джуринский), классовый (Е.Н. Медынский), цивилизационный (Г.Б. Корнетов), антропологический (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад).

Ученые считают, что классовый подход имеет право на существование и, пока существуют классы, неизбежен. Клеймить его и противопоставлять общечеловеческим ценностям бессмысленно. Объективная оценка с классовых позиций тех или других сторон педагогических учений, а особенно истории воспитания и образования, предлагается в современной историко-педагогической литературе, при этом она дается в сочетании с другими методологическими основаниями по принципу взаимодополнения.

Чаще всего классовый подход сочетается с *формационным подходом* и служит основанием для уточнения, обоснования тех или других особенностей развития культуры, просвещения, образования в рамках тех или иных формаций.

В историко-педагогическом знании существенным методологическим основанием выступает *цивилизационный подход*, который дает возможность привнести социологические предпосылки в оценку развития истории педагогических идей и практики воспитания, обосновать социальными причинами движение, развитие этих феноменов.

В современных условиях определяющим методологическим основанием истории педагогики выступает культурологический подход. Культурологический подход позволяет увидеть, оценить, представить в изложении все богатство, оригинальность, взаимосвязь социальных и педагогических явлений. Рассмотрение каждой педагогической системы должно строиться с учетом особенностей культуры своего времени, обогащая и утверждая ее значение в педагогической теории и практике.

Для обоснования значимости культурологического подхода важно и то обстоятельство, что человек как субъект воспитания сам выступает как потребитель и носитель культуры. Успешное решение задач воспитания, образования, обучения — важнейшее условие развития культуры в обществе. Определение взаимосвязей между развитием культуры и воспитанием подрастающего поколения в историко-педагогическом процессе — одна из задач истории педагогики и как науки, и как учебного предмета, на что и направлен культурологический подход. И наконец, культурологический подход основывается на том, что любой представитель педагогической мысли — сам носитель культуры; его становление как личности тесно связано с особенностями культурного пространства его времени. Учение и деятельность педагогов прошлого, безусловно, несут на себе печать культуры своих эпох.

В настоящее время наиболее существенным методологическим основанием в истории педагогики можно считать *антропологический подход*. Педагогическая антропология, основы которой в науке заложены К.Д. Ушинским, в современных условиях составляет самостоятельную область педагогического знания. Вместе с тем она должна рассматриваться как методологическое обоснование педагогических явлений и, следовательно, реализовать свои методологические функции, направленные на построение системы в познании историко-педагогического процесса, служить точкой отсчета и критерием в оценке этих систем, раскрытии в них причинно-следственных связей и зависимостей, прогнозировать их значение для развития теории и практики воспитания. Сущность антропологического подхода определена в «Современном философском словаре»: «...Антропологический принцип означает, прежде всего, включенность человека в мировой процесс, и потому антропология есть не столько знание о "человеке в себе", сколько один из инструментов философского осмысления

значимости человека в мировом целом и, с другой стороны, смысла мировых процессов в "человеческом измерении"».

Данный подход особенно значим в историко-педагогических исследованиях, в истории педагогики как науке и учебном предмете. Доказывая значимость антропологического подхода при рассмотрении историко-педагогического процесса и опираясь при этом на достаточно широкий круг философских и историко-педагогических источников (Б.М. Бим-Бад, Ш.А. Амонашвили, П.С. Гуревич, Г.Б. Корнетов, Л.М. Лузина, А.И. Пискунов, А.А. Корольков и др.), можно вычленил такие существенные его стороны:

- концентрация внимания на человеке как базовой ценности, цели воспитания, целостности с выходом на структуру личности и соотношение отдельных сторон ее развития;

- ориентация на особенности человека, его духовного развития в той или иной педагогической системе или на тех или других этапах исторического процесса;

- конкретизация проблемы развития человека с учетом особенностей становления его интеллектуально-мыслительных, эмоционально-чувственных процессов;

- реализация гуманистической направленности педагогического знания;

- выход на значимость диалога как необходимого и достаточного условия гуманистической направленности воспитательного процесса, представленного в той или иной системе.

Антропологический подход в единстве с культурологическим помогает представить историко-педагогическое знание во всех аспектах его субъектности, особенности детства, его значение в истории человеческой жизни и в развитии культуры общественных отношений. С позиций антропологического подхода как методологического основания можно в полной мере понять и представить различные особенности педагогических идей и практики прошлых времен.

История педагогики призвана выполнять следующие важные функции: *прогностическую, оценочную, системообразующую.*

Изучение истории педагогики играет большую роль в повышении педагогической культуры современного учителя, способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций будущего специалиста. Данный курс как учебный предмет играет важную роль в профессиональной подготовке педагогов на ступени бакалавриата, так как расширяет общий культурный кругозор, способствует формированию научного мировоззрения, формирует готовность к систематическому самообразованию.

Вопросы и задания

1. На основе анализа тематики историко-педагогический публикаций в журналах «Педагогика», «Народное образование» последнего

пятилетия выделите приоритетные проблемы исследования педагогического прошлого. Поясните, чем, по-вашему, обусловлен к ним интерес авторов?

2. Каковы возможности и границы каждого из концептуальных подходов к изучению истории педагогики?

ТЕМА 2 РАЗВИТИЕ ВОСПИТАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ИСТОРИИ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ: ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ПЕРВОБЫТНОМ, РАБОВЛАДЕЛЬЧЕСКОМ И ФЕОДАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

План

1. Воспитание в первобытном обществе. Воспитание у древних славян.
2. Древневосточная цивилизация – прародина образования. Конфуций – уникальное явление мировой культуры.
3. Афинская и спартанская системы воспитания. Философы Древней Греции о воспитании и обучении. Разработка педагогических и методических положений в Древнем Риме.
4. Взгляды на образование в Европе в эпоху Раннего Средневековья. Церковные школы в Западной Европе. Воспитание светских феодалов. Система ремесленного ученичества. Средневековые университеты. Педагогическая мысль эпохи Возрождения. Школа Витторино да Фельтре.
5. Влияние христианства на развитие образования и педагогической мысли в России до XVIII века (Киевская Русь, Московское государство). Развитие просвещения и педагогической мысли в Московском государстве до XVII в.

Литература

1. Антология гуманной педагогики. Конфуций. - М.: Изд. дом. Шалвы Амонашвили, 1996. - 176 с.
2. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
3. История педагогики и образования : учеб. пособие для студентов учреждений высш. профессионального образования / [З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина и др.] ; под ред. З.И. Васильевой. - 6-е изд., перераб. - М. : Академия, 2011
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под. ред. А.И. Пискунова. – М.: СФЕРА, 2001. – 512 с.
5. Константинов Н.А. История педагогики. - М.: Просвещение, 1982. - 449 с.
6. Корнетов Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли» – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.

7. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X - начало XX века) (История педагогики и образования) - М.: Гардарики, 2008. – 526 с.
8. Лушников А. М. История педагогики. - Екатеринбург, 1995. - 368 с.
9. Орлова А.П. История педагогики: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений по педагогическим специальностям. - Минск.: ИВЦ Минфина, 2008. - 380 с.
10. Печников Б.А. Отцы тьмы, или иезуиты просвещения. – М., 1984.
11. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. - М.: Новая школа, 1995. 96 с.
12. Старикова Л.Д. История педагогики и философия образования. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
13. Хрестоматия по зарубежной истории педагогики / под ред. А.И. Пискунова. - М.: Просвещение, 1981.

1. Воспитание в первобытном обществе. Воспитание у древних славян

Если всю историю человечества, а это свыше 2 млн лет, условно приравнять к 24 часам или 1 метру, то на долю первобытного общества из них придётся 23 часа 46 минут или 99 см. Зарождение зачатков воспитания некоторые ученые (Г.Б. Корнетов, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко) относят к периоду 2,5-1,5 млн лет назад. Выделение воспитания в особый вид деятельности, по мнению исследователей истории педагогики (А.Н. Джурицкого, А.И. Пискунова, Д.И. Латышиной), произошло 40-35 тыс. лет назад. Естественно, что о характере воспитания в ту доисторическую эпоху достоверных данных нет. Основным методом при изучении воспитания в первобытном обществе является реконструкция с использованием этнографического материала, трудов путешественников XIII-XIX вв., находок археологов, фольклора и др.

В развитии первобытного общества выделяют три этапа: дородовое общество, родовая община и период разложения первобытного общества (Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева). В дородовом обществе (от 1,5 млн до 45 тыс. лет назад) присутствовало деление на три возрастные группы: дети и подростки, полноправные участники жизни и труда, старики и пожилые люди; кроме того, существовало разделение труда между мужчинами и женщинами. Люди присваивали готовые продукты природы и занимались охотой. Основу существования дородового общества составляли коллективные формы жизнедеятельности и отсутствие социальных различий. Воспитанием занимаются все члены общества в процессе бытового общения, трудовой и охотничьей деятельности, религиозно окрашенных ритуалов. Целью воспитания было обеспечение выживания подрастающего поколения. Содержание воспитания: простейшие трудовые навыки, умения; традиции, обычаи и обряды.

На этапе родовой общины (40-10 тыс. лет назад) появились скотоводство, земледелие и ремесло. Все члены родовой общины были связаны кровно-родственными отношениями, и дети принадлежали всему роду. Считается, что сначала род отслеживался по матери и несколько позже по отцу. Воспитание носило общественный характер и происходило непосредственно в процессе трудовой деятельности под руководством старших. С расширением социального опыта стало усложняться и воспитание, которое приобрело более многосторонний и планомерный характер. Целью воспитания стало не только выживание, но и передача социального опыта. Содержание воспитания включало в себя зачатки военного воспитания, нравственное воспитание, уход за животными, земледелие, ремёсла, знакомство с правилами религиозного культа (обычаи, сказания, игры, танцы, песни, музыка). Детей знакомили с названиями животных, их повадками, приёмами и способами скотоводства, обучали изготовлению орудия труда, охоты и войны, выращиванию злаков, ремеслу. Одним из первых средств воспитания можно назвать игрушки-тотемы, орудия труда и охоты, изготовленные специально для детей. В качестве регулятора поведения использовались запреты-табу и словесные приемы-одобрение или неодобрение. Появились первые учреждения для воспитания и жизни подрастающего поколения – дома молодежи, где под руководством старейшин рода они готовились к жизни, труду и посвящениям. Инициации – это подготовка и обряд перехода в другую возрастную группу (от нескольких недель до нескольких лет). Юноши и девочки отдельно готовились и проходили обряд инициации. Завершались инициации обрядовым посвящением, этот обряд превращался в праздничное торжество. Но в некоторых племенах не было инициаций. Постепенно, без испытаний дети становились полноправными членами родовой общины, взрослыми в процессе трудовой деятельности. Заметно проявляются элементы свободного воспитания, ненасильственной педагогики. Так, физические наказания отсутствуют у большинства племен или применяются в исключительных случаях. Осуществление воспитания особыми людьми, расширение и усложнение содержания воспитания и программы испытаний, которыми оно завершалось, – все это свидетельствовало о том, что в условиях родового строя воспитание начало выделяться как особая форма общественной деятельности.

С появлением частной собственности и моногамной семьи наступило разложение первобытного общества (от 10 до 8 тыс. лет назад). Возник индивидуальный брак, семья стала важнейшим общественным явлением и к ней перешли от родовой общины функции воспитания детей, но такие формы общественного воспитания, как дома молодежи и инициации, сохранялись. Большое значение имели языческие религии. Общий культ (поклонение богам) сближал людей и создавал чувства принадлежности к одному народу. Вера в то, что боги карают за дурные поступки, сдерживала грубые инстинкты людей и была одним из средств нравственного воспитания. Наконец, размышления о божественном отрывали мысль человека от

повседневных забот и зарождали интерес к отвлечённому знанию, из которого позднее развивались философия и науки. В связи с религией зарождалось и искусство. Первые скульптурные, изобразительные произведения – идолы, первые памятники архитектуры – храмы и погребальные сооружения.

Происходит отделение умственного труда от физического и социальное расслоение общества. Из всеобщего, равного и контролируемого общиной воспитание превращается в сословно-семейное. Господствующие группы населения (жрецы, вожди, старейшины) стремятся отделить умственное образование от обучения ремеслу и для этих целей создаются специальные учреждения – школы. Постепенно обучение в школе становится привилегией (в отличие от обучения в домах молодежи), позволяющей изучать основы пиктографического письма, тонкости ритуалов, расчеты площадей и др.

Восточно-славянские племена прошли, как все народы, путь от родового общества до разложения первобытно-общинного строя. Воспитание детей восточных славян при первобытно-общинном строе характеризовалось чертами, свойственными другим народам. Оно осуществлялось путем непосредственного участия детей в повседневной жизни общины, в трудовой деятельности, обрядах, празднествах, культовых актах и др. При этом, прежде всего, усваивались обряды, связанные с почитанием земли-кормилицы, предков, хлеба и старших. Имеются основания полагать, что у славян присутствовало деление на возрастные группы, имелись дома молодежи, существовали инициации. С появлением семьи большое значение приобретает семейное воспитание и наследование детьми вида занятий своих родителей – земледелие, охота, ремесло и др. Специфика содержания и форм воспитания зависела также от того, к какой социальной группе относился ребенок. Традиционно у восточных славян выделялись земледельцы, ремесленники, дружинники и языческие жрецы.

Таким образом, к V-IV тысячелетиям до н.э. возникают предпосылки к образованию школьных форм обучения. Отделение умственного труда от физического приводит к появлению особой профессии – наставник, учитель. Появление школы как социального института относится к эпохе древних цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока.

2. Древневосточная цивилизация – прародина образования. Конфуций – уникальное явление мировой культуры

Прародиной образования стали страны Древнего Востока (Шумеры, Аккад, Вавилон, Ассирия, Египет, Китай, Индия и др.). Школа как институт сохранения и передачи знаний возник благодаря изобретению письменности (шумерской, китайской, египетской). V-IV тыс. до н.э. считаются началом истории школы. Почти в каждом городе Междуречья были школы, организованные при храмах, и уже к III тыс. до н.э. число школ было значительным. По-шумерски школа называлась «эдубба» - «дом табличек» - и предназначалась для подготовки писцов. В процессе обучения письму

использовались глиняные таблички, на которых ученики писали заостренной палочкой (стилем). Содержание образования включало основы общей грамотности: письмо на клинописной основе; счёт, чтение, преподавались право, астрономия, астрология, медицина, давалось религиозное образование. Методика обучения основывалась на многократном повторении. Школы были небольшими, в 20-30 учеников (мальчиков) с одним учителем, который создавал таблички-модели, дети переписывали их и заучивали наизусть. Поступали в школу с 5-6-летнего возраста, а с 12-летнего возраста ученики принимали участие в профессиональной деятельности. Постепенно к концу I тыс. н.э. школьное образование становится сферой влияния семей, передававших из поколения в поколение мастерство писцов.

Первые школы в Древнем Египте появляются в III тыс. до н.э. Они были небольшими по числу учеников и платными. К этому времени была создана письменность (иероглифическая), а чтение и письмо были широко распространены. Содержание образования в школе Древнего Египта включало: язык, письмо, чтение, счёт, гимнастики, плавание, воспитание хороших манер (навыки культуры поведения), почитание богов, знание звёзд, музыкальное искусство, искусство ухода за телом, геометрию, астрономию (из практических потребностей), географию, медицину. Школу посещали в основном мальчики из семей чиновников жрецов, землевладельцев. Обучали мальчиков от 5 до 16 лет. Обучение было индивидуальным, его продолжительность зависела от стараний и способностей ученика, и имело целью подготовку к профессии в зависимости от того вида деятельности, которым занимается семья. Уже в III тыс. до н.э. в Древнем Египте возникает институт семейной школы, при котором сын наследовал пост своего отца, при этом мастера могли брать в семью чужих детей и обучать их в процессе профессиональной деятельности. *Основные типы школ: дворцовые, жреческие, военные и школы писцов.*

В Древней Индии обучение носило семейно-школьный характер, причем роль семьи была доминирующей. Развитие воспитания было тесно связано с религиозно-философскими учениями (индуизм, брахманизм и буддизм). Цель воспитания определялась религией. В Индии сложилась особая кастовая система общественного устройства: по факту рождения ребёнок принадлежал к определённой касте и в ней должен был находиться всю жизнь. Воспитание и обучение основывалось на идее (до V в. до н.э.), согласно которой каждый человек должен развивать свои нравственные, умственные и физические качества, чтобы органично вписаться в свою касту. Таким образом, воспитательный идеал имел различия в зависимости от касты: для брахманов (жрецов) необходимо было воспитание праведности и чистоты помыслов, для кшатриев (воинов) – формирование смелости и мужества, для вайшьев (крестьян) требовалось развитие трудолюбия, для шудр (слуг) предусматривалось воспитание послушания и исполнительности.

К концу I тыс. до н.э. в Индии возникает буддизм, который признает равенство прав представителей различных каст в образовании и общественной жизни. Открываются школы при буддийских монастырях, одновременно существует начальная религиозная «школа вед» и светская школа. Учителя-буддисты организовывали индивидуальное обучение, опираясь на результаты наблюдения за учеником, обучение и воспитание носило рекомендательный характер. Основными методами и средствами воспитания были: повторение, изучение ведической литературы (Веды, Упанишады) на санскрите (что значит «совершенный» или «украшенный»), азбучное письмо (33 согласные буквы). В программу обучения входили география, математика, языки, врачевание, скульптура, живопись и т.д. Большое внимание уделялось нравственному воспитанию.

Традиции обучения и воспитания в Древнем Китае базировались на опыте семейно-общественного воспитания (III тыс. до н.э.). Основа воспитания - семейное воспитание и по семейному типу: отец пользуется безграничной властью над детьми, дети должны безусловно повиноваться ему. Такой же властью был наделён император – «отец всех подданных». Учитель – отец учеников, поэтому ученики должны повиноваться учителю. Во II тыс. до н.э. школу посещали в основном дети состоятельных родителей, основной целью было овладение иероглифическим письмом. В I-II вв. н.э. были изобретены волосяная кисточка и бумага и процесс овладения письмом упростился. Воспитание у китайцев до 20-летнего возраста разделялось на три ступени:

- до 10 лет – мальчики воспитывались дома; учились правильно говорить, считать, ориентироваться в пространстве и времени, хорошим манерам и повиновению старшим;

- с 10 лет – обучение в школе. Содержание обучения: чтение, письмо, счёт, музыка, пение;

- с 15 лет – завершение образования для большинства, а незначительная часть поступала в высшие школы.

Огромная роль в формировании уважительного отношения к учителю отведена мудрецу Конфуцию (Кун-фу-цзы – «почтенный учитель Кун», ок. 551- 479 гг. до н.э.), составителю классических произведений, основы китайского образования, книги Кинг и Шу. Он первым возвысил человека. «Человек – творец культуры, создающий Прекрасное, Возвышенное и Должное». Прежде чем поучать других, позаботиться о собственном совершенствовании. Цель воспитания: воспитать «благородного мужа», «совершенного человека», людей, знающих и соблюдающих принципы конфуцианской морали, сочетание глубоких знаний и должного поведения. «Самообладание, скромность, усердие, здравый смысл способны привести любого к мудрости». Задачи воспитания:

- нравственно воспитанный (нравственное самосовершенствование),
- образованный (церемониал),
- развитый умственно (письмо и счет),

- развитый физически (стрельба из лука, езда в колеснице),
- развитый эстетический (музыка).

Конфуцианство выработало особый тип образованного человека, который усердно делает служебную карьеру и гордится ею, повторяет старинные тексты, беспрекословно чтит нормы и правила поведения в обществе и семье.

В целом народы Древнего Востока дали человечеству ценный опыт организованного обучения и воспитания, создали первые школы, сформулировали представления о принципах и цели обучения и воспитания.

3. Афинская и спартанская системы воспитания. Философы Древней Греции о воспитании и обучении. Разработка педагогических и методических положений в Древнем Риме

Следующим после древнейшего мира определяющим этапом мировой культуры стала античность (от лат. *antiquus* – древний). В этом смысле античностью может быть названа любая цивилизация Древнего мира. Исторически сложилось, что понятие «античность» относят к древнегреческой и древнеримской культуре. Временные границы античного мира огромны: от III тыс. до н.э. и до V в. н.э. Территориально античный мир на разных ступенях своего развития охватывал земли трех материков – от Атлантического океана до Египта, Средней Азии и Индии. Древняя Греция (Древняя Эллада) — страна, состоявшая из ряда небольших рабовладельческих государств (полисов) (VI-IV вв. до н.э.). Наиболее влиятельными из них были авторитарная Лакония с главным городом Спартой и демократическая Аттика с главным городом Афинами. В каждом из этих государств сложились особые системы воспитания: *спартанская* и *афинская*. Разница этих двух систем была обусловлена некоторыми особенностями экономического и политического развития и состоянием культуры государств. Но оба государства были рабовладельческими, и система общественного воспитания обслуживала только детей рабовладельцев. Рабы во всей Греции рассматривались лишь как «говорящие орудия». Они были лишены всех человеческих прав, в том числе права обучаться в школах.

Лакония (Спарта) занимала в юго-восточной части Пелопоннеса территорию, на побережье которой не было удобных гаваней. В стране господствовало земледелие, опирающееся на труд рабов. Незначительное полусвободное неполноправное население в большинстве своем относилось к ремесленникам. Девять тысяч семейств рабовладельцев держали под своей властью более 250 тысяч поработанного населения. Эксплуатация рабов в Спарте носила жестокий характер, и рабы нередко восставали. Жизнь спартиатов была подчинена главному требованию — быть в состоянии военной готовности, проявлять жестокость и насилие по отношению к рабам.

Воспитание осуществляло государство, преследуя задачу готовить из детей спартиатов воинов, стойких и закаленных, будущих рабовладельцев. Целью спартанского воспитания была подготовка сильного, выносливого, мужественного воина, члена военной общины.

С 7 лет мальчики-спартиаты, жившие до этого времени дома, становились «общественной собственностью» и помещались в особого рода государственные воспитательные учреждения, называемые *агеллами* (*агелы*), где воспитывались и обучались до 18 лет. Руководителем их назначался известный властям человек — *педоном* (*пайдоном*). В 14 лет каждый спартаец проходил через агон — публичную порку, в которой воспитанники соревновались в терпении и выносливости (инициация). Особое внимание в агеллах обращалось на физическое воспитание подростков: их закаляли, приучали переносить холод, голод и жажду, выносить боль. Много внимания уделялось военно-гимнастическим упражнениям. Юных спартиатов учили бегать, прыгать, метать диск и копье, бороться, пользоваться приемами рукопашного боя, петь воинственные песни. К физическому воспитанию присоединялись музыка, пение и религиозные танцы, носившие боевой, воинственный характер.

«Что касается чтения и письма, — писал греческий историк Плутарх, — то дети учились только самому необходимому, остальное же их воспитание преследовало только одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать».

Нравственное и политическое воспитание давалось во время специальных бесед государственных руководителей с молодежью, которой они рассказывали о стойкости и мужестве предков в борьбе с врагами отечества, о героях. Детей приучали к четкости и краткости ответов («лаконическая речь»).

Юноши 18—20 лет переводились в особую группу *эфебов* и несли военную службу. Воспитание девочек подразумевало подготовку здоровых и неприхотливых женщин, способных воспроизвести потомство. Большое внимание было обращено на военное и физическое воспитание девушек. Как и мальчики, девочки состязались в беге, борьбе, метании диска и копья, принимали участие в торжественных шествиях. Когда мужчины, подавляя восстания рабов или уходя на войну, оставляли город и жилища, вооруженные женщины несли охрану и держали в повиновении рабов.

Аттика (Афины). По-иному было организовано афинское воспитание. Экономическая жизнь в Афинах не была такой замкнутой, как в Спарте. На рабов была установлена частная собственность. В *Афинах* в V — IV вв. до н. э. бурно развивалась культура, искусство, литература, замечательная греческая архитектура и скульптура.

Афиняне считали идеальным человеком того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении, и стремились к сочетанию умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. Идеал пайдейи (воспитанности) сводился к многозначному понятию — совокупности добродетелей. Но этот идеал полностью относился только к социальной

верхушке — рабовладельцам. Физический труд считался обязанностью лишь рабов. Однако в результате расслоения среди рабовладельцев выделилась значительная группа малоимущих свободнорожденных и вольноотпущенников, которые вынуждены были заниматься ремеслом или другими видами деятельности, в том числе и учительской деятельностью. На них переносилось презрительное отношение со стороны богатых рабовладельцев.

В Афинах дети до 7 лет воспитывались дома. Мальчики с этого возраста начинали посещать школу. Девочки получали дальнейшее воспитание в семье, приучаясь к домашнему хозяйству. Жизнь женщины в Афинах была вообще замкнутой и сосредоточена в женской половине дома (гинекее).

Стоит отметить, что современное слово «школа» произошло от греческого *σχολή* и обозначало «досуг», «игра», «отдых от труда, способствующий физическому и духовному совершенствованию». Это в определенной степени отражало отношение к обучению в то время.

Первоначально дети (с 7 до 13—14 лет) обучались в *школах грамматиста и кифариста* (или одновременно, или последовательно — сначала в школе грамматиста, а затем кифариста). Эти школы были частыми и платными, и поэтому значительная часть детей свободнорожденных, но не имевших средств граждан (так называемого демоса) не могла получать в них образование. Занятия в школах вели *учителя-дидаскалы* («дидаско» — я учу, позже: «дидактика» — теория обучения). В школу мальчиков сопровождал один из рабов, называвшийся *педагогом* (от слов «пайс» — ребенок, «агогейн» — вести).

В школе грамматиста обучали читать, писать и считать. Применялся буквослагательный метод: дети заучивали наизусть буквы по их названиям (альфа, бета, гамма и т. д.), потом складывали их в слоги, затем слоги в слова. Для обучения письму использовались наощенные таблички, на которых тонкой палочкой (стилем) писались буквы. Считать учились при помощи пальцев, камешков и счетной доски, так называемой *абаки*, напоминающей счеты. В школе кифариста мальчику давалось литературное образование и эстетическое воспитание: он учился музыке, пению, декламации (читались отрывки из «Илиады» и «Одиссеи»).

В 13-14 лет мальчики переходили в учебное заведение, называвшееся *палестрой* (школа борьбы). Здесь в продолжение двух-трех лет они занимались системой физических упражнений, которая получила наименование *пятиборья* и включила в себя бег, прыжки, борьбу, метание диска и копья и плавание. С ними велись беседы по политическим и нравственным вопросам. Физическим воспитанием и беседами в палестре руководили наиболее известные граждане.

Наиболее обеспеченная часть молодежи (16-18 лет) поступала далее в *гимнасии* (позже — *гимназии*), где изучала философию, политику, литературу, для того чтобы подготовиться к участию в управлении

государством, и продолжала заниматься гимнастикой. В Афинах в этот период было три гимнасия, содержавшихся на государственные средства: Академия, Ликей и Киносарг. Сюда приходили и взрослые мужчины, чтобы послушать популярного философа, поделиться новостями, понаблюдать за состязаниями молодежи – так осуществлялось свободное общение взрослых и молодых людей.

Наконец, как и в Спарте, юноши с 18 до 20 лет переходили в *эфебию*, где продолжалось их военное и политическое воспитание. Они учились строить укрепления, управлять военными машинами, несли службу в городских гарнизонах, изучали морское дело, участвовали в общественных празднествах и театральных представлениях.

Расслоение внутри рабовладельческого общества в Афинской республике сказалось в области воспитания в том, что разностороннее воспитание стало доступно лишь детям богатых рабовладельцев. Дети основной массы свободнорожденного населения (*демоса*) не могли обучаться в школах. Отцы обучали своих детей *ремеслу*, а некоторые и грамоте. Это было закреплено законом, согласно которому малоимущие родители обязаны были обучать детей тому или иному ремеслу, в противном случае дети освобождались в будущем от материальных забот о престарелых родителях. Женское воспитание в Афинах ограничивалось рамками семейного воспитания. Здесь от матери, кормилиц и других женщин девочка получала элементарные навыки чтения, письма, игры на музыкальном инструменте, пения, но основное время было посвящено рукоделию.

К эпохе расцвета рабовладельческих государств в средиземноморских странах относятся первые попытки осмысления практики воспитания с учётом потребностей общества. Высказывания о цели, задачах, содержании и средствах воспитания (конечно, только для свободнорождённых) занимали видное место в сочинениях Демокрита, Платона, Аристотеля и других древнегреческих философов. Эти высказывания не были самостоятельными педагогическими теориями, а являлись компонентами философских систем или проектов организации общества. Для последующего развития педагогической мысли большое значение имели идеи древнегреческих философов об опоре воспитания на принципы этики и психологии, о единстве умственного, нравственного и физического воспитания, о возрастной периодизации развития человека и др.

Педагогический опыт Древней Греции бесценен для человечества. Здесь широко использовались средства физического воспитания и закалки, была доказана возможность и разработана теория гармонического развития личности, выявлена связь содержания воспитания с возрастом ребенка и предложена первая периодизация, созданы теории дошкольного воспитания и государственной поддержки образования, созданы педагогические системы, отражающие особенности экономического, политического и социального устройства государства.

Древний Рим. Рим был основан в 753 г. до н.э. и пал под натиском варваров в V в. В педагогических идеях Древнего Рима не могли не сказаться особенности римской цивилизации. Ведущей чертой психического строя римлян являлось стремление к политической деятельности. Поэтому педагогические идеалы Рима были ориентированы на воспитание гражданина. До III в. до н.э. ведущую роль в формировании юного римлянина играло домашнее воспитание и обучение. За воспитание детей глава семьи нес ответственность перед общиной.

В республиканском Риме росло рабовладение; накопление богатств вело к расслоению населения, что обусловило деление школ по имущественному признаку и знатности происхождения на элементарные и более высокой ступени — грамматические школы, а позже школы ораторов (III - I вв. до н.э.). *Элементарные (тривиальные) школы*, частные и платные, обслуживали некоторую часть небогатого и незнатного свободнорожденного населения (плебеев), учили чтению, письму и счету, знакомили с законами страны. Богатые и знатные предпочитали давать своим сыновьям первоначальное обучение дома. В *грамматических школах*, также частных и платных, обучались сыновья привилегированных родителей латинскому и греческому языкам, риторике (искусству красноречия с некоторыми сведениями по литературе и истории). Развитие этих школ было вызвано необходимостью овладения ораторским искусством теми, кто стремился занять выборные руководящие должности. В последние столетия республиканского Рима возникли особые *школы риторов* (ораторов), где знатное юношество за высокую плату обучалось риторике, философии и правоведению, греческому языку, математике и музыке с тем, чтобы в дальнейшем занять высшие государственные должности. После завоевания Греции (II в. до н. э.) в Риме распространяется греческая культура и греческий язык становится языком знати.

Со времени возникновения Римской империи императоры превратили грамматические школы и школы риторов в *государственные школы*, задачей которых являлась подготовка преданных императорской власти чиновников. Учителей этих школ императоры стремились превратить в послушных проводников своей политики, для чего им назначались оклады и предоставлялись различные льготы. Особое внимание они уделяли школам риторов.

Когда христианство было объявлено господствующей религией и опорой императорской власти, на должности учителей стали назначать представителей христианского духовенства, и вся работа школы получила резко выраженный церковный характер. Христианство враждебно относилось к древнегреческой культуре, к античной науке и школе.

Выдающиеся представители древнеримской педагогической мысли: Марк Тулий Цицерон (106-43 гг. до н.э.), Луций Анней Сенека (4 г. до н.э. — 65 г. н.э.), Марк Фабий Квинтилиан в своих трудах много внимания уделяли проблемам воспитания и обучения. Наиболее известным из римских педагогов был Марк Фабий Квинтилиан (42—118 гг. н.э.). Сохранившиеся фрагменты его сочинения «*О воспитании оратора*»

позволяют судить об основных педагогических взглядах автора. Квинтилиан был хорошо знаком с современной ему греческой и римской философской и педагогической литературой. Он обобщил и свой большой опыт как преподаватель школы риториков. В истории педагогики это одна из первых работ, тесно связанная с практикой школы.

4. Взгляды на образование в Европе в эпоху раннего Средневековья. Церковные школы в Западной Европе. Воспитание светских феодалов. Система ремесленного ученичества. Средневековые университеты. Педагогическая мысль эпохи Возрождения. Школа Витторино да Фельтре

Следующий этап развития школьного дела и педагогической мысли – эпоха Средневековья. В Европе период Средневековья длился около 12 веков (V-XVII). Можно разделить этот длительный период на два:

1. Раннее Средневековье (V-XIII вв.)
2. Эпоха Возрождения или позднее средневековье (XIV-XVII вв.)

Во время этого длительного периода в Европе и других регионах мира сформировались и окрепли могущественные феодальные государства, получили развитие христианство и другие мировые религии, были разработаны эффективные системы обучения. Становление феодального строя было ускорено завоеванием варварами Римской империи. В прежних владениях Рима и новых государствах Европы распространяется христианство. В этот период на смену античной культуре приходит новая культура, имевшая сильную религиозно-феодальную направленность. Для Раннего Средневековья характерна полная зависимость от церкви практики и теории воспитания. В основе воспитания и образования лежало религиозно-аскетическое мировоззрение. В христианском учении был сформулирован идеал человека, который сводился к воспитанию самоотречения, смирения, милосердия, взаимопомощи и подчинения власти Божьей. Само обучение и образование рассматривались как богоугодное дело.

В начале VII в. в Ирландии и Британии открываются первые монастырские (церковные) школы, организация обучения и содержание образования в которых формируются благодаря идеям христианского философа Августина Аврелия Блаженного (354-430). По Августину, в основе содержания образования лежит знание, заключенное в Библии, кроме того языка, история, диалектика, риторика, математика. В процессе обучения Августин придавал особое значение вере и авторитету учителя. В VI- VIII вв. количество школ на территории Западной Европы было невелико и сосредоточены они были в монастырях, где имелись возможности для переписки религиозной литературы и создавались библиотеки. Основными типами церковных школ в эпоху Раннего Средневековья были приходские (мальчики до 12 лет), монастырские (до 18 лет) и соборные или кафедральные (с 20 лет). Монастырские и кафедральные школы подразделялись на закрытые (внутренние) для подготовки к монашескому постригу и открытые

(внешние) для обучения мирян. Мальчики с 7 до 15 лет обучались основам грамоты и пению. Содержание образования составлял идеал римской образованности *Septem artes liberales* – 7 свободных искусств (наук), который был представлен в единстве *Trivium* (трёхпутье) и *Quadrivium* (четырёхпутье). *Trivium* (трёхпутье) составляли такие предметы, как грамматика, риторика, диалектика. *Quadrivium* (четырёхпутье) – арифметика, геометрия, астрономия, музыка, и венец наук составляло богословие.

Матерью и основой наук считалась грамматика. Она изображалась в виде царицы, возлежащей под деревом познания добра и зла, с короной на голове; в её правой руке – нож для подчистки ошибок в рукописях, а в левой – бич, непременная принадлежность учителя. В эпоху Средневековья компонентом содержания образования выступало и богословие, которое рассматривалось как «царица всех наук».

В церковных школах существовали разные уровни обучения: элементарный (чтение, письмо, счет и пение), средний (курс тривиума) и повышенный (курс квадриума). Основным методом обучения чтению был буквослагательный метод.

Стоит отметить, что в этот период произошла трансформация понятия «школа». Если в Древней Греции школа – это время, досуг, направленное на физическое и нравственное совершенствование, то в средневековой Европе это учреждение.

В период XI-XIII вв. на смену идеологии раннесредневековой школы пришло новое философское учение – схоластика (от греческого *Schola* – школа), – господствующее в эпоху Средневековья направление философии, теоретически обосновывающее догмы христианской религии. Она выработывала новый тип культуры, ориентированный на формальную логику и абстрактное богословие. В это период сформировалась своеобразная система учебных заведений различных уровней: начальное образование получали в приходских школах, средний уровень образования давали монастырские школы, кафедральные или соборные школы. Обучение в средних школах велось на латинском языке. В содержание образования входили нормы христианской морали, обучение чтению и письму, далее следовали «семь свободных искусств», теология и философия. Изучение латыни объяснялось тем, что это был язык богослужения, управления государством, дипломатии, судопроизводства, торговли и медицины.

Развитие мануфактуры, ремесла и торговли, рост городов обусловили возникновение в XIII в. нового типа учебных заведений, призванных удовлетворять потребность в образовании торгово-ремесленных слоёв городского населения (третьего сословия) – магистратских, цеховых и гильдейских школ. Это были независимые от церкви частные учебные заведения. Содержание образования было ориентировано на образовательные потребности купцов, ремесленников, обучение велось на родном языке. Дети ремесленников в рамках ученичества обучались ремеслу у мастера, обучение длилось от 2 до 6 лет. Работа подмастерья позволяла накопить денег, подготовить «шедевр» на суд мастеров и открыть собственное дело

В XII в. рост числа школ схоластической направленности повлек за собой увеличение числа людей, занимающихся педагогическим трудом. Схоластика, объединившая под одной «крышей» богословие и различные науки, ускорила создание первых университетов, важнейший символ высшего образования. Учителя и ученики объединялись в корпорации, называемые университетами (от латинского *universitas* – союз, общность). Именно в этих учебных заведениях были сформулированы основные принципы академической автономии, разработаны демократические правила управления высшей школой и ее внутренней жизнью. Так, университеты имели ряд привилегий, дарованных им римским папой: выдача разрешений на преподавание, присуждение ученых степеней, освобождение студентов от военной службы, а само учебное заведение от налогов и др.

Зачастую средневековые университеты создавались на базе частных школ, объединяющих магистров и школяров. Например, известный учёный XII в. Абельяр организовал частную школу, которая быстро завоевала популярность и сыграла большую роль при создании Парижского университета. Первые университеты возникли в Солерно и Болонье в XI в., затем в Париже (1208 г.), Оксфорде (1206 г.), Кембридже (1231 г.), Неаполе (1224 г.), Лиссабоне (1290 г.), Праге (1348 г.), Кракове (1354 г.), Вене (1365 г.), Гейдельберге (1386 г.), Базеле (1460 г.). В России: Славяно-греко-латинская академия (Москва, 1687 г.), Академия наук (Санкт-Петербург, 1724 г.), Московский университет (1755 г.).

Традиционно средневековый университет состоял из четырех факультетов: артистического (подготовительного), богословского, медицинского и юридического. Обучение начиналось на артистическом факультете, и 5-6 лет продолжалось изучение «семи свободных искусств». В середине курса сдавался экзамен на звание бакалавра свободных искусств, а по окончании факультета школяр получал звание магистра свободных искусств. После этого можно было продолжить образование на любом из трех оставшихся факультетов, также сначала выдержав испытание на звание бакалавра, а затем на звание доктора; завершали курс образовательным путешествием.

Особенностью воспитания в феодальном обществе было существование системы воспитания для каждого сословия. В феодальном обществе господствующими сословиями были светские феодалы («господа земли и крестьян») и духовенство. С возвышением в XI-XIII вв. рыцарства (феодалов, находящихся на военной службе) стало оформляться содержание рыцарского воспитания. Целью воспитания рыцаря было формирование понятия чести, верности, личного достоинства, христианского служения и культа прекрасной дамы. Воспитание носило военно-физический характер, преследовало крепостническую мораль и благочестие, умение вести себя в «высшем обществе» (этикет). Обязательной была и военная подготовка, которая имела практическое значение. Мальчик до 7-10 лет воспитывался в семье, а затем попадал в дом знатного феодала (сюзерена) или ко двору короля в качестве пажа. Прислуживая своим благодетелям, ребенок учился

хорошим манерам, игре на музыкальных инструментах, пению, танцам, верховой езде, обращению с оружием. Юный паж должен был усвоить такие ценности, как доблесть храбрость, стремление к славе, великодушие, бескорыстное поклонение даме. С 14 лет подросток становился оруженосцем, занимался разносторонней военной и физической подготовкой. В 18-21 год молодой человек после многочисленных испытаний посвящался в рыцари, в этот период священник обучал юного феодала богословию. К XIV в. рыцарство утратило влияние в обществе, но идеал рыцарского воспитания, включающий «семь рыцарских добродетелей» (владение мечом, щитом и копьем, верховая езда, фехтование, плавание, игра в шахматы, умение слагать и петь стихи, охота), дополненный знанием языков и литературы, еще долгое время оказывал воздействие на воспитание в Европе.

Девочки из знатных семей воспитывались дома под руководством учителя-монаха или в монастырских школах. Женское воспитание предусматривало наставления в нравственности, занятия домоводством и рукоделием. Обычно знатные девушки умели читать и писать, разбирались в поэзии, играли на музыкальных инструментах, танцевали. Женщины из феодального сословия часто получали более широкое образование, чем мужчины, владели греческим и латинским языками.

Понять образовательные достижения эпохи Возрождения невозможно без анализа экономической и социокультурной ситуации, сложившейся в XIV-XVI вв. в странах Западной Европы. Различный характер экономического развития в разных странах определил уникальную социокультурную ситуацию и, как следствие, по-разному отразился в педагогических идеях итальянских, немецких и французских педагогов-гуманистов и образовательной практике разных стран.

Родиной одного из величайших движений, которое когда-либо переживало человечество, – Возрождения – стала Италия. В XIV-XV вв. Италия представляла собой государство, в котором сосредоточилась политическая, экономическая, религиозная, культурная, образовательная жизнь. Торговые отношения Италии, географические открытия, широкое распространение образования среди населения вызывали в людях иные по сравнению со Средневековьем стремления и запросы: у человека пробудилась вера в себя, стремление к самопознанию и проявлению силы духа.

Важнейшей предпосылкой к формированию нового понимания человека стало творчество Данте, Петрарки, Боккаччо и др. Пристальное внимание к проблемам человека, его духовности отразилось в творчестве Микеланджело, Леонардо да Винчи, Рафаэля и др. Особенности культуры и образования эпохи Возрождения стали их светский характер, гуманистическая философия и обращение к античному культурному наследию. Источником всех идей эпохи Возрождения служила античная культура, которая была пропитана верой в человека и предлагала культ человека. Но главное – античная культура открыла идеи гуманизма и гармонии, красной нитью пронизавшие педагогическую теорию и практику

не только новой эпохи, но и всех последующих. Гуманизм (от лат *humanus* – человеческий, человечный) – признание ценности человека, права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Поставив человека в центр своего мировоззрения, гуманисты связывали с его целенаправленным воспитанием моральный и социальный прогресс общества. Цель воспитания, по мнению гуманистов эпохи Возрождения, – деятельная личность, социально и граждански ориентированная, высоконравственная, обладающая чувством собственного достоинства, мужеством, физической и душевной стойкостью, способной быть защитником Отечества; ее отличают всестороннее образование и культура. Особый акцент делался на интеллектуальные, нравственные, эстетические компоненты содержания воспитания. При разработке содержания образования педагоги-гуманисты также обратились к античности, основу которого составили древние языки, «семь свободных искусств», история, философия, поэзия. К XVI в. возрастает внимание к дисциплинам естественно-научного цикла, наблюдению природных явлений, знакомству с ремеслами и искусствами. В это же время формируется положение о необходимости обучения на родном языке. Все эти изменения в содержании образования стали следствием нарождающихся новых социально-экономических отношений, открытием новых континентов и торговых путей, расцветом науки, культуры и искусства.

Таким образом, сформировалось представление об энциклопедическом содержании образования, понимание процесса обучения как добровольного и сознательного, идея о связи обучения с жизнью и полезность образования для подготовки человека к жизни в обществе.

Наиболее ярко педагогическая мысль эпохи Возрождения представлена трудами итальянских, немецких и французских ученых-гуманистов: Витторино да Фельтре (Витторино де Рамбальдони) (1378-1446), Франсуа Рабле (1494-1553), Эразма Роттердамского (1467-1536), Томаса Мора (1478-1535), Томмазо Кампанеллы (1568-1639) и др. Труды итальянских гуманистов характеризуются ярко выраженной гуманистической тенденцией и ориентацией на общечеловеческие идеалы. В сочинениях немецких гуманистов проявляются демократические тенденции, идеи всеобщего образования, организация массовой народной школы. Французский аристократический гуманизм наполнен педагогическими идеями будущего: свободное и индивидуальное воспитание, развитие женского образования, педагогическая ценность труда.

6. Влияние христианства на развитие образования и педагогической мысли в России до XVIII века (Киевская Русь, Московское государство). Развитие просвещения и педагогической мысли в Московском государстве до XVII в.

К X в. на территории восточно-славянских земель сложилось государство – Киевская Русь. Через пять столетий после распространения

христианства в Европе, в 988 г., Киевская Русь принимает крещение, и специфика образования и воспитания на долгие годы определяется зависимостью от православной христианской традиции. Ко времени крещения Руси в крупнейших русских городах существовала письменность и индивидуальное обучение. В 863 г. братья-монахи Кирилл и Мефодий создали славянскую азбуку – кириллицу, которая основывалась на традициях греческого языка, но учитывала фонетический строй старославянского языка. Постепенно азбука приспособилась и к специфике древнерусского языка, оформившегося к XI – XII вв. В отличие от Западной Европы старославянский язык был не только языком церкви, науки и просвещения, он был родным языком, и образование на родном языке было доступно широким слоям населения. Постепенно развиваются школьные формы обучения.

В 1054 г. произошло официальное разделение восточной и западной ветвей христианства. Русь придерживалась позиции Византии, что и отразилось на воспитании и обучении в Русском государстве вплоть до XVIII в. Идеал древнерусского образования, в основе которого лежали ценности православия, заключался в том, что, каждый человек должен верить в бога, ориентировать на внутреннее самосовершенствование, достигаемое праведной и смиренной жизнью. В этот период при монастырях затихает деятельность по переводу книг с латинского и греческого языка, открываются школы (Киев, Суздаль), ведется подготовка образованных людей для нужд государства (образованные «книжники»). Не создавались школы различных типов, развитие которых было характерным для средневековой Европы, предпосылки возрожденческих тенденций не реализовались в ренессанс образования, не появились университетские центры науки и образования, а сложившаяся система образовательных институтов просуществовала до Петра I. В то время как в средневековой Европе сложилось сословие профессиональных учителей, главной фигурой древнерусского образования был человек духовного звания.

Сложившаяся система воспитания в Русском государстве с X – XVIII вв. представляла собой целостное культурно-историческое явление. В связи с нашествием татаро-монгольских племен в истории педагогики и образования допетровской эпохи традиционно принято выделять два периода: киевский (X– XIII вв.) и московский (XIV – XVII вв.).

В Киевском государстве в X- XIII вв. при церквях и монастырях учреждались училища для подготовки духовенства и грамотных людей, необходимых государству. О распространении грамотности на Руси в этот период можно судить по найденным во время раскопок древних городов берестяным грамотам, орудиям письма, надписям на стенах церквей и бытовым предметам. Их содержание свидетельствует о проникновении грамоты во все слои населения от феодальной знати до городского люда. Большинство людей получали основы грамотности благодаря «мастерам грамоты» – дьячкам и мирским людям, занимающимся обучением детей на дому. Монастыри в киевский период были и центрами культуры, здесь

создавались летописи и рукописи различного содержания, формировались библиотеки, переписывались книги и т.д. Таким образом, в Киевской Руси возникли учебные заведения, которые представляли начальную (семейное, ремесленное ученичество и мастера грамоты) и среднюю («учение книжное» в училищах при монастырях и княжеских дворах) ступени, но не имели преемственности. Исследователи предполагают, что в основе содержания «учения книжного» лежал тривиум и включалось овладение элементарной арифметической культурой. В этот период появляются рукописные сборники, среди которых имелись тексты педагогического содержания («Пчела», «Изамрад», «Изборник» Святослава, «Златоструй», «Златоуст» и др.), содержались высказывания и тексты Сократа, Демокрита, Аристотеля. Появляются оригинальные педагогические памятники, такие как «Поучение Владимира Мономаха детям». К XIII в. школьные формы обучения приходят в упадок, что связано с разгромом русских княжеств и разрушением городов и монастырей, усилением феодальной раздробленности. Традиции книжной культуры сохраняются в княжеской среде, обеспечивая высокий уровень домашне-семейного воспитания.

В начале XIV в., как результат татаро-монгольского нашествия, уровень грамотности и образованности среди населения значительно снизился, уменьшилось число школ. Вплоть до XV в. Русь продолжала испытывать набеги и участвовала в войнах с татарами. Распространению просвещения препятствовали феодальная раздробленность и междоусобицы русских княжеств. Однако постепенно в Московском государстве складывалась своеобразная система воспитания и образования. В целом, в период XIV–XVII вв. она сохранила общие черты киевской системы воспитания, и лишь к концу этого этапа в развитии русского просвещения появились первые школы повышенного типа, ставшие прообразом высшего образования в России.

В процессе объединения русских земель вокруг Москвы, укрепления институтов власти и управления возникла потребность в образованных людях. Процесс обучения грамоте к XVI в. упростился, поскольку для письма стали использовать бумагу и упрощенный вариант написания – полууставное письмо. Обучение грамоте начиналось с 7-летнего возраста и не отличалось в содержательном плане во всех сословиях. В XIV – XVI вв. в распространении просвещения на Руси важную роль продолжают играть монастыри, в которых обучалось духовенство и светские люди. Монастыри продолжали поддерживать традиции переписывания и перевода книг, сохранения религиозного и научного знания, сосредоточения учительских кадров. Училища (начальные школы) организовываются при церквях. Продолжаются традиции обучения у «мастеров грамоты», которых стало больше, и из них начинает формироваться сословие профессиональных учителей.

На западных рубежах древнерусских земель, в Правобережной и Западной Украине и Белоруссии, в конце XVI – начале XVII вв. получили развитие «братские школы». Отличительной чертой учебного процесса в

этих школах была его четкая организация: дети обучались по четыре часа в день, предусматривались домашние задания и их проверка, связь с родителями и т.д. Организационные основы «братских школ» впоследствии были теоретически обоснованы, развиты и распространены Я.А. Коменским.

В XVII в. предпринимаются попытки создания высшей школы: лютеранская школа (1621 г.), Киево-Могилянская коллегия (1632 г.), школа в Богоявленском монастыре (1681 г.) и, наконец, Эллино-греческая, а впоследствии Славяно-греко-латинская академия (1687 г.). Академия была ориентирована на программу средневековых европейских университетов с изучением «семи свободных искусств», древних языков и богословия.

Таким образом, в России вплоть до XVII в. сильным было влияние христианства на образование и семейного воспитания. К XVII в. Россия получает вместо университета в форме греко-латинских академий своеобразную духовную школу, в которой несмотря на широкую программу обучения, содержание образования не должно было противоречить православному представлению о мире. Значительными памятниками древнерусской культуры, быта и образования являются: «Домострой», трактат Е. Славинецкого о воспитании «Гражданство обычаев детских», учебные книги Часослов и Псалтырь, азбуковники, печатные азбуки и буквари, «Грамматика» М. Смотрицкого и др. С возникновением школ повышенного типа возникают книги, отражающие предметы «тривиума».

Вопросы и задания

1. Докажите, что воспитание является не человеческим инстинктом, а особым родом социальной деятельности.
2. В чем сходство и отличие афинской и спартанской систем воспитания?
3. В чем заключался идеал образованности в эпоху Средневековья и какие факторы влияли на его формирование?
4. Где получила свое развитие идея «семи свободных искусств»?
5. Какой тип личности и почему выдвигала эпоха Возрождения; в чем принципиальное отличие от идеала человека в эпоху Раннего Средневековья?
6. Каковы идеалы христианского воспитания в Европе, Византии и России. В чем причины различий?
7. Под влиянием каких факторов сложились традиции воспитания у русского народа?
8. Покажите преемственность и реализацию основных педагогических идей в Европе и России.

ТЕМА 3. ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КАПИТАЛИСТИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ Я.А. КОМЕНСКОГО, Ж.-Ж. РУССО, И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ, И.Ф. ГЕРБАРТА, А. ДИСТЕРВЕГА. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ XVII – СЕРЕДИНЫ XIX ВВ.

План

1. Педагогическая система Я.А. Коменского и современность.
2. Педагогическая концепция Д. Локка.
3. Педагогическая теория Ж.-Ж. Руссо.
4. Педагогическая концепция И.Г. Песталоцци.
5. Педагогическая теория И.Ф. Гербарта. Значение педагогического учения И.Ф. Гербарта для теории и практики современной школы.
6. Педагогическая деятельность и взгляды А. Дистервега.

Основная литература

1. Андреева И.А., Буторина Т.С., Васильева З.И. и др. История педагогики и образования / под ред. З.И. Васильевой. – М., 2008. – 432 с.
2. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
3. История педагогики и образования : учеб. пособие для студентов учреждений высш. профессионального образования / [З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина и др.] ; под ред. З.И. Васильевой. - 6-е изд., перераб. - М. : Академия, 2011
4. Корнетов Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли». – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 268 с.
5. Константинов Н.А. История педагогики. - М.: Просвещение, 1982. - 449 с.
6. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X - начало XX века) (История педагогики и образования) - М.: Гардарики, 2008. – 526 с.
7. Старикова Л.Д. История педагогики и философия образования. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.

Педагогические теории и идеи Нового времени базировались на лучших гуманистических традициях и впитали передовые идеи современности. К XVI в. обнаружилось несоответствие между идеалом всесторонне развитой личности эпохи Возрождения и реальными возможностями его достижения. На смену идеалу социально активной, духовно-нравственной личности приходит деловой человек – буржуа. Практика образования требует от педагогики разработки механизмов и моделей массового и доступного образования. В истории педагогики период XVII – XIX вв. наиболее богат на оригинальные педагогические теории и системы.

1. Педагогическая система Я.А.Коменского и современность

XVII – начало XVIII вв. характеризуются огромным количеством идей и концепций, сформулированных такими философами, писателями и учеными: Торквато Тассо (поэт), Мигель Сервантес (писатель), В. Шекспир

(драматург), Лопе де Вега (драматург, поэт и прозаик), Георг Агрикола (механик горного дела), Везалий (анатом), Уильям Гилберт (физик, обосновал явление магнетизма), Герард Меркатор (картограф), Джордано Бруно, Г. Галилей, И. Кеплер (астрономы, изобретатели телескопа), Непер (математик, автор теории логарифмов), Уильям Гарвей (медик, открыл существование большого и малого круга кровообращения), кардинал Ришелье (основатель Французской академии), Ф. Бэкон (философ, учение которого способствовало становлению материализма), Р. Декарт (математик), Гуго де Гроот (юрист, заложил основы международного права), Томас Гоббс (философ, заложил основы государственного права), Вольфганг Ратке (немецкий философ и педагог) и др. Таковы были внешние импульсы (результаты) эпохи Просвещения. Все духовные стремления имели некоторые общие черты:

1) желание охватить полностью огромный поток новых знаний и открытий эпохи;

2) необходимость подчинить необъятные масштабы науки определенной системе, а точнее вывести из нее определение системы;

3) при всей разнородности познаваемого материала прийти в его понимании к общей гармонии, которая должна была устранить противоречие между научным познанием и истиной, явленной в Священном Писании.

Во всех трудах Я.А. Коменского (1592-1670), сына своего времени, все эти принципы проявятся в полной мере. Я.А. Коменский считал себя не столько педагогом, сколько богословом. Его педагогические представления покоились на творческом основании веры. Человек, по его мнению, – совершенный предел Божьего создания, венец его славы. После грехопадения человек утратил свои божественные свойства. С тех пор исторический процесс – путь постепенного восстановления человека и превращения мира в Царство Божие. Человек – микрокосм, и поэтому нет нужды вносить в него что-либо извне, следовательно, необходимо развивать то, что в него уже заложено. В своих философских взглядах Я.А. Коменский исходил из следующих постулатов:

1) дети яснее всего говорят о божественном прошлом человека;

2) дети наиболее благодатный материал для создания Царствия Божьего;

3) нужно заботиться о развитии детей и, как следствие, о создании школ;

4) здоровые дети способны к науке, независимо от индивидуальных особенностей и социального происхождения.

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.

В основу обучения должны быть положены четкие принципы:

- 1) интерес и внимание к учению (возбуждение детской любознательности);
- 2) наглядность;
- 3) посильность;
- 4) доступность;
- 5) от простого к сложному;
- 6) от конкретного к абстрактному;
- 7) от фактов к выводам;
- 8) от близкого к далекому;
- 9) последовательность и постепенность;
- 10) прочность знаний.

В обучении должен использоваться принцип наглядности «Золотое правило дидактики» – через непосредственное знакомство детей с самими предметами (через модели, картины). Именно исходя из принципа наглядности создан учебник «Мир чувственных вещей в картинках» (первый опыт иллюстрированной детской энциклопедии). Этот учебник произвел переворот в преподавании родного чешского и латинского языка, был переведен практически на все европейские языки и в течение более чем 150 лет служил образцом книги для первоначального обучения в семье и школе (в России издан в 1788 г. по распоряжению Екатерины II).

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. 1).

Таблица 1. 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

Выделенная система школ и дидактические принципы ее построения послужили ядром новой универсальной классно-урочной системы обучения (работа со всем классом над одним учебным материалом). Ключевыми понятиями этой системы являются следующие компоненты организации обучения: учебный год, четверть, каникулы, расписание, урок (1 час), перемена (чередование труда и отдыха), класс, внешний вид школы (просторность, свет, чистота, эстетичное оформление, картины), дисциплина.

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.

Средняя школа в системе Я.А. Коменского – это гимназия или латинская школа (12-18 лет), которая должна открываться в каждом городе, для обучения юношей, имеющих склонности к учению. В программу гимназии были включены «семь свободных искусств», физика, география, история, начала медицинских знаний и др.

Высшая ступень образования (18-24 года) представлена академией, которая должна открываться в каждом государстве по аналогии с традиционными европейскими университетами. Целью ее создания было сообщение пансофических знаний, а завершать образование должно было образовательное путешествие.

Таким образом, система Я.А. Коменского представлены в виде совокупности основных компонентов: целей, принципов, содержания и методов. Соответственно принципу природосообразности воспитание должно основываться на законах природы, а цель воспитания – подготовка к вечной жизни. Путь к вечному блаженству он видел в познании внешнего мира, в умении владеть вещами и самим собой, в возведении себя к источнику всех вещей – Богу. Я.А. Коменский выделял составные части воспитания – научное (энциклопедическое) образование, нравственное и религиозное воспитание (справедливость, мужество, уверенность). В процессе воспитания Я.А. Коменский решающую роль отводил процессу обучения, дисциплине, личности и примеру учителя.

2 Педагогическая концепция Д. Локка

Педагогические идеи конца XVII – начала XVIII вв. (время модернизации бытия и сознания) исходили из необходимости изменения воспитания на основе реализации «естественных прав» человека – свободы, равенства, братства – путем просвещения. Демографический взрыв, рост городов, коммуникаций, развитие технологий, промышленности, банковского дела привели к усложнению социальных связей. Часть дворянства занялась промышленной и торговой деятельностью, буржуазия – приобретением дворянских титулов, прав, недвижимости, прибыльных должностей. Знатное происхождение, воинская доблесть отходят на второй план, а на первый выходят трезвый ум, образованность, изящество манер,

принцип личной чести. В Англии наиболее заметной становится фигура джентльмена – дворянина, отвечающего новым запросам времени. Он успешно соединяет жизненные принципы земельной аристократии с прагматизмом, умением вести дела, бережно относиться к своему достоянию, прибыльно вкладывать капиталы. При разнообразии социальных условий, установок и этических идеалов основой просветительской мысли стало представление о свободной, самостоятельной, наделенной здравым смыслом личности, характерное для педагогических теорий Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци.

Д. Локк (1632 – 1704) – автор эмпирико-сенсуалистической концепции воспитания. Утверждал природное равенство людей. Основная идея – в сознании человека нет врожденных идей и представлений, душа ребенка подобна чистой доске (*tabula rasa*). Из чего вытекает огромное значение чувственного опыта в приобретении знаний. По его мнению, истина – согласование внешних и внутренних представлений и понятий.

Концепция воспитания и образования Д.Локка изложена в трактате «Мысли о воспитании» (1693 г., еще при жизни автора выдержал 4 издания, был переведен на французский, немецкий, голландский языки), где содержится программа всестороннего развития джентльмена, буржуа, делового человека Нового времени.

Воспитание (по Д. Локку) – есть направление человека к счастью. Д. Локк считал, что благополучие общества зависит от правильно поставленного воспитания, и наоборот, все несчастья личной, государственной, общественной, жизни являются следствием ошибок воспитания, оставляют неизгладимый след на всю жизнь. Главная цель воспитания – подготовка человека к счастливой и разумной жизни, в которой он был бы свободен и не ущемлял бы свободы других. Для достижения этой цели, по мнению Д. Локка, необходимо реализовать умственное, нравственное, физическое и трудовое воспитание. Воспитание джентльмена должно осуществляться подготовленным гувернером в семье, поскольку «школа есть собрание дурно воспитанных мальчиков». К средствам нравственного воспитания педагог относил убеждение, пример, упражнение, дисциплинирование, поощрение, порицание и др. В трактовке физического воспитания большое внимание уделялось закаливанию, соединенному с физическим трудом, поскольку здоровье служит залогом счастья человека.

В процессе образования, основой является любознательность. Приемы обучения должны возбуждать любознательность ученика и развивать волю и внимание. Определяя содержание образования, Д. Локк исходил из принципа утилитаризма: джентльмену нужны знания, необходимые для «деловых занятий в реальном мире». Содержание образования включало традиционные предметы: чтение, письмо, иностранные языки, география, арифметика, геометрия, астрономия, хронология, история, этика, гражданское право, философия, богословие, стенография, черчение, торговая бухгалтерия, ремесла и светские искусства. Образование должно завершаться путешествием по традициям средневековья (приобретение личного опыта).

Воспитание «простолюдинов» должно носить иной характер, соответствующие идеи Д. Локка изложены в трактате «О рабочих школах». При церковных приходах организовывали «рабочие школы» для детей от 3 до 14 лет, в которых дети обучались бы ремеслам. Содержание таких школ может окупиться за счет продажи продукции, которые будут производить ученики этих школ.

3. Педагогическая теория Жан Жака Руссо

Французский философ-просветитель, писатель Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778) стал автором одной из самых спорных педагогических концепций. Он полагал, что необходимо изменить общественный уклад путем просвещения и воспитания, являющихся опорой любой формы правления. От правильно организованного воспитания зависит благополучие государства и каждого человека. Свою теорию «естественного воспитания» он 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». 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.

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), Жан-Жак 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

Взгляды на воспитание женщины у Ж.-Ж. Руссо в основном совпадают со взглядами большинства его современников. Так как различно назначение мужчины и женщины, то различается и воспитание. Физическое воспитание помогает приобретению изящных жестов, легкой походки (прогулки, танцы, хозяйственный труд). Нравственное воспитание нацелено на управление собственными чувствами, формирование самообладания. Религиозное воспитание: «Каждая девушка должна иметь религию матери, а каждая женщина – религию мужа». В 1779 г. был сделан первый перевод «Эмилия», которым зачитывались в России. Высоко ценили произведения Руссо Л.Н. Толстой и К.Д. Ушинский. Взгляды Ж.-Ж. Руссо продолжают быть актуальными и сегодня.

На памятнике над могилой Руссо в Эрменонвилле начертаны стихи.
«Rousseau» (1781)

Монумент, возникший злым укором
Нашим дням и Франции позором,
Гроб Руссо, склоняюсь пред тобой!
Мир тебе, мудрец уже безгласный!
Мира в жизни ты искал напрасно.
Мир нашел ты, но в земле сырой.

Язвы мира век не заживали:
Встарь был мрак, - и мудрых убивали,
Нынче – свет, а меньше ль палачей?
Пал Сократ от рук невежд суровых,
Пал Руссо, но от рабов Христовых –
За порыв создать из них людей.
(Шиллер)

4. Педагогическая концепция И.Г. Песталоцци

Во второй половине XVIII – начале XIX вв. в педагогической мысли возникают теории обучения и воспитания, которые становятся классическими педагогическими теориями и базой для дальнейшего развития

науки и практики образования во всех странах. Так, один из основоположников дидактики начального образования, швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827) организовал ряд приютов для детей, где сироты жили, учились и трудились. И.Г. Песталоцци был автором социально-педагогических произведений, принесших ему известность: «Лингард и Гертруда» (1781-1787), «Как Гертруда учит своих детей» (1801), «Письмо к другу о пребывании в Станце» (1799), «Лебединая песня» (1826). И.Г. Песталоцци разработал теорию «элементарного образования», в которой заложил основы развивающего и воспитывающего обучения. Им было введено понятие «образование» как процесс создания образа человека, включающий процессы воспитания и обучения. Теория элементарного образования предполагала такую организацию учебного процесса, при которой в объектах познания и деятельности выделяются простейшие элементы, что постоянно позволяет двигаться от простого к сложному. Простейшие элементы были выделены и в воспитании (ум – умственное, рука – физическое и трудовое, сердце – нравственное) и в обучении (счет – число, письмо – форма, чтение – слово). В основе умственного воспитания были положены элементы обучения, в основе физического и трудового воспитания – движения и игра («элементарная гимнастика» и «азбука умений»), а в основу нравственного воспитания – любовь к матери. Простейшими элементами познавательной деятельности, по мнению Песталоцци, являлись: число (простейший элемент – единица), форма (линия), слово (звук). Благодаря выделению простейших элементов обучения и познавательной деятельности И.Г. Песталоцци удалось сделать открытия и изобретения в педагогике. Выделив единицу как элемент числа, и рассматривая любое число как предыдущее плюс единица, он изобрел арифметический ящик как наглядное средство изучения арифметики и дробей. Разделив каждую букву на отдельные линии, он изобрел прописи для тренировки письма и, взяв звук как элемент слова, получил звуковой метод обучения чтению, используемый в классической педагогике начального образования до сих пор. Цель обучения И.Г. Песталоцци определяется как возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку умения логически мыслить и кратко выражать сущность усвоенных понятий. Знание распространяется концентрически от простого к более сложному. Выделение развивающей функции обучения ставило перед педагогом принципиально новые задачи: выработку у учеников ясных понятий с целью активизации их познавательных сил. Разрабатывая идеи развивающего обучения и элементарного образования, педагог стал основоположником теории формального образования: изучаемые школьные предметы рассматривались им больше как средство развития способностей и форм мышления, чем как средство приобретения знаний.

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. 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.

Таким образом, И.Г. Песталоцци были разработаны следующие педагогические идеи: общепедагогический принцип природосообразности воспитания (в соответствии с естественным ходом развития человеческой природы), создание образовательных учреждений на принципах самокупаемости, идея взаимосвязи обучения, воспитания и развития. И.Г. Песталоцци выделил основные положения теории развивающего 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». 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.

5. Педагогическая теория И.Ф. Гербарта. Значение педагогического учения И.Ф. Гербарта для теории и практики современной школы.

Иоганн Фридрих Герbart (1776-1841) – известный немецкий философ и педагог. В становлении его как основоположника теории воспитывающего обучения важную роль сыграли обучение в гимназии, а затем в Иенском университете, педагогическая деятельность в качестве воспитателя в семье швейцарского аристократа (1790 – 1800 гг.), посещение Бургдорфского института М.Г. Песталоцци (1800 г.), работа в должности профессора в Геттингенском и Кенигсбергском университетах (с 1802 г.), сочетание с практической работой в школе, созданной при учительской семинарии, которой он руководил. Герbart в это же время пишет свои труды: «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806 г.), «Учебник психологии» (1816 г.), «Письма о приложении психологии к педагогике» (1831 г.), «Очерк лекций по педагогике» (1835г.).

Германия была в это время отсталым, раздробленным государством. По политическим взглядам И.Ф. Гербарт. – консерватор прусской монархии. Отрицательно относился к Французской буржуазной революции. Он мечтал о времени, когда окончатся перевороты и изменения и на смену им придет «устойчивый порядок и размеренная и упорядоченная жизнь». Его идеал – упорядоченное монархическое государство. Сильная монархия, считающаяся с интересами государства, – это как раз то, что нужно, по его мнению. По философским взглядам будучи метафизиком, считал, что мир состоит из бесконечного множества вечных сущностей – реалов, недоступных познанию человека. Душа человека – кладовая различных представлений, которые входят в душу человека из окружающего мира. Основа совершенствования человека – развитие ясных и отчетливых представлений. Гербарт пытается сложную психическую деятельность человека разложить на составляющие и выделить первичный элемент. Таким элементом, по мнению Гербарта, является представление – все входящее в душу человека. В том числе все психические функции человека: эмоция, воля, мышление, воображение и другие – это недоизмененные представления. Душа – чистая доска, нет желаний, чувств, представлений. Психология – наука о представлениях, их появлении, сочетании, исчезновении. Представление идут через и сквозь тело, душа сопротивляется внешним впечатлением. Идет борьба между старыми и новыми представлениями, отсюда следует победа или поражение, появление новых представлений или сохранение старых. Представления в человеческом сознании вступают в определенные взаимоотношения по законам ассоциации. Процесс психических действий сводится к механическим комбинациям представлений. По отношению к вере Гербарт считает наличие высшей идеи существенным и значимым, но не умаляет значение науки и знания. Таким образом, Гербарт предпринял попытку разработать педагогические науки на основе идеалистической философии, этики и психологии.

Цель воспитания, по Гербарту, подготовка добродетельного и добропорядочного человека. Задачи воспитания:

- 1) развитие многосторонних интересов у учащегося в процессе обучения;
- 2) подавление злой воли (резвости) ребенка;
- 3) формирование цельного, нравственного характера.

В соответствии с основными задачами весь процесс воспитания делится на три раздела: обучение (воспитывающее), управление и нравственное воспитание. Задача управления состоит в выработке внешней дисциплины и приучение детей к порядку. Средства управления: угроза, надзор, приказание и запрещения (кондуит), наказание (в том числе телесные). Вспомогательными средствами воспитания являются авторитет и любовь, причем авторитет должен принадлежать отцу, а любовь – матери.

В основе воспитывающего обучения лежит теория многосторонних интересов. В познании окружающей действительности Гербарт выделяет эмпирический (что это такое? – наблюдение), умозрительный (почему? – размышление) и эстетический (художественная оценка явлений) интересы. В

познании общественной жизни: симпатический (члены семьи и друзья); социальный (общество, народ, все человечество); религиозный (общение с Богом). Основой интереса он считал внимание и выдвинул поэтому в качестве важнейших дидактических задач возбуждение и поддержание апперцептивного внимания и развитие произвольного внимания. Как последователь И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт при отборе содержания образования придерживается теории формального образования. Выделял четыре ступени обучения: ясность, ассоциация, система, метод. На ступени ясности осуществляется первоначальное ознакомление с новым материалом с использованием наглядности; на ступени ассоциации происходит установление связи новых представлений со старыми в процессе свободной беседы; на ступени системы устанавливается связь между изложением нового материала с выделением главных положений, выводом правил и формулированием законов; на ступени метода у учащихся в процессе выполнения упражнений с использованием новых знаний вырабатывается навык применения их на практике. Эти ступени составляют четырехкомпонентную структуру традиционного урока (табл. 2).

Таблица 2. Ступени обучения (по Гербарту)

Ступени обучения	Психология	Дидактика
Ясность – углубление в состоянии покоя	Мобилизованное внимание	Введение нового материала
Ассоциация – углубление в состояние движения	Ожидание	Установление между старым и новым
Система – поиск выводов, определений, законов на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями	Искание	Обобщение, выводы, определения
Метод – осознание в состоянии движения, применение полученных знаний к новым фактам, явлениям, событиям	Действие	Применение знаний, умений

В основе нравственного воспитания – интеллектуализм и религиозное воспитание. Процесс воспитания представляет собой воздействие на душу ребенка, направляет его чувства, желания, поступки. Принципы нравственного воспитания, которыми руководствуется воспитатель: опора на положительное в ребенке; обучение как средство развития нравственного сознания, чувств, воли; усвоение пяти этических идей («внутренней свободы», «совершенства», «благорасположения», «права», «справедливости»); нравственные знания сопрягаются с многократными восприятиями нравственного поведения людей. В нравственном развитии

ребенка также выделял четыре ступени: «память воли», «выбор», «принцип», «борьба». В результате нравственное развитие должно привести к свободе и создать гармонию между волей и интересами воспитанников.

Таким образом, И.Ф. Герbart установил связь педагогики с философией, психологией и этикой и сделал попытку на их основе создать теорию идеалистической буржуазной педагогики. Он разработал учение о воспитывающем обучении, проникнутое идеалистической моралью и одностороннее по своей интеллектуалистической установке. Создал учение о многостороннем интересе, отсюда следует многостороннее (а не всестороннее) развитие как цель воспитания. В дидактике выделил ступени обучения, ход обучения, требования единства анализа и синтеза, индукции и дедукции. Теория нравственного воспитания (оторвана от управления) выдвигает идею воспитания беспрекословного послушания как важнейшую задачу нравственного воспитания. Разрешение в качестве средств управления телесных наказаний, карцера, лишение пищи, изгнание детей из школы и даже из дома в корне противоречит современным тенденциям гуманистической педагогики. В XIX в. герbartианская педагогика была популярна и распространена не только в Германии, но и в России, классические гимназии XIX в. основывались на педагогике И.Ф. Герbartа.

6. Педагогическая деятельность и взгляды А. Дистервега

Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег (1790 – 1866) – великий немецкий педагог. В 1808 г. окончил Гернборнский университет (математика, философия, история), а затем поступил в Тюбингенский университет. В 1811 г. окончил курс и получил степень доктора философии. В студенческие годы Дистервегзнакомился с педагогическими идеями Ж.-Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци. В 1813-1818 гг. работал в образцовой школе города Франкфурта-на-Майне, в которой трудились ученики и последователи Песталоцци. Возглавлял учительские семинарии в городе Мёрсе на реке Рейне, затем в Берлине. Преподавал в семинариях педагогику, математику, немецкий язык. Одновременно являлся учителем опытных начальных школ при этих семинариях. Совмещал педагогическую деятельность (домашний учитель, преподаватель, директор учительской семинарии) с большой общественной, литературной и методической работой (редактор педагогического журнала «Рейнские листки для воспитания и обучения», депутат Прусской палаты депутатов). Издал свыше 20 учебников, труд «Руководство к образованию немецких учителей» (1835). После разгрома в 1848 г. буржуазной революции в 1850 г. вынужден был уйти в отставку. Его избрали председателем Всегерманского учительского союза, а затем своим представителем в прусскую палату депутатов. Ещё при жизни он получил почётное звание «Учитель немецких учителей» за огромный вклад в развитие народного образования и стремление к объединению немецкого учительства. С 1851 г. наряду с «Рейнскими листками» издавал «Педагогические ежегодники». Скончался в 1866 г., заболев холерой.

А. Дистервег – демократ и последователь И.Г. Песталоцци («обучаться должны все и в разумных пределах одинаково»). Отношение к вере – деист (вера в чистое божество и силу знания). По философским взглядам – метафизик (мир статичен), гуманист, филантроп, последователь философии Канта («развитие – раскрытие в ребёнке естественных природных сил»).

Основные педагогические идеи Ф.А. Дистервега:

1. Государственная и всеобщая система образования.
2. Отрицание конфессиональной школы (конфессия – объединение людей по религии), создание светской школы.
3. Создание единой народной национальной школы (формирование патриотизма, отрицание шовинизма).
4. Совершенствование идей развивающего и воспитывающего обучения.
5. Впервые в истории мировой культуры и общественного движения организовал педагогическое общество.

В теории воспитания Ф.А. Дистервег защищал идею общечеловеческого воспитания против сословного и шовинистического подхода в решении педагогических проблем. Цель воспитания ребенка – Самодетельность на служении Истине, Красоте и Добру (исторически меняющиеся понятия). «Истина находится в вечном движении вместе с человеческим родом. Ничто не постоянно кроме перемены». Главной задачей воспитания он видел воспитание гуманных людей и сознательных граждан, а не «истинных прусаков». «Человек – моё имя, немец – мое прозвище», – писал Дистервег.

В организации процесса воспитания ведущую роль играют три принципа:

1) природосообразность – 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;

2) культуросообразность – «... 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...». Принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и где ему предстоит жить, культуру страны, являющейся родиной ученика;

3) самодетельность – активность, инициатива и самостоятельность учащихся, воспитание самостоятельности посредством самостоятельности есть и конечная цель образования, и важное условие образования.

Главная задача обучения – развитие умственных сил ребёнка (формальное образование). Формальное образование неразрывно связано с материальным образованием и системой знаний. В дидактике развивающего обучения Дистервег выделил основные принципы, охватывающие все стороны процесса обучения в школе (33 правила):

- ясность;
- четкость;
- последовательность;
- самостоятельность учащихся;
- заинтересованность учителей и учеников и т.д.

Ф.А. Дистервег создает возрастную периодизацию и выделяет ступени детского развития (табл. 3).

Таблица 3 Ступени детского развития по Ф.А. Дистервегу

I ступень чувства	6-9 лет	Физическое игра воображения	Наглядность, поддерживать восприимчивость и живость
II ступень память	9-14 лет	Понимание, осознанное мышление, начатки абстрактного (из частного-общее)	Наглядность, использовать развитие памяти
III ступень 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

Вслед за Песталоцци считал, что учитель является центром педагогического процесса и играет решающую роль в реализации задач обучения. Хороший учитель в совершенстве владеет своим предметом, любит детей и постоянно работает над собой. Достоинство теории Ф.А. Дистервега состоит не в оригинальности, а в блестящей интерпретации и популяризации идей Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци.

Вопросы и задания

1. Проследите преемственность дидактических принципов у Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци и А. Дистервега.
2. Почему одной из ведущих идей в эпоху Просвещения стала идея природосообразности? Проанализируйте наполнение принципа природосообразности у Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци и А. Дистервега.
3. Какие положения концепции Я.А. Коменского позволяют считать его основателем педагогики?
4. Какие факторы формирования личности выделил Дж. Локк?
5. Какие качества личности должны быть сформированы у джентльмена? Какие из них являются требованием времени, а какие – традицией рыцарского воспитания.
6. Насколько в современных условиях востребована идея домашнего воспитания Дж. Локка?
7. Что понимает Ж.-Ж. Руссо под естественным свободным воспитанием?

8. Покажите становление идеи развивающего воспитания в концепциях И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта и А. Дистервега.

ТЕМА 4. РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА. НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX вв.

План

1. Полемика о путях развития воспитания и образования. Школьные реформы в ведущих странах Запада. Основные педагогические теории конца XIX – начала XX вв.

2. Развитие реформаторской педагогики (В.А. Лай, Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори и др.) в период между двумя мировыми войнами.

3. Теория и практика "нового воспитания" (А. Ферьер, Г. Литц и др.). Тенденции опытной работы в 20-30-е гг. XX в.

4. Направления реформаторской педагогики в России конца XIX – начала XX вв.

Литература

1. Афанасьева Т.И. Учить по Монтессори (из опыта работы). – М.: МЦМ, 1996. – 48 с.

2. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2001.

4. Константинов Н.А. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982.

5. Корнетов Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли». – М.: УРАО, 2003.

6. Корнетов Г.Б. Педагогическая концепция Д. Дьюи и образование для демократии в России // Школьные технологии. – 2007. – №5. – С. 33-39.

7. Старикова Л.Д. История педагогики и философия образования. – Ростов н/Д, 2008.

8. Хрестоматия по зарубежной истории педагогики / под ред. А.И.Пискунова. – М.: Просвещение, 1981.

1. Полемика о путях развития воспитания и образования. Школьные реформы в ведущих странах Запада. Основные педагогические теории конца XIX – начала XX вв.

Современное общество все острее ощущает необходимость в воспитании активного, творческого, внутренне свободного человека, осознающего свою самоценность, уникальность и умеющего жить в условиях свободы, но при этом ориентированного на общечеловеческие ценности, на

взаимосвязь с миром и достижениями цивилизации. В связи с этим наряду с использованием достижений отечественной педагогики актуальным для развития современного российского образования оказывается зарубежный опыт, содержащий конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики.

Конец XIX в. отмечен вступлением крупнейших стран Западной Европы, США и России в такую стадию общественно-экономических отношений, которая потребовала научного и технического перевооружения производства и совершенствования социальных институтов. В этих условиях стало более явным уже ранее ощущавшееся несоответствие традиционной школы, практики воспитания и обучения новым экономическим и политическим требованиям развития этих стран.

Противоречия между состоянием школьного дела и новыми экономическими условиями вызвали появление педагогических движений, требовавших реформирования школы всех ступеней.

Основными поворотными моментами в истории школы стало создание в последней трети XIX в. национальных систем народного образования, поиски направления и путей реформирования самой школы.

Перед всеми странами Западной Европы и США к 70-м гг. XIX века стояла одна и та же задача – *привести школу в соответствие с экономическими и политическими требованиями эпохи.*

Однако в каждой из национальных систем образования возникали и свои проблемы:

- в США – резкое отставание сельской школы от городской, не отвечающие требованиям времени учебные планы и программы средней школы;
- в Англии – децентрализация народного образования, переполненность массовых школ, крайний утилитаризм начального образования, традиционализм классического среднего образования;
- в Германии – сохранявшиеся догматизм и вербализм в содержании и методах обучения, интенсивное вмешательство церкви в дело народного просвещения;
- во Франции – заметное отставание от других западно-европейских стран в области развития профессионального образования.

Массовая школа на Западе в конце XIX — начале XX в. продолжала оставаться преимущественно гербартианской. *Гербартианство*, к числу наиболее известных представителей которого в то время относились Отто Вильман (1839—1920) и Вильгельм Рейн (1847—1929), развиваясь и учитывая новые достижения педагогики и общественные потребности, создало модель "*школы учебы*", получившую широкое распространение. "*Школа учебы*" основывалась на детальной регламентации учебного процесса, ориентировалась на вербальные методы обучения, на развитие интеллекта посредством приобщения учащихся к книжному знанию. Ее педагогическая триада включала в себя строгую дисциплину, классическое образование и прагматическую ориентацию. Причем последний элемент заметно усиливался и открывал большие возможности для

варьирования компонентов естественно-научного и "новогуманитарного" знания в отношении к классическому наследию. Присущее "школе учебы" стремление искать решение всех проблем организации развития человека сквозь призму его обучения (воспитывающее обучение) привело к выделению *дидактики в отдельную отрасль педагогического знания*. "Школа учебы", базирующаяся на идее безусловного авторитета педагога, обладала высоким уровнем методического обеспечения, открывала возможности для успешной работы массового учительства, была способна решать многие задачи, которые ставило в повестку дня индустриальное общество. Конец XIX—начало XX в. ознаменовались *педоцентристской революцией*. Она явилась следствием развития в новых исторических условиях той гуманистической тенденции, которая была изначально присуща западной педагогике, а в Новое время была, прежде всего, связана с именами Руссо, Песталоцци, Спенсера. Многочисленные концепции и течения в общественно-педагогической мысли конца XIX в., стремившиеся к коренному изменению характера деятельности школы, часто подводятся под общее понятие "*реформаторская педагогика*", или "*движение нового воспитания*".

Индустриальное общество, усиливавшее отчуждение личности, одновременно обостряло проблему человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития, тем более, что утвердившийся буржуазный строй нес в себе интенцию к гражданскому обществу, демократии, правовому государству, способствовал утверждению экономических гарантий независимости личности. Образование становилось достоянием все более широких масс. Возрастала его интегративная функция, призванная, с одной стороны, преодолеть обусловленное промышленным переворотом противоречие между производственной (специализация) и социально-бытовой сферами и интегрировать личность в общество, а с другой — смягчить классовые антагонизмы за счет общей культурной нормы. Одновременно с этим развитие человекознания, и прежде всего психологии, позволило научно обосновать взгляд на ребенка как на активного субъекта учебно-воспитательного процесса.

2. Развитие реформаторской педагогики (В.А. Лай, Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори и др.) в период между двумя мировыми войнами

Кредо новой педоцентристской педагогики выразил Джон Дьюи (1859—1952). Он писал в 1899 г. в работе "Школа и общество": "В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это — перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого они организуются". Новое звучание получила идея, обоснованная Я.А. Коменским, усиленная Ж.-Ж. Руссо, подхваченная И.Г. Песталоцци: *образование должно быть направлено на развитие природных дарований детей, на обеспечение*

естественного роста ребенка, раскрытие заложенных в нем потенций. Этот подход к пониманию сущности образования исключал авторитаризм, превращал педагога в помощника ребенка, организующего воспитывающую и обучающую среду, в которой он формируется, и таким образом руководящего детским развитием. Эти идеи были подхвачены Дж. Дьюи. Он выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка. Накопление ребенком индивидуального опыта ведет к *формированию его личности.* Исходя из этого, Дж. Дьюи выдвинул идею создания "инструментальной" педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка.

Цель теории воспитания Дж. Дьюи — формирование личностей, умеющих «приспосабливаться к различным ситуациям» в условиях буржуазной системы «свободного предпринимательства». Дж. Дьюи подверг критике господствовавшую в США школу за отрыв от жизни, абстрактный схоластический характер обучения и предложил реформу всей школьной системы. В методике Дж. Дьюи наряду с трудовыми процессами непомерно большое место занимают игры, импровизации, экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины учащихся Дж. Дьюи противопоставляет развитие их индивидуальности (Дьюи Дж.)

Целями образовательного процесса выступали: умение решать жизненные задачи, овладение творческими навыками, обогащение опыта, под которым понимались знания как таковые и знания о способах действия, воспитание вкуса к самообучению и самосовершенствованию.

Реализация идей Дж. Дьюи на практике осуществлялась в 1884 - 1916 гг. в разных школах. Школа, представленная у Дж. Дьюи как воспитывающая и обучающая среда, должна была выполнять следующие *основные функции*:

- упрощать сложные явления жизни, предоставляя их детям в доступной форме;
- выбирать для изучения наиболее типичные и важные моменты из опыта человечества;
- содействовать выравниванию социальных различий, создавая "единство мыслей и координированность действий".

Содержанием образования у прагматистов выступал приобретенный опыт ребенка, обогащающийся в условиях обучающей среды.

Целью современного образования является формирование личности, обладающей критическим мышлением и свободной инициативой, стремящейся к совершенствованию жизненных условий. По своему содержанию она тесно перекликается с образовательно-воспитательными целями, сформулированными в свое время Дж. Дьюи (Г.Б. Корнетов).

Обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем вербальное (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дж. Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция "полного акта мышления". Согласно

философским и психологическим воззрениям автора, мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение.

Правильно построенное обучение, по мнению Дж. Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых традиционных учебных заданий – "мнимых проблем", имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстающих от того, чем интересуются учащиеся.

Таблица 4. Сравнительный анализ идей традиционного обучения и идей Дж.Дьюи

Традиционная система обучения	Идеи Дж.Дьюи
"Книжная учеба"	Активное учение, основа которого собственная познавательная деятельность учащегося
Учитель	Учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью
Общая для всех стабильная учебная программа	Ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось учителем
Устные и письменные занятия	Теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся
Школьная система, основанная на приобретении и усвоении знаний	Обучение "путем делания", т.е. такое, при котором все знания извлекались из практической самостоятельности и личного опыта ребенка

Подлинной целью приобретения знаний, по мнению Дьюи, является нахождение пути их добывания по мере возникающей необходимости, т. е. так, чтобы все знания извлекались из практической самостоятельности и личного опыта ребёнка. *Обучение посредством делания* — вот лозунг, полнее всего суммирующий попытки связать детей с действительной жизнью. "Самый трудный урок, который приходится усваивать ребенку, — это практический: ребенок должен научиться приспособливаться к людям и к работам, если тут его постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дела", — писали Д. Дьюи и Э. Дьюи в книге "Школы будущего".

В школах, работавших по системе Дж. Дьюи, не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только знания, необходимые для жизненного опыта учащихся. По мнению ученого, учащийся должен заниматься теми видами деятельности, которые

позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т.д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера.

Он рассматривал образование не как нечто налагаемое на ребенка "извне", а как рост, развитие присущих ему свойств и способностей. Методы образования, считал он, надо выстраивать, обращаясь к непосредственному опыту детей, когда определенное знание становится для них необходимым. Понимая под образованием рост наклонностей и способностей ребенка, Дьюи видел в этом единственно верный путь подготовки ребенка к работе взрослого. Созревание требует времени, и его нельзя безнаказанно ускорять; пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений во взрослой жизни — преступление. Конечным результатом обучения, по Дж. Дьюи, должна была стать сформированность навыков мышления, под которыми понималась способность в первую очередь к самообучению.

Педагогическая концепция Дьюи, в которой он стремился обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, выростала, во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта; во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы; в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящего от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности. "Все, чему мы учимся, делая что-нибудь вместе с другими, — подчеркивал Дьюи, — относится к усвоению морали, вызывая общий интерес и давая средства к осуществлению задуманного; отзывчивость, искренность, прямотуше, чувство ответственности — все это моральные ценности... Вместо места для заучивания уроков школа должна стать социальной группой, где мастерские не только развивают самостоятельность, но и учат общению и кооперации, расширяя понимание общественных взаимоотношений" ("Введение в философию воспитания").

Опираясь на гуманистические принципы, Дьюи, во-первых, показал, как можно соединить естественное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом; во-вторых, он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга. Идеи Дьюи после Первой мировой войны получили широкое распространение во всем мире. На них стала ориентироваться массовая школа в США, они влияли на теорию и практику образования в России (до начала 30-х гг.), Китае, Турции, странах Латинской Америки и ряде других государств.

Американский педагог Уильям Килпатрик (1871 - 1965) на основе идей Дж. Дьюи разработал метод проектов.

Согласно его взглядам обучение осуществляется через организацию *целевых актов*. Дети в процессе учебной деятельности планируют

(проектируют) выполнение конкретной практической задачи, включая туда и учебную деятельность.

Несмотря на то, что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребенка, его собственный путь искания, преодоления затруднений. Только при такой системе обучения, считал У. Килпатрик, воспитание может превратиться в непрерывную перестройку жизни ребенка и поднять ее на высшую ступень, а школа будет готовить учащихся к условиям динамично меняющейся обстановки в обществе и к столкновению с неизвестными проблемами в будущем. Впоследствии этот метод, как и другие идеи Дж. Дьюи, использовался в практике многих стран мира.

Идея прагматического образования Дж. Дьюи и основанный на ней метод проектов У. Килпатрика подвергались серьезной критике уже их современниками.

На рубеже XIX—XX вв. была разработана модель "*школы труда*". Трудовому элементу в образовании придавалось большое значение, начиная с эпохи Возрождения и Реформации. С трудовым воспитанием и обучением Я.А. Коменский и Дж. Локк, Ж-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, Г. Спенсер и другие педагоги связывали развитие ребенка и подготовку его к будущей жизни. И у Дьюи труд составлял системообразующий стержень организации школьной жизни. Однако исходную точку построения учебно-воспитательного процесса Дьюи усматривал все-таки в ребенке и требовал выстраивать программу образования, опираясь на его личный опыт, на его непосредственные интересы и мотивы поведения. Сам труд у Дьюи прежде всего представлялся средством развития ребенка, способствующим пробуждению его самостоятельности, росту творческой активности, накоплению жизненного опыта

Один из наиболее известных вариантов "трудовой школы" был разработан немецким педагогом Георгом Кершенштейнером (1854—1932), теоретиком "*гражданского воспитания*". В своих трудах подверг критике традиционную народную школу и гимназию, нуждавшихся в такой системе образования и воспитания подрастающих поколений, которая обеспечивала бы подготовку из детей и подростков благонамеренных граждан, добросовестных и инициативных в области своей профессиональной деятельности работников.

Главным средством так понимаемого "*гражданского воспитания*" Г. Кершенштейнер считал *трудовую школу*, которая должна сменить старую, книжную школу. *Задачу трудовой школы* он видел в первую очередь в последовательном приучении детей к прилежанию, аккуратности, безусловному подчинению авторитетам.

Вместе с тем трудовая школа, по его мнению, должна вооружать своих учащихся методами и приемами работы, которые характерны для данной отрасли науки или практической деятельности (первое относится только к средней школе, второе – к народной).

В народных школах Г. Кершенштейнер считал нужным широко использовать различные виды ремесленного труда, самостоятельные лабораторные работы, практические занятия, ручной труд на уроках общеобразовательных дисциплин. Нужно заметить, что все это не имело своей целью непосредственную подготовку к занятиям той или иной профессиональной деятельностью. Акцент делался на выработку трудовых навыков и нравственных качеств, которые необходимы работнику любой профессии. Собственно профессиональная подготовка, по Кершенштейнеру, должна осуществляться в так называемых *дополнительных школах для работающих подростков*, имеющих образование в объеме народной школы.

Г. Кершенштейнер предлагал два варианта "трудовой школы": "школу духовных профессий", готовящую кадры для управления государственными и экономическими делами, деятелей науки и культуры, и собственно трудовую школу для профессиональной подготовки широких народных масс.

"Трудовая школа", обладающая гибкой социальной направленностью и учитывающая многие актуальные потребности индустриального общества, а также отдельных слоев населения, стала проникать в практику массового образования (как общего, так и профессионального), иногда вытесняя "школу учебы". Однако присущее многим сторонникам "школы труда" стремление противопоставить "субъективным свободололюбивым инстинктам" "социальные инстинкты" вызывало резкий протест у наиболее радикально настроенных педоцентристов. Последние проповедовали возведенный в абсолют "культ ребенка", которого они собирались превратить в подлинный центр "педагогической вселенной". Именно это радикальное крыло педоцентристов разработало модель "*свободной школы*" (*свободного воспитания*).

Принцип педоцентризма, высказанный Дж. Дьюи, был положен в основу также и такому течению на рубеже веков как *свободное воспитание*: характер педагогического процесса определяется главным образом проявлением склонностей детей в процессе практической деятельности и поэтому для расширения возможностей индивидуализации обучения необходимы эффективные средства определения задатков, способностей и интеллектуального уровня каждого ребенка с тем, чтобы помочь ему выбрать свой будущий жизненный путь. Педоцентристы доказывали, что планомерное, систематическое обучение и воспитание детей по заранее разработанным программам противоречит природе развития ребенка и поэтому организацию педагогического процесса следует строить, исходя из непосредственно возникающих интересов детей в процессе их деятельности.

К этому направлению реформаторской педагогики можно отнести идеи и деятельность итальянского врача-психиатра и педагога Марии Монтессори (1870 - 1952).

Основой обучения в дошкольном возрасте М. Монтессори считала *сенсорное развитие*, которое осуществляла с помощью организации окружающей среды и занятий с дидактическим материалом. Эффективность в обучении Монтессори связывала с выделением *особых (сензитивных) периодов*

повышенной восприимчивости детей к определенным воздействиям окружающей среды. В процессе развития ребенка Монтессори выделяет три фазы: 0 - 6, 6 - 12, 12 - 18 лет.

Первая фаза (от 0 до 6) является наиболее чувствительной для сенсорного развития. Она характеризуется глобальной ориентацией познавательной активности ребенка на формирование чувственного образа окружающего мира. В соответствии с космическим планом ребенок "решает" внутреннюю задачу своего развития, которая на данном этапе состоит в создании эмоционально окрашенной картины окружающего мира, себя самого и своего места в мире. Ребенок в возрасте от 0 до 3 лет является, образно говоря, "эмоциональным камертоном", сверхчувствительным резонатором эмоций родителей, главным образом матери. Его впитывающее мышление вбирает в себя способы эмоционального реагирования взрослых по отношению к событиям, происходящим в мире. По этой причине наиболее подходящей окружающей средой, способствующей оптимальному детскому развитию, является родительский дом и забота. Огромное внимание педагогов привлекают *сенсорные материалы Монтессори*. Игры, занятия, упражнения с дидактическими материалами позволяют развивать зрительно-различительное восприятие размеров, форм, цветов, распознавать звуки.

На примерах из собственной педагогической практики Мария доказывает, что взрослый может не делать что-то за ребенка, а помогать ему действовать самостоятельно. Это особый труд. Ведь малыш попадает в наш мир и видит его чуждым и не приспособленным для его жизни. У него плохая координация движений, он не уверен в себе и не знает, что делать с окружающими его предметами. Ребенок зависим от великанов, которые называются взрослыми и кроют мир под себя, не задумываясь о нем. Ему трудно расстегнуть пуговицы на курточке, завязать шнурок на ботинке, перенести свой стул в удобное место.

М. Монтессори предлагает уже в 2,5-3 года дать ребенку возможность сделать это и многое другое. Учитель (взрослый) только помогает ему. Он создает порядок в тех вещах, которые нужны для развития ребенка, а их очень много: все эти чашечки, подносики, губки и щеточки, а также палки и кубики, бусины и стерженьки, карточки и коробочки, разложенные в беспорядке могут вызвать только чувство бессилия перед хаосом мира. М. Монтессори предложила расположить их в определенной строгой логике, а малышей с первого дня в классе приучать поддерживать установленный порядок. Не только и не столько потому, что этого хотят взрослые, а потому, что так удобнее самим детям. Интерес – первое, что М. Монтессори выделяет в своей педагогике. Второе – индивидуальный подход. Это, конечно, не означает, что у каждого ребенка появляется отдельный учитель. Все немного по-другому. Каждый ребенок во время свободной работы выбирает то, что ему нравится делать, и учитель именно ему показывает, как справиться с заданием (Т.И. Афанасьева).

Среди течений конца XIX - начала XX вв. кроме указанных выше наиболее известными были движения сторонников «экспериментальной педагогики», «школы действия», «социальной педагогики» и др.

Весьма трудным представляется дать классификацию всех течений, поскольку в их концепциях были и общие идеи, и специфические, присущие каждому из них особенности.

Представители «экспериментальной педагогики» намеревались создать *объективную эмпирическую базу воспитания и обучения*, сосредоточившись на детальном изучении психофизического развития детей. Введение в научный арсенал педагогики и психологии опытных методов исследования явилось весьма важным фактором дальнейшего развития этих наук.

Это направление было представлено группой немецких ученых во главе с Эрнстом Мейманом (1862 - 1915) и Вильгельмом Августом Лаем (1862 - 1926). Благодаря им стали создаваться научно-экспериментальные лаборатории и был введен в научный обиход термин "*педагогический эксперимент*". Целью представителей этого направления было получение опытным путем необходимых достоверных данных для усовершенствования педагогического процесса.

Немецкий педагог Вильгельм Август Лай (1862 - 1926) был видным представителем реформаторской педагогики конца XIX - начала XX вв. Основываясь на данных биологии и экспериментальной педагогики, он попытался создать так называемую *педагогику действия*, которая характеризовалась *чрезмерной биологизацией воспитательно-образовательного процесса*.

Лай исходил из того, что в основе воспитания и обучения должны лежать реакции-действия:

- ребенок испытывает влияния извне,
- умственно их перерабатывает,
- и сложившиеся представления выражает с помощью различных средств (слово, рисунок, эксперимент, работа на школьном участке, в мастерской и т. п.).

Главное место в этой триаде "*восприятие, переработка, выражение*" Лай отводил особую роль третьему компоненту – *выражению*, которое и является собственно реакцией, действием, направленным на приспособление ребенка к окружающим условиям среды, в том числе и социальным. Из такой трактовки воспитания и обучения у Лая вытекает известная переоценка педагогической роли различных видов деятельности школьников

Для того чтобы ребенок научился правильно реагировать на окружающую обстановку, Лай считал необходимым организовать в стенах школы такую социальную микросреду, которая вынуждала бы учащихся согласовывать их действия с законами природы и с волей данного сообщества людей. Школа, по его мнению, должна готовить *лояльных граждан*.

Экспериментальная педагогика старалась опираться:

- на результаты изучения детей с помощью эмпирических методов,

таких как наблюдение, анкетирование;

- на данные тестов на определение возрастных возможностей детей, которые были впервые разработаны французским психологом Альфредом Бине (1857 - 1911);

- на изучение поведения ребенка в различных учебных и внеучебных ситуациях, использование разработанной американским психологом Эдуардом Торндайком (1874 - 1949) системы количественного измерения уровня интеллектуального развития ребенка с помощью стандартных тестов.

Эксперименталисты полагали, что использование этих методик дает возможность выработать педагогические и психологические нормативы, на основе которых можно организовать процесс обучения и воспитания объективно и научно.

Содержание экспериментальной педагогики представляло собой, по существу, свод различных сведений из анатомии, физиологии, психологии, психопатологии, педагогики.

Возникновение экспериментальной педагогики послужило важным импульсом развития науки о детях – *педологии*, которая представляла собой синтез психологических, биологических и социологических знаний о ребенке и основывалась на представлении о нем как о субъекте, судьба которого предопределена *наследственностью и влиянием общественной среды*. Необходимо лишь изучить и измерить оба эти фактора, чтобы направить воспитание в нужное русло

Педология пыталась разработать такие методы, которые помогли бы в результате комплексного изучения получить знание о ребенке в целостном виде.

Наибольший вклад в развитие педологии внесли психологи Э. Торндайк, С. Холл, А. Бине и представители экспериментальной педагогики. Опора реформаторских направлений педагогики на уже существовавшие в педагогике и психологии теории особенно четко прослеживается во взаимодействии экспериментальной педагогики с одним из ведущих психологических направлений США – бихевиоризмом, согласно которому поведение человека есть совокупность ответных реакций организма на разнообразные раздражения, поступающие из окружающей среды. Бихевиористская формула "стимул - реакция" объясняла все побудительные мотивы человеческой деятельности. Методом проб и ошибок каждый ребенок, согласно этой концепции, самостоятельно вырабатывает для себя определенный комплекс реакций, обеспечивающий его адаптацию к среде. При этом он руководствуется главным образом врожденными инстинктами и стихийно сложившимися привычками. Он прибегает к анализу только в новых, особенно сложных ситуациях. В этой связи *функция воспитания* якобы ограничивается наблюдением за поведением ребенка, обобщением данных о его поступках в различных ситуациях и выведением так называемых «нормативов» для педагогической практики.

Представители *социальной педагогики* главным источником педагогической науки и практики считали *социально-историческое знание*.

Фундамент педагогических взглядов *Эмиля Дюркгейма* (1858 - 1917) - концепция "*стадий цивилизации*" и "*коллективных представлений*". По этой концепции, человечество прошло исторические стадии, каждой из которых присущи свои собственные системы идеалов воспитания – "*коллективные представления*". Современная цивилизация, по мысли Дюркгейма, вобрала в себя компоненты "*коллективных представлений*" предшествующих эпох и одновременно выработала особые педагогические идеалы и ценности. Процесс воспитания – это прежде всего приобщение каждого члена общества к "*коллективным представлениям*" своего времени.

Э. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса ("*Воспитание - методическая социализация*"), писал, что деятельность школы состоит "прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда". Подчеркивалось, что индивид отнюдь не полностью зависит от императивов "*коллективных представлений*" и обладает собственными природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса – слияние социального и биологического компонентов, т.е. достижение "*индивидуальной социализации*". Э. Дюркгейм высказал мысль о дозированном управлении процессом воспитания. Оно должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятию "*слепой покорности*" ребенка.

Как первостепенный педагогический фактор Дюркгейм рассматривал воздействие на ученика *школьного класса*. "Дети в классе думают, чувствуют, поступают иначе, чем если бы они были изолированы друг от друга. Это следует учитывать и использовать". По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка. Рассматривая вопрос о наказаниях, Дюркгейм отводил педагогу роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли: "Пусть при наказании уйдет пристрастность. Ребенок должен сознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона".

Вильгельм Дильтей (1883 - 1911) также особо подчеркивал социальную природу процесса воспитания. В работе "*Основы гуманитарных наук*" он трактовал педагогический процесс как познание тотальных "*духовных связей*", приобщение к "*жизни*" - основе и содержанию всего сущего.

Пауль Наторп (1854 - 1924) в своем труде "*Социальная педагогика*" рассматривал школу как важнейший инструмент *социализации*. Наторп утверждал, что индивидуальное самосознание эффективно формируется в атмосфере человеческих взаимоотношений, где *нет места соперничеству между детьми*. Индивид осознает в первую очередь то, что хочет другой или он сам, а далее ищет способ осуществить желание. Поэтому процесс воспитания начинается с *воспитания воли*.

Для создания школ, удовлетворяющих требованиям времени, возникает течение так называемых новых школ, которое получает широкое развитие. В Женеве было создано «Международное объединение новых

школ», которое сформулировало общие требования к школам этого типа, возникшим в Англии, Франции, Бельгии, Швейцарии, США и других странах. «Новые школы» — учебные заведения интернатского типа — организовывались частными лицами или буржуазными педагогическими организациями. Плата за содержание и обучение в них была, как правило, очень высока и доступна лишь привилегированным. В этих школах применялись так называемые «свободные и активные» методы обучения, снижающие роль научных знаний и руководящую роль учителя в процессе обучения.

Работа в этих школах по сравнению с массовыми школами в целом была поставлена лучше: в них осуществлялось совместное обучение, где большое значение придавалось физическому воспитанию, для занятий привлекались высококвалифицированные учителя, были организованы хорошо оборудованные кабинеты и лаборатории, уделялось много внимания эстетическому воспитанию. В некоторых школах осуществлялось самоуправление учащихся по типу буржуазных парламентов. В число занятий включалось обучение ручному труду (слесарному, столярному), дети участвовали в огородных работах и знакомились с сельским хозяйством. Однако эти школы не готовили к занятиям, связанным с физическим трудом: такая деятельность — удел детей трудящихся, кто не может попасть в эти школы. Отметим, что школы были расположены в красивых природных условиях.

3. Теория и практика "нового воспитания" (А. Ферьер, Г. Литц и др.). Тенденции опытной работы в 20-30-е гг. XX в.

Теоретиком и организатором «новых школ» был французский педагог Э. Демолен (1852 – 1907), который возмущался тем, что в городах вокруг ребенка «разыгрывается битва и его стремятся втянуть в тот или иной класс». Образование и воспитание, по его мнению, должны быть надклассовыми. Он выступал за создание сельских средних частных школ-интернатов, которые должны воспитывать разносторонне развитых людей, способных стать активными деятелями в различных областях общественной жизни. Особое значение придавал развитию воли, инициативы и самостоятельности детей, их физическому воспитанию, спорту и труду. В 1899 г. создал частное среднее учебно-воспитательное учреждение — первую во Франции «новую школу» — школу Рош (L'Ecole des Roches), где воспитывались дети из привилегированных слоев населения. Школа Рош располагалась в сельской местности Нормандии; программа была изменена за счёт внедрения новых видов учебной работы и трудового обучения; изучение древних языков происходило только в старших классах «классического» отделения; увеличивалось время, отводимое на изучение живых иностранных языков; для языковой практики организовывались поездки за рубеж; в «современном» отделении расширилась программа математики, физики, химии, естествознания; по сравнению с обычной программой учебная

нагрузка сократилась; высвободившиеся часы отводились на «художественные занятия и досуг» (музицирование, диспуты, посещение театров, музеев и пр.) и «практические работы»: на сельской ферме, в столярной и токарной мастерских. По образцу школы Рош во Франции в начале XX в. были созданы несколько «новых школ». По мнению известного теоретика этих школ швейцарского педагога А. Ферьера (1879 – 1960), «новые школы» — это лаборатории практической педагогики. В них стремятся образовывать ум детей не столько путем накопления заученных знаний, сколько путем общего развития мыслительных способностей. Учащихся приучают наблюдать, выдвигать гипотезы, проверять свои предположения. Все преподавание основано на фактах и опыте, на воспитании инициативы и самостоятельности ребенка. А.Ферьер считал необходимым тщательно учитывать возрастные особенности учащихся, осуществлять индивидуальный подход к каждому воспитаннику, выявлять его положительные качества и развивать их. Обобщая работу "новых школ" и развивая идеи нового воспитания, Ферьер, как и многие другие представители этого направления (Дж. Бэдли, Г. Винекен, О. Декроли, Э. Демолен, Г. Литц, С. Редди и др.), подвергал критике официальную школу с её словесно-схоластическим и догматическим характером обучения, формальным отношением к детям и призывал к преобразованию её на иных педагогических началах .

На рубеже XIX и XX вв. возник ряд педагогических теорий, которые оказывали влияние на развитие педагогической теории и практики в XX в. и находят свое отражение сегодня. Таким образом, на рубеже XIX и XX столетий шел активный поиск дальнейших путей развития педагогических теорий и систем с новыми подходами к теоретическим и практическим проблемам воспитания и образования в новых социально-экономических условиях развития стран Западной Европы, США и России.

4. Направления реформаторской педагогики в России конца XIX – начала XX вв.

Эпоха рубежа XIX—XX вв. в России ознаменовались бурным развитием буржуазных отношений. Реформы С.Ю. Витте и революция 1905—1907 гг., столыпинская аграрная реформа, ограничение самодержавия и разрушение традиционного уклада сельской общины приводили к глубоким сдвигам в общественном сознании, способствовали сближению России с Западом.

Развитие образования в стране шло быстрыми темпами. С 1908 по 1912 гг. Третья Государственная Дума удвоила смету расходов на народное просвещение. В 1911 г. был принят закон «О введении всеобщего обучения». «Каждый год, — вспоминал лидер кадетов П.Н. Милюков, — в течение десяти лет к смете должно было прибавляться по десяти миллионов, и к началу 1920-х гг. материальная база для достижения всеобщей грамотности должна была быть готова». Что касается организации народной школы, прежде всего она передавалась в ведение земства. Идея непрерывности школы, то есть связи

начального образования со средним и высшим, осуществлялась созданием высших народных училищ. В 1915—1916 гг. во время Первой мировой войны под руководством министра народного просвещения графа Петра Николаевича Игнатъева (1870—1945) была подготовлена (но так и не осуществлена) *радикальная реформа школы*, призванная привести российское образование в соответствие с требованиями времени, демократизировать его, усилить в нем национальный элемент, полнее учесть опыт передовой западной школы. По проекту реформы реорганизации подвергалась не только средняя школа, рассматриваемая как ключевое звено системы народного образования, а вся система — от дошкольного воспитания и начальной школы до высших учебных заведений. Сущностную трансформацию претерпевали органы управления просвещением на всех уровнях, значительно перестраивалась деятельность центрального аппарата, кардинально расширялись права и возможности местных органов управления, педагогических советов учебных заведений.

Для осуществления крупномасштабных преобразований создавался самостоятельный научно-педагогический орган, которому придавалась важнейшая роль в определении стратегии и тактики развития образования, большая свобода маневра вне административно-управленческих структур. Только в предметных комиссиях в 1915 г. участвовали 205 специалистов. Согласно проекту в России вводилась единая средняя общеобразовательная школа (гимназия) с 7-летним сроком обучения (I ступень — с 1-го по 3-й класс, II ступень — с 4-го по 7-й класс), которая рассматривалась в единстве со всей системой народного просвещения — низшей и высшей, а также технической школой. Было предусмотрено согласование между ними учебных планов и программ, приведение профессионально-технической подготовки в соответствие с задачами общего образования. По своей направленности классы гимназии II ступени разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную, которая, в свою очередь, подразделялась на естественное и математическое отделения с превалированием соответствующих предметов.

В указанный период проблема свободы ребенка становится одной из самых значительных тем русской педагогической мысли. В то же время начинает все определеннее (при огромном влиянии Западной Европы) выступать идея трудовой школы — идея, корни которой были уже давно в педагогических исканиях еще XIX в. Господствующим типом школы в России начала XX столетия, как и на Западе, была "школа учебы". Однако уже наметился поворот от вербализма и жесткой внешней дисциплины к формам и содержанию, более соответствующим как потребностям времени, так и достижениям педагогики. Огромной заслугой Петра Федоровича Каптерева (1849—1922), Василия Порфирьевича Вахтерова (1859—1922) и ряда других выдающихся русских ученых-педагогов стало обоснование учебного процесса, построенного на уважении к личности ученика, признании его полноправным субъектом образовательного процесса. В передовых гимназиях, коммерческих и реальных училищах начала века все больше внимания уделялось

стимулированию познавательной активности и творческой инициативы учащихся. *Образование максимально стремилось приблизиться к жизни.* На уроках стал использоваться ручной труд как важнейший компонент учебно-воспитательного процесса. В развитии "школы учебы" наметились тенденции преодоления ее книжного характера, стремление уйти от подавления индивидуальности ученика, от превращения его в машину для восприятия бесконечного числа сообщаемых сведений.

П.Ф. Каптерев подчеркивал, что "единственной задачей общественного воспитания может быть только подготовка энергичного борца за основные свойства человечности и главнейшие блага культуры". В.П. Вахтеров писал в книге "Основы новой педагогики" о том, что "школа должна существовать лишь только для ребенка, для его нормального развития... На первый план должно быть поставлено естественное стремление к развитию, живущее внутри самого ребенка; и дело педагога — предоставить простор для нормального осуществления этого стремления, снять путы и искусственные преграды, лежащие на этом пути и искажающие развитие ребенка... Но, кроме стремлений ребенка, есть еще внешняя среда. И развитие ребенка является результатом этих факторов: во-первых, внутренних стремлений к развитию и, во-вторых, влияния окружающей среды. Приспособление ребенка к среде и приспособление самой среды к потребностям ребенка — вот задача воспитания".

Однако, как и на Западе, в условиях бурного индустриального развития России традиционная "школа учебы" вызывала все больше нареканий. Необходимы были люди, более приспособленные к новому ритму общественной жизни, к более динамичным условиям труда. Это привело ко все более широкому распространению идей "школы труда". В предреволюционный период в данном направлении активно двигались десятки известнейших учебных заведений. К их числу, например, относились гимназия К. Мая в Петербурге и Красковско-Малаховская школа под Москвой.

Но массовой практики "школы труда" в России еще не существовало, хотя логика исторического развития вела отечественное образование именно в этом направлении. В реформе графа П.Н. Игнатьева, считавшего, что "трудовой принцип во всей нашей жизни чуть ли не с колыбели — единственное наше спасение", было, в частности, намечено ввести в программу учебных заведений ручной труд, практические работы по естествознанию. Педагогическая общественность также считала, что "принципом, объединяющим всю школьную деятельность, должен быть труд, планомерно осуществляемый, но дающий простор и творческой инициативе учащихся".

Еще одно направление педагогического поиска в России было связано с развитием идей свободного воспитания, видящего свой идеал в "свободной школе". Его сторонники, как и на Западе, составляли наиболее радикальное крыло представителей педоцентризма, которое во многом опиралось на идеи Л.Н. Толстого, сформулированные им в 60-е гг. XIX столетия.

Наиболее выдающимися представителями отечественного свободного воспитания были Константин Николаевич Вентцель (1857—1947) и Станислав

Теофилович Шацкий (1878 - 1934). Они видели богатство личности в ее неповторимости, *самоценности*, а понятие "личность" ими нередко употреблялось как синоним понятия "индивидуальность" и понималось не как сумма определенных свойств и черт ребенка, а как нечто целостное, как "реальный факт", по словам К.Н. Венцеля. Отсюда вытекала направленность воспитания – на сохранение и развитие "я" ребенка.

К.Н. Венцель и С.Т. Шацкий сформулировали ряд принципов, иерархически зависимых друг от друга, одним из которых стал принцип самоценности детства. Этот принцип исходил из огромной роли детства в жизни человека, его своеобразия, развития по своим особым законам, требующим специфического подхода к каждому из отдельных возрастных этапов. Разрабатывая принцип самоценности детства, авторы этой концепции сосредоточивали свое внимание на необходимости исходить из детского мироощущения в организации воспитательно-образовательного процесса, из уважительного отношения к внутреннему миру ребенка.

Весь учебно-воспитательный процесс должен был строиться *только в соответствии с закономерностями развития ребенка, в тесной взаимосвязи с окружающей средой*. Это соответствует и принципу природосообразности, позволяя обеспечить развитие личности сообразно с ее внутренней сущностью.

Важнейшим природосообразным путем воспитания признавалось включение ребенка в *свободную творческую деятельность*: познавательную, художественно-творческую, игровую, труд, общение.

Сторонники свободного воспитания, рассматривая ребенка как биосоциальное существо, сформулировали основные положения, учет которых в образовательно-воспитательном процессе должен был способствовать более эффективному развитию личности:

- требования среды законны, необходимо дать им свободно проявиться в процессе обучения и воспитания;

- однако сам учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на всестороннее развитие личности, а не на ее приспособление к конкретным узким социальным рамкам жизни;

- школа может и должна участвовать в преобразовании среды (Шацкий), воспитание должно быть нацелено на формирование в личности качеств социального творца (Венцель);

- в условиях негативного влияния среды на свободное творческое развитие личности ребенка возможно организовать воспитание и обучение в особо созданной среде для детской жизни.

Важнейшим условием реализации концепции свободного воспитания рассматривалась *свобода*, понимавшаяся как запрет на целенаправленные воздействия с целью сформировать личность по заданному образцу.

Принцип свободы предполагал:

- отличную от государственной школы организацию всего учебно-воспитательного процесса;

- отказ от всех внутришкольных факторов давления на ребенка: обучение без отметок, экзаменов;
- создание атмосферы доброжелательности;
- вера в силы ребенка и его возможности;
- опора на естественные мотивы в обучении;
- отсутствие у детей страха перед физическим наказанием или моральным унижением;
- предоставление ученикам свободы выбора вида деятельности, учителя, метода учения и т. д.

Сторонники свободного воспитания заявляли о необходимости освобождения школы из-под контроля государства, независимости от классовых, политических, церковных интересов.

Наиболее радикальной в этом плане была позиция Вентцеля.

Сторонников концепции свободного воспитания отличало понимание важности *социальной среды*, в том числе различных социальных институтов, в процессе становления и развития личности.

Принцип учета социальной среды позволял им решать проблемы социализации ребенка, предполагая необходимость помощи детям в их адаптации к условиям конкретной социальной среды, в ее освоении, в овладении ценностями, нормами, присущими данному обществу, и в то же время в сохранении своей автономности, своей внутренней свободы, своего "я".

Наиболее ярко это требование было сформулировано Вентцелем. Особое внимание он уделял *производительному творческому* труду как средству развития воли, как условию, при котором наибольший расцвет получают умственные, физические и нравственные силы ребенка.

Идея детского труда проходит через всю теоретическую и практическую деятельность С.Т. Шацкого. Концептуально осмысливая место труда в детской жизни, он пришел к мысли, что на раннем этапе детства *труд должен быть связан с искусством и игрой*. Но чем старше становится ребенок, тем серьезнее он должен относиться к трудовой деятельности. Труд, игра, искусство – эти три элемента детской жизни неотделимы друг от друга и являются обязательным условием социализации и развития личности ребенка.

Идеи свободного воспитания в России начала XX в., несмотря на их крайне ограниченное практическое применение, стимулировали обсуждение гуманистических подходов к постановке и решению проблем образования подрастающих поколений.

В начале XX в. интенсивно обсуждался вопрос о путях развития русской национальной школы. К ее анализу в 1916 г. обратился Виктор Николаевич Сорока-Росинский (1882—1960). В статье "Путь русской национальной школы" он подчеркивал необходимость различения таких понятий, как *национальное воспитание* и *воспитание национального чувства*. Сорока-Росинский показал, что в большинстве случаев все разговоры о национальном

воспитании сводятся к стремлению таким образом переустроить российскую школу, чтобы она воспитывала национальное чувство.

При организации русской национальной школы он предлагал руководствоваться двумя принципами: во-первых, анализом всей совокупности реальных факторов меняющейся жизни и определением их педагогической значимости; во-вторых, выяснением ближайшего направления этих течений и учетом вырисовывающихся в будущем новых явлений хозяйственной, общественной, политической и культурной жизни. Такой подход ориентировал педагогический поиск не на традиции прошлого, призванные стать стержнем воспитания, а на тенденции, устремленные в будущее, которое в условиях российской действительности того времени представлялось буржуазным. "Национальная школа, — подчеркивал Сорока-Росинский, — вовсе не какое-либо грандиозное, стильное, в русском хотя бы духе, на много лет построенное здание, для которого далее нужен лишь ремонт да кое-какие пристройки. Национальная школа — это движение вперед организованной, дисциплинированной, знающей, зачем она идет, массы..."

Принципиально иную позицию в обосновании самобытного пути развития образования русского народа занимали представители *религиозно-православного* направления в педагогике. Их объединяло стремление опереться на православно-патриархальные принципы, позволяющие противопоставлять Россию Западу. Представители этого течения, опираясь на христианско-православную антропологию, продолжали традицию славянофилов в разработке педагогических проблем применительно к идее самобытного пути развития России. Они утверждали религиозность человека, природа которого влечет его к вере, и этим обосновывали соответствующий характер образования. Идеологическими ориентирами для представителей этого течения были софийность, любовь, соборность, общинный дух, идеалы православия, целостный человек. Эти ориентиры они противопоставляли традиционным максимам западной культуры, противоречия которой с переходом к индустриальному обществу на рубеже веков заметно обострились и стали во все большей степени осознаваться и в самой Европе. Василий Васильевич Розанов (1856—1919), говоривший о "сумерках просвещения", писал, что "идея искусственного человека, образованного вне естественных исторических сил и вне какой-либо веры своего века и народа, удивительным образом увлекла за собой народы Европы".

Сергей Александрович Рачинский (1833-1902) свою первоначальную задачу видел в организации для крестьянских детей начальных школ, которых он на собственные средства построил более двух десятков. Они работали круглый год, поскольку в них обучалось много детей-сирот и детей из отдаленных деревень, для которых при школах были созданы общежития, также содержавшиеся на его средства. После нескольких лет работы учителем С.А. Рачинский пришел к выводу о необходимости не только обучения грамоте, письму и счету, но и осуществления образования и воспитания православного человека в самом широком смысле слова. Во время экскурсий, паломнических походов к святым местам дети познакомились

с историей и природой родного края, собирали гербарии, чертили карты, запоминали услышанные сказки, пословицы и поговорки. Знакомство с родной культурой, ее осмысление и усвоение должны стать, по убеждению С.А. Рачинского, важнейшим средством разностороннего развития личности каждого ребенка.

Педагогические идеи русской религиозной философии имели ограниченное распространение. Однако они содержали в себе серьезные попытки осмысления воспитательной проблематики исходя из самобытных традиций русской культуры. Более того, они несли в себе эвристический заряд переосмысления многих основополагающих педагогических вопросов в контексте стремления рассматривать личность целостно, понимая ее в гуманистической перспективе "восхождения к Богочеловеку".

Однако следует признать, что к 1917 г. в отечественной педагогике возобладали прозападные подходы. В теоретическом поиске все большую роль начинали играть гуманистические ориентиры. Рост национального самосознания, сохранения влияния православия, кризис Западной цивилизации открывали новые перспективы для культурно-педагогического синтеза. Однако они во многом остались нереализованными.

Значительный вклад в разработку новых психолого-педагогических методов исследования ребенка в отечественной науке внесли труды Владимира Михайловича Бехтерева (1857 - 1927). Раскрывая взаимосвязь среды, наследственности, воспитания, решающую роль в формировании личности он отводил *общественной среде* и воспитанию с обязательным учетом наследственности, которая, по его мнению, создает предпосылки развития личности.

Такой подход позволил Бехтереву рассматривать личность как взаимосвязь внутренних мотивов и активного отношения к окружающей действительности на основе индивидуальной переработки внешних воздействий. Это дало возможность ученому выдвинуть положение о воспитании как о решающем факторе формирования личности. В процессе правильно организованного воспитания гармонически развиваются физические и духовные силы ребенка, формируются твердые убеждения, стойкий характер, воля и другие качества личности, совершенствуется эмоционально-чувственная сфера,

В формировании личности, по Бехтереву, играют важную роль все аспекты воспитания, каждый из них способствует развитию определенных качеств и черт ребенка.

Как и многие другие ученые и педагоги, Бехтерев выступал за введение в учебный план *общеобразовательной школы трудового обучения*. Бехтерев был одним из первых педагогов, разрабатывавших *проблемы воспитания детей младшего возраста*. Рассматривая жизненный опыт ребенка, его практическую деятельность в качестве основы сенсорного и умственного развития, Бехтерев особое внимание уделял развитию анализаторов, умению наблюдать, выявлять специфические особенности предметов, линий, красок и звуков, овладению различными формами движения.

Воспитание разносторонне развитой личности требовало совершенствования форм и методов учебной и воспитательной работы. Важнейшими из них Бехтерев, раскрывая при этом психофизиологическую природу воздействия отдельных методов, считал внушение, пример, поощрение, убеждение, в редких случаях наказание.

Видным представителем экспериментальной психологии и педагогики был Александр Петрович Нечаев (1875 - 1943). Его теоретические взгляды на личность ребенка как совокупность психических процессов и ее развитие как процесс внутреннего созревания организма под воздействием психофизических законов послужили *обоснованием психологического эксперимента*.

А.П. Нечаев главное внимание уделял разработке таких методов изучения психических явлений, которые могут помочь при решении педагогических проблем. Экспериментальная работа проводилась по нескольким направлениям:

- выявление возможностей использования экспериментального метода при исследовании педагогических проблем в сочетании с другими научными методами,
- взаимоотношение лабораторных и внелабораторных методов в психолого-педагогических исследованиях.

Проблема методов исследования личности ребенка в начале столетия только начинала оформляться как педагогическая. Двигаясь в психологической логике ее решения, А.П. Нечаев показал принципиальные различия между психологическими и педагогическими способами исследования личности ребенка.

Представителем отечественной "экспериментальной педагогики" был И.А. Сикорский (1842 - 1919), исследуя утомляемость школьников от умственной работы, применил **тест** в виде диктанта: до и после определенной умственной работы дети писали сравнительно одинаковый по трудности диктант; процент увеличения числа ошибок служил *мерой утомляемости*.

Рассмотренные процессы, протекавшие в отечественной педагогике на рубеже XIX—XX вв., свидетельствуют о ее ориентации на западные традиции воспитания и обучения.

Вопросы и задания

1. Чем отличается взгляд М. Монтессори на воспитание дисциплины от позиции Дж. Локка по этому вопросу? Аргументируйте обе точки зрения.

2. Какие черты «школы учебы» сохранились в современном образовании?

3. Какие элементы педагогики Д. Дьюи присутствуют в современной образовательной практике?

4. Покажите как социально-экономические условия рубежа XIX—XX вв. способствовали развитию реформаторских течений.

5. Охарактеризуйте вклад А.П. Нечаева в развитие экспериментального направления в педагогике и психологии.

6. В какой степени критика К.Н. Вентцеля современной ему системы воспитания актуальна для понимания ситуации в современном отечественном образовании?

ТЕМА 5. ВЕДУЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕГО РАЗВИТИЯ. ИСТОКИ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ. ИДЕИ СВОБОДЫ, ПРАВА, ДЕМОКРАТИИ, ГУМАНИЗМА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ

План

1. Истоки гуманистических идей педагогики за рубежом и в России.
2. Идеи свободы в зарубежной и отечественной педагогической мысли.
3. Идеи права и демократии в зарубежной и отечественной педагогической мысли.

Основная литература

- 1 История педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2009. – 280 с.
- 2 Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
- 3 Корнетов Г.Б. Становление и сущность демократической педагогики. – М.: АСОУ, 2008. -120 с.
- 4 Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X - начало XX века) (История педагогики и образования) - М.: Гардарики, 2008. – 526 с.
- 5 Липская Л.А. История педагогики. – М.: АСОУ, 2009.
- 6 Монтессори М. Метод научной педагогики // Антология гуманной педагогики. - М.,1999.
- 7 Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / сост. и авт. вв. статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
- 8 Старикова Л.Д. История педагогики и философия образования. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
- 9 Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учеб. пособие для студентов педагогических институтов / сост. и автор вв. очерков С.Ф. Егоров. - М.: Просвещение, 1986. – 432 с.: ил.

1. Истоки гуманистических идей педагогики за рубежом и в России

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.

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

Гуманизм – [лат. *humanus* – человеческий, человеческий] признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. 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 (Л.А. Липская).

Если Раннее Средневековье выработало модель авторитарного патриархального риторического воспитания, то в XII-XIII вв. наметилась тенденция к её 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 (см. тему 2). 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 изучались греческий и латинский языки как разговорные, арифметика – 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 Кампанелла (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.

Итак, педагоги-гуманисты эпохи Возрождения и последующих столетий стремились доказать, что воспитание и образование должно быть таким, 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 учёным 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.

Гуманизация воспитания через работу над собой, через самосовершенствование наиболее ярко видна у Н. 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, Н. К. 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, 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.

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 педагогику было присуще 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 придавали Я. Корчак и В.А. Сухомлинский развитию педагогической науки, причем Я. Корчак предлагал рассматривать ее как науку об искусстве любви к детям. Основопологающей идеей педагогических систем Я. Корчака и В. А. Сухомлинского является уважение к личности ребенка, бережное к нему отношение, 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.

Важное место в педагогических концепциях Я. Корчака и В. А. Сухомлинского занимают подлинно гуманистические принципы воспитания: уважения и требовательности к личности ребенка, оптимистический подход, активности и самостоятельности, воспитания 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. 5). Основными методами воспитания в педагогических системах Я. Корчака и В.А. Сухомлинского служит 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.

Таблица 5. 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.
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	-уважения личности и прав ребенка -доверия -«не вредить» -опора на положительное активности и самостоятельности -воспитание через труд -добровольности	-гуманистический и оптимистический подход -уважения и требовательности -единство семейного и школьного воспитания, - единство обучения и воспитания, - единство обучения,

	-воспитание через коллектив	воспитания и труда, -единство педагогического воздействия и самовоспитания -воспитание в коллективе и через коллектив -отказ от наказаний -эмоциональное богатство школьной жизни
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 Ш. 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. 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) в ... мягкие и опосредованные подходы – диалог, групповая дискуссия, метод педагогических ситуаций, создание условий для самореализации личности.

По мнению В.А. Ситарова, 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.

2. Идеи свободы в зарубежной и отечественной педагогической мысли

Идеи свободы, права и демократии 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) (см.: тема 3). 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» (Л.Н.Толстой).

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». 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». Он утверждал, что «дети, поневоле вынужденные жить в зависимом положении, вырастают с привычкой подчинения». 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». 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» (К.Н. Вентцель). 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».

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 личного 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, и, наконец, в-третьих, в соотношении с интересами других людей, с их свободой. 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.

3. Идеи права и демократии в зарубежной и отечественной педагогической мысли

Для ответа на вопрос, что такое демократическая педагогика и в чем заключается идея демократии в педагогике, нужно понять, что такое демократия. Демократия (дословно) – общенародное правление. Как термин используется для описания системы управления государством и для обозначения свободного общества. Наличие демократии означает, что люди сумели реализовать свое право выбора, за который несут ответственность только они сами и который в случае необходимости они готовы пересмотреть и исправить. Демократическая педагогика, решающая задачи организации образования субъекта демократии, не может не принимать во внимание то обстоятельство, что таким субъектом в подлинном смысле этого слова может быть только человек, который, во-первых, внутренне свободен; во-вторых, способен на осознанный, самостоятельный и ответственный выбор; в-

третьих, может и желает жить в условиях свободы. Свобода в этом случае понимается многогранно: и как способность управлять собой, и как полноценное и всеобщее участие в общественных и государственных делах, и как независимость от принуждающего произвола другого, и как право человека на самореализацию, и как стремление к собственному приватному счастью.

Демократия как форма правления, как образ жизни возникла в Древней Греции. Эталоном античной демократии по праву считаются Афины – культурный центр Эллады. Нужно отметить, что такие философы Древней Греции, как Сократ, Платон, Исократ, Аристотель, были противниками демократического строя. Рассмотрим признаки афинской демократии, выделенные Периклом и записанные историком Фукидидом:

- равноправие всех граждан;
- свобода;
- государственная забота об организации достойного досуга граждан;
- доступность «иноземных благ»;
- открытость для иностранцев;
- опора на личные качества свободной личности;
- развитие склонности к прекрасному и занятие науками не нанося ущерб силе духа;
- признание ценности богатства как ресурса достижения различных полезных целей;
- признание необходимости избавляться от бедности трудом;
- вовлечение всех граждан в общественную деятельность;
- открытость и состязательность при принятии государственных решений;
- способность и привычка тщательно обдумывать свои планы и разумно рисковать;
- руководство во взаимоотношении с другими людьми не корыстью, а свободным влечением;
- способность к самореализации, к самостоятельному действию.

Каждый афинский гражданин в принципе считался способным, а в ряде случаев и обязанным участвовать в прениях на народном собрании, давать отчет об исполнении городской должности. Эти должности исчислялись сотнями, и большинство из них занимали по жребию, так что каждый афинянин в течение своей жизни неоднократно оказывался в роли должностного лица. К V в. до н.э. сформировалась педагогика софистов, которая была педагогией, готовящей человека к достижению личного успеха главным образом на политическом поприще. Создав в Афинах своего рода высшее политическое образование, софисты преследовали четкую цель – научить слушателей при всех обстоятельствах всегда и во всем быть правыми, обучить «науке побеждать» в любом споре. Софисты обучали двум главным искусствам – диалектике (искусству спорить) и риторике (искусству говорить), при этом старались привить широкую общую культуру, т.к.

готовили к умению вести споры на любую тему. Софисты стремились к тому, чтобы их ученики в условиях полисной демократии умели внушать другим свое мнение, подчинить их своему влиянию. В Древней Греции в VI-IV вв. до н.э. не только зародилась демократия как феномен общественной и государственной жизни, но также были обоснованы и частично реализованы педагогические идеи, значимые для развития демократической педагогической традиции. К их числу относится признание: воспитуемости человека, образования важнейшим государственным и общественным делом, самоценности каждой личности, необходимости активной позиции ученика в педагогическом процессе.

Отсутствие демократических традиций в становлении государственности в эпоху Средневековья закрепило в этот период модель авторитарного, патриархального, ригористического воспитания с опорой на традицию, авторитет и волю, но уже в XII-XIII вв. наметилась тенденция к ее переосмыслению. В XIV - XVI вв. в Европе началась эпоха Возрождения и Реформации. Это было время интенсивного развития экономической жизни, зарождения буржуазных отношений, расцвета культуры, которое выдвинуло новые педагогические идеалы (гуманизм, личные интересы, самостоятельность) (см. выше п.1). Широкое распространение идей Реформации, происходившее в условиях становления централизованных национальных государств и утраты католической церковью прежнего значения в политической и духовной жизни общества, привело к осмыслению необходимости распространения образования, приближенного к жизни. Мартин Лютер (1483-1546), стоявший у истоков западно-европейской Реформации, подчеркивал, что воспитание и образование должны быть доступными каждому и готовить для светской и духовной жизни. В отличие от гуманистов эпохи Возрождения, создавших отдельные очаги просвещения, он связал необходимость широкомасштабной реформы образования с радикальными изменениями в обществе и церкви. Это способствовало обновлению массовой школы, распространению протестантизма, реформированию общества с требованиями обновленного христианства, укрепления политических сил, борющихся против католической церкви. На смену идеалу гармонично развитой личности приходил деловой человек-прагматик, сочетающий христианскую добродетель со служением собственному интересу. В Европе к началу Нового времени активно развивалась педагогическая традиция, которая уделяла внимание развитию индивидуальности человека, подготовке к самостоятельной жизни, рассматривала человека в системе его социальных связей.

XVII в. ознаменовался распространением мануфактур, упрочением буржуазных отношений в экономике, обоснованием идей общественного договора и социально-политической доктрины либерализма, формированием представления об активном субъекте, способном, развив себя, прожить ему одному свойственную жизнь. В этих социально-исторических условиях появился реформаторский проект великого чешского педагога

Я.А.Коменского. Стремясь к переустройству мира на основах справедливости, гуманности, всеобщего благоденствия, последовательно проводя принцип уравнивания всех людей высочайшей культурой и идею необходимости всестороннего всеобщего образования, он создал грандиозный труд «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих». Выдвигая демократическое требование, чтобы «обучались все, всему, всесторонне», Я.А. Коменский обосновывал идеал «всеохватывающего воспитания», которое обеспечивало бы человеку обретение совершенства. Он считал, что школа должна быть отражением гражданской жизни, где все «учась попеременно подчинению и управлению (словно в маленьком государстве), сызмала привыкнут управлять вещами, самими собой и другими». Каждая общественная школа, по мнению Я.А. Коменского, должна быть устроена так, чтобы она «была 1) маленьким домом, где упражняются в правильном образе жизни; 2) маленьким государством, будучи разделенным на декурии, подобные гражданским тридам, имея своих консулов, преторов, сенат, суды, все в наилучшем порядке»; 3) маленькой церковью, будучи полна словословий Богу и благочестивых занятий» (Г. Корнетов). Важнейшим условием успешного функционирования школы Я.А. Коменский видел в «добросовестном исполнении законов», говоря современным языком, в незыблемости его правового пространства, о которой должен заботиться руководитель школы.

Великая французская буржуазная революция (1789-1794), провозгласившая в борьбе с феодальной реакцией лозунг «Свобода, равенство, братство», продемонстрировала понимание роли образования в переустройстве общества. Проблемам образования были посвящены 400 наказов, присланных весной 1789 г. депутатам Генеральных штатов. Рассматривая самоуправление учащихся как могущественное средство воспитания чувства справедливости, законности и общественности, Ш. Талейран подчеркивал, что учащиеся должны быть призваны к установлению порядка в школьной жизни. Это приучит их подчиняться разумной дисциплине, научит справедливости по отношению к себе и другим, заставит учащихся проникнуться уважением к установлению закона. Функцией образования становится изучение Конституции. Он считал необходимым организовывать ученические ассоциации, т.е. самоуправляющиеся школьные группы, ведающие школьной внутренней жизнью. В 1792-93 гг. активно обсуждаются проекты организации народного образования М. Кондорсе, Ж. Лепелетье и Букье. Педагогические проекты Великой французской революции в полной мере отразили положения демократической идеологии:

- признание образования силой, обеспечивающей развитие как отдельного человека, так и общества в целом;
- направленность образования на достижение человеком личного блага и выполнение гражданского долга;

- необходимость государственной и общественной заботы об образовании, требование всеобщего обязательного бесплатного доступного образования;

- стремление организовать взаимодействие и уклад жизни детей в школе в соответствии с идеалами нового общества.

На рубеже XIX-XX вв. демократические педагогические традиции были осмыслены и обобщены американским философом Д. Дьюи (1859-1952) и нашли свое отражение в концепции демократической педагогики. Будучи последовательным приверженцем демократии, Д. Дьюи не акцентировал внимание на консенсусе мнений и воле народа, он превозносил демократию за учет всех точек зрения и предоставление всем идеям равных шансов доказать свою ценность. Основное значение демократии он видел не в том, что она обеспечивает механизм равных возможностей, а в том, что она создает такую форму организации жизни общества, в которой все способности и возможности личности могут получить поддержку и руководство. Школы призваны стать моделями общества, которые будут готовить детей к участию в общественной жизни демократического общества, которое, в свою очередь, будет формировать у граждан потребность и умение работать на общее благо. Основная задача образования – сохранение равновесия между социальными задачами обучения и воспитания, с одной стороны, и индивидуальными потребностями ребенка, – с другой. Рассматривая школьную систему в качестве инструмента, творящего общество, Дж. Дьюи подчеркивал, что, пока не найдено правильное решение вопроса «чему и как учить?», образовательная деятельность школ будет представлять угрозу для демократии. Он отстаивал идеал школы, являвшийся формой социальной жизни, который реализует в своем укладе образ демократического общества и активно взаимодействует с другими субъектами внешкольного образования, взаимодействует с местным сообществом и стремится стать социальным центром.

Идею права ребенка разрабатывал великий польский педагог Януш Корчак. Он разработал и апробировал на практике уникальную систему самоуправления, включающую в себя Суд, Судебный совет и высший орган самоуправления - Сейм, которую можно адаптировать и использовать в деятельности современных образовательных учреждений различного типа.

Идеи демократизации легли в основу проектов по введению всеобщего начального обучения за рубежом и в России. В 1907 году в России был рассмотрен законопроект о введении всеобщего начального обучения. Согласно проекту на органы местного самоуправления (земства, города, волости, сельские общества и поселки) возлагалась обязанность составить школьные сети, финансовые планы их осуществления и открыть необходимое количество начальных школ с трехлетним сроком обучения, а государственная казна брала на себя содержание учителей этих школ. Однако в силу разногласий между Государственной Думой и Государственным Советом законопроект не был принят. В 1916 г. министр просвещения П. Игнатьев внес в Государственную думу три законопроекта (О всеобщем

обучении, О введении обязательного обучения, О порядке расходования кредитов на всеобщее обучение). Однако реализация идей всеобщего обучения в нашей стране произошла после революционных событий 1917 г.

На протяжении XX столетия демократическая педагогика интенсивно развивалась (за рубежом – У. Килпатрик, С. Френе, Л. Колберг, И. Иллич, П. Мак-Лорен, Я. Корчак и другие, в России – С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, И.П. Иванов, О.С. Газман, А.Н. Тубельский и др.). Особенность демократической педагогики заключается в том, что она, стремясь создать максимально благоприятные условия для развития и самореализации каждого человека, уделяет особое внимание проблеме гармонизации интересов отдельного человека и группы (общества).

Вопросы и задания

1. В чем заключается сущность гуманизма в педагогике? Каковы основные проявления концепции гуманистического воспитания?

2. Назовите общее в гуманистических системах Я.Корчака, В.А.Сухомлинского.

3. В чем заключается принципиальное отличие концепции свободного воспитания от концепции гуманистического воспитания?

4. Назовите общее и отличительное в педагогических концепциях Ж.-Ж. Руссо, Л.Н.Толстого и М.Монтессори.

5. Какова сущность идеи демократического воспитания. Каковы его основные проявления?

6. Дайте характеристику системы демократического воспитания Д.Дьюи.

7. Каковы причины появления концепций гуманистического, свободного и демократического воспитания?

8. Что означает, по-вашему, «гуманизация» общества и школы?

ТЕМА 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И СИСТЕМЫ К.Д. УШИНСКОГО, Л.Н. ТОЛСТОГО, А.С. МАКАРЕНКО, В.А. СУХОМЛИНСКОГО

План

1. Дидактика К.Д. Ушинского.
2. Педагогическая концепция Л.Н.Толстого.
3. Педагогическая система А. С. Макаренко.
4. Педагогическая система В.А. Сухомлинского.

Литература

1. Андреева И.А., Буторина Т.С., Васильева З.И. и др. История педагогики и образования / под ред. З.И. Васильевой. – М., 2008. – 432 с.

2. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.

3. История педагогики и образования : учеб. пособие для студентов учреждений высш. профессионального образования / [З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина и др.] ; под ред. З.И. Васильевой. - 6-е изд., перераб. - М. : Академия, 2011
4. История педагогики / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М., 1981.
5. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли. Схемы. – М., 2003.
6. Константинов Н. А. История педагогики. – М., 1982.
7. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X - начало XX века) (История педагогики и образования) – М.: Гардарики, 2008. – 526 с.
8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8т. – Т1. – М., 1983
9. Старикова Л.Д. История педагогики и философия образования. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
10. Соловейчик С.Л. Час ученичества - М.: Детская литература, 1970. – 247 с.
11. Сухомлинский В.А. Моя педагогическая система // Радянська школа. – 1988. – №6. – С.88.

1. Дидактика К.Д. Ушинского

В России начала XIX в. была подготовлена и осуществлена первая фундаментальная система мер в сфере просвещения. В 1802 г. в ходе реформ государственного управления было создано *Министерство народного просвещения, воспитания юношества и воспитания наук*. До создания Министерства в России не существовало центральных государственных органов, ведавших образованием. В результате преобразований была создана стройная система образовательных учреждений, опиравшихся на образцы западно-европейских учебных заведений (приходское училище, уездное училище, гимназия, университет).

Крупнейшим представителем русской педагогики XIX в. был Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870). Выходец из религиозной помещицкой семьи, он получил гимназическое, а затем университетское образование. По окончании Московского университета преподавал в Ярославском Демидовском юридическом лицее, затем служил чиновником. Будучи назначен в 1859 г. инспектором Смольного института благородных девиц, произвел реформу этого учреждения, обогатив содержание образования и введя двухлетний педагогический класс. В 1860—1862 гг. редактировал «Журнал Министерства народного просвещения». В последние годы жизни, уйдя в отставку, вел интенсивные теоретические изыскания в области педагогики. В этот период им написаны основные педагогические труды: «Человек как предмет воспитания», «Родное слово» и др.

К.Д. Ушинский первым из русских педагогов предпринял попытку суммировать научные знания о человеке, исходя из признания взаимосвязи педагогики с данными антропологических наук.

Мировоззрение молодого К.Д. Ушинского складывалось под воздействием классической немецкой философии, особенно гегельянства, а также материалистических учений фаталистического толка. В дальнейшем он склонился к осознанию первостепенного реального знания, пониманию необъятных творческих возможностей человека. Все это не исключало религиозного осмысления воспитания, прежде всего воспитания нравственного. В сущности, К.Д. Ушинский попытался найти «срединный путь» между материализмом и идеализмом. К.Д. Ушинский ясно осознал необходимость философского осмысления педагогики: «Основанием воспитания должна служить и руководить философская идея». Воспитание как целеустремленный, сознательный процесс формирования гармонически развитой личности имеет целый комплекс задач: физическое, умственное, трудовое и нравственное (патриотическое) воспитание.

Идея 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».

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»).

Не менее важное место в трактовке народности воспитания придавалось идее труда как ведущем факторе развития личности. К.Д. Ушинский видел в подготовке ребенка к трудовой деятельности вхождение в народную жизнь. «Воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой – внушить ему неутолимую жажду труда». Необходимо

«внушить воспитаннику уважение и любовь к труду... дать ему привычку к труду».

Патриотизм, любовь к родине служит ярким проявлением народности, эти чувства и качества необходимо подкреплять и развивать, они отражают особенность русского народа.

Корни и истоки народности находятся в глубине веков и отражаются в народной культуре, произведениях устного народного творчества. Огромный педагогический потенциал, по мнению К.Д. Ушинского кроется в народных сказках и былинах, пословицах и поговорках, играх и т.д. Использование этого богатого народного наследия позволяет решать многие педагогические задачи.

К.Д. Ушинский принадлежит к числу тех великих педагогов, кто не только продекларировал существование закономерностей воспитания, но и попытался их объяснить. Он стремился выявить законы управления развитием человека. Знание педагогических законов, следовательно, ставилось в зависимость от познания человека во всех его проявлениях. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Педагогика, по К.Д. Ушинскому, должна стоять на фундаменте обширного круга «антропологических наук», к которым были отнесены анатомия, физиология и патология, психология человека, логика, философия, география, статистика, политическая экономия, история. В этих науках, считал педагог, обнаруживается совокупность «свойства предмета воспитания, то есть человека». На особое место в числе указанных наук ставилась психология. При этом К.Д. Ушинский разделял тезис о первостепенности внешнего воздействия при развитии психики и человека в целом.

К.Д. Ушинский рассматривал обучение как основное средство умственного, нравственного и физического развития личности. Он усматривал в обучении двойную задачу – образовательную и воспитывающую. Первая часть задачи означала рациональное усвоение необходимых человеку знаний о природе и обществе, вторая – формирование «миросозерцания», «убеждений». Исходя из такой задачи, содержание обучения определялось как процесс обогащения знаний (материальное образование) и одновременное развитие способностей (формальное образование). В этой связи К.Д. Ушинский полагал, что программа классической школы все менее соответствует гармонии материального и формального образования и что будущее – за современной (реальной) общеобразовательной школой.

Обучение определялось как передача знаний и навыков учителем и их усвоение учениками. Подобный процесс расценивался как напряженный труд («учение есть труд, и труд и должен оставаться трудом, полным мысли...»), который требует значительных волевых усилий школьника. «Учение, основанное только на интересе, не дает окрепнуть

самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно, и придет многое, что надобно будет взять силою воли» - писал педагог.

Отделяя учение от игры и считая его неперменной обязанностью школьника, К.Д. Ушинский полагал, что педагогический эффект достижим лишь при учете детских потребностей и интересов.

Успех обучения оговаривался рядом сущностных условий:

- 1) связь «не с курьезами и диковинами», а с жизнью;
- 2) обучение в гармонии с природой ребенка (нельзя учить ранее, «чем он созрел для ученья»);
- 3) преподавание на родном языке;
- 4) постепенное усложнение в соответствии с ростом и развитием на таком уровне, чтобы держать учащихся в рабочем напряжении («не давать им засыпать»).

Обучение К.Д. Ушинский делил на две взаимосвязанных стадии, каждая из которых должна была состоять из определенных ступеней и видов работы ученика под руководством учителя. Первая стадия — доведение знания до определенной системы. Она включала последовательно восприятие предметов и явлений; сравнение и сопоставление, выработку предварительных понятий; приведение этих понятий в систему. Вторая стадия виделась как процесс обобщения и закрепления полученных знаний и умений.

Процесс обучения должен был отвечать ряду основополагающих дидактических принципов («условий преподавания»):

- 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, то есть «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».

К.Д. Ушинский поддерживал общемировую традицию *классно-урочной системы*, рассматривая ее как наиболее целесообразную при организации школьных учебных занятий. Он полагал правильным соблюдать определенные регламентации такой системы:

- 1) стабильный состав учащихся в классе;
- 2) твердый порядок проведения занятий по времени и расписанию;
- 3) занятия преподавателя со всем классом и с отдельными учениками.

Размышляя об уроке как фундаменте классно-урочной системы, К.Д. Ушинский подчеркивал ведущую роль учителя, отмечал необходимость разнообразных форм урока в зависимости от его задач (объяснение нового материала, закрепление, упражнение, повторение, выяснение знаний учащихся и пр.). При проведении урока в нужном случае предлагалось изменять его направление. Подготовка и проведение урока, считал педагог, требуют педагогического мастерства и предварительной тренировки: «Сколько обдуманности в словах и задачах, сколько напряженного внимания, сколько привычки требуется со стороны учителя, чтобы занять на весь урок тридцать или сорок еще не окрепших рассеянных детских голов».

Среди основных указаний по проведению урока были требования планирования, органического перехода к новому знанию, гигиены занятий. Учение, построенное на прочном и сознательном усвоении предыдущего, К.Д. Ушинский сравнивал с ростом здорового дерева, которое с «каждым годом приобретает новые ветви». Непременным дополнением классно-урочной работы он считал домашнюю учебную деятельность учеников. Она рассматривалась как одна из главных форм самостоятельной работы. Предлагалось учить навыкам такой работы. Под домашним заданием понималось продолжение начатого в классе учебного процесса («домашние уроки»).

К.Д. Ушинским предложено учение о *двухуровневой дидактике*: общей и частной. Если общая дидактика занимается базовыми принципами и методами обучения, то частная дидактика применяет эти принципы и методы в отношении отдельных учебных дисциплин. При этом педагог предостерегал от иллюзий добиться исчерпывающей формализации дидактических идей: «Дидактика не может иметь и претензии перечислить все правила и приемы преподавания... Практически... применение их бесконечно разнообразно и зависит от самого наставника».

Особенно удалось К.Д. Ушинскому теоретико-методическое сочетание общей и частной дидактик в концепции первоначального обучения родному языку. В работах «Родное слово», «Детский мир» и др. дидактический материал выстроен с постепенным усложнением, на основе звуковой аналитико-синтетической методики обучения грамоте вместо ранее практиковавшегося буквослагательного метода.

В общей дидактике К.Д. Ушинского просматриваются два типа принципов и идей: универсальные и более частные. К первым можно отнести идеи синтетического и аналитического преподавания. В числе более частных – теория таких методов обучения, как устное изложение, лабораторно-практические работы, устные и письменные упражнения с книгой и пр.

Так, к методам устного изложения были причислены:

- 1) догматический, или предлагающий;
- 2) сократический, или спрашивающий;
- 3) эвристический, или озадачивающий;

4) акроаматический, или излагающий.

Например, сократический метод трактовался как «способ перевода механических комбинаций в рассудочные» и предназначался, прежде всего, для систематизации полученных знаний. В акроаматическом методе, напротив, особое значение имело приобретение нового знания, в первую очередь через слово учителя (мастерский рассказ учителя «врезается легко в душу дитяти и так же легко ею воспроизводится»).

Основополагающий тезис педагогики К.Д. Ушинского — *двуединство обучения и воспитания*. При этом цель и задачи воспитания определялись как наиболее существенные. Такие задачи считались куда важнее, «чем развитие ума вообще, наполнение головы голыми знаниями». Связующим моментом в нравственном воспитании Ушинский считал религию, которая понималась, прежде всего, как носитель нравственной чистоты. К.Д. Ушинский охарактеризовал особенности нравственного воспитания в различных слоях русского общества. Общими идеалами воспитания назывались патриотизм, человечность, любовь к труду, воля, честность, правдивость, чувства прекрасного. В качестве корневых духовных начал русского народа выделялась «патриархальная нравственность» — вера в правду и добро. Трудолюбие формируется, полагал К.Д. Ушинский, при постоянном участии детей в посильной работе («праздность - мать всех пороков»).

Учитель, по К.Д. Ушинскому, не только преподаватель, но в первую очередь наставник. Он подобен «плодотворному лучу солнца для молодой души». Первейший инструмент учителя — обучение: «Главное достоинство ... преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом». В нравственном развитии ребенку нельзя навязывать убеждений; такие убеждения следует вносить в детскую душу ребенка, не делая над ней насилия.

В основе предложенной К.Д. Ушинским методики нравственного воспитания — отказ от педагогики «страха», от поддержания школьной дисциплины путем наград и наказаний детей. Предлагалось воспитывать в атмосфере здравомыслия и гуманности: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность».

Непременным способом нравственного воздействия К.Д. Ушинский считал убеждение словом, примером наставника в опоре на персональный опыт ребенка. Одни лишь наставления («моральные сентенции»), полагал К.Д. Ушинский, «готовят лицемеров». Как крайние средства воспитания («лекарства» при болезни) расценивались наказания. Предпочтение отдавалось наказаниям профилактического свойства: замечание, снижение отметки за поведение. Весьма осторожно предлагалось прибегать к поощрениям. Отвергались материальные награды и признавалась польза

нравственного поощрения: «Дети ненавидят учителей, от которых никогда не дождешься одобрения или признания того, что хорошо сделано».

К.Д. Ушинский оказал огромное влияние на развитие педагогики в России и способствовал появлению целой плеяды блестящих педагогов и методистов: Н.Ф. Бунакова, Н.А. Корфа, И.И. Паульсена, В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозова, Л.Н. Модзалевского, В.П. Острогорского и др.

2. Педагогическая концепция Л.Н.Толстого

Подготовка к отмене крепостного права создала уникальную социокультурную ситуацию, которая открывала благоприятные перспективы для реформирования российского образования. К 50-м гг. XIX в. в России разворачивается общественное движение, обусловленное растущим противоречием между развитием производительных сил и крепостническими отношениями и представленное такими направлениями как революционно-демократическое (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и др.) и общественно-педагогическое (Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев, Л.Н.Толстой и др.).

В многочисленных статьях этого времени по вопросам народного образования, о содержании и методах учебно-воспитательной работы школы Л.Н. Толстой сформулировал оригинальное учение о воспитании и обучении детей.

Свои представления о том, кто имеет право и должен создавать школы для народа и как в них следует воспитывать и учить детей, Толстой изложил еще в первых статьях, опубликованных в 1859—1862 гг. в журнале «Ясная Поляна». Статьи вызвали огромный интерес и оживленную полемику оригинальной постановкой вопросов и особенно предложением о способах их решения.

Л.Н. Толстой убежденно заявил, что народ, находящийся по воле господствующих классов в тягчайших условиях, тем не менее, стремится к образованию и что такое его стремление, особенно заметное в 60-е гг., составляет естественную и вечную народную потребность. Доказывая это, Толстой обращался и к своему опыту по организации сельских школ в Крапивинском уезде: население уезда быстро преодолело недоверие к новому начинанию и охотно помогало в открытии школ, которые быстро наполнились крестьянскими детьми. Он считал, что наряду с введением демократических, свободных от насилия над народом способов организации народного образования необходим коренной пересмотр теоретических основ педагогики, а также методов воспитания и обучения, применяемых в школах.

Посетив в 1860 г. Англию, Бельгию, Германию, Францию и Швейцарию, Толстой пришел к выводу о том, что как в России, так и в Западной Европе народное образование не отвечает потребностям и запросам народа, а содержание и методы обучения находятся в полном несоответствии со стремлениями и интересами детей. Он писал, что «лучшая берлинская народная школа с портретом Песталоцци» и расположенная недалеко от

Ясной Поляны русская сельская школа «совершенно одинаковы и равны»: обе они вызывают негодование по поводу деспотизма учителей, которые «согласны в отрицании права свободы человека на том основании, что этому человеку только 10 или 12 лет». Работающие в школах учителя враждебно относятся к детским потребностям и интересам, пользуются насильственными методами, постоянно применяют наказания, унижают и третируют детей, превращая учебно-воспитательный процесс в надругательство над детьми.

На основе этих рассуждений Л.Н. Толстой сформулировал такое правило: «Критериум педагогики — свобода», что послужило основанием к обвинению его в подражании Ж.-Ж. Руссо и пропаганде идей «свободного воспитания».

По мнению Л.Н. Толстого, дети по своей природе стоят ближе к идеалу совершенства, чем взрослые, сформировавшиеся в условиях несправедливого и далекого от идеала общества. Заостряя свою мысль и допуская полемические преувеличения, он писал: «Здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе... Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра».

Эти слова дали повод к обвинению Л. Н. Толстого в том, что он признает в природе ребенка наличие мистических, божественных начал и в создании теории «свободного воспитания». Признавая в целом ошибочность этих рассуждений Л.Н. Толстого, нельзя вместе с тем не заметить в них верные мысли писателя о том, что дети стремятся к общению со взрослыми, что они доверчиво относятся к разумным педагогическим воздействиям, что им присущи большие возможности для развития и воспитания.

Свои представления о демократических и гуманных принципах организации народного образования и обучения детей Л.Н. Толстой воплотил в школе, организованной им в Ясной Поляне в 1859 г. и реорганизованной в 1861 г.

Толстой был тонким психологом, исключительным знатоком детской души. Об этом свидетельствуют его литературные произведения, вся его педагогическая деятельность. По словам Н.К. Крупской, «душу ребенка умел видеть Толстой: и душу Анютки из «Власти тьмы», и душу Сережи из «Анны Карениной», и душу Коленьки Иртеньева, и душу яснополянских ребят».

Толстой умел заинтересовать детей, пробуждать и развивать их творчество, помогать им самостоятельно мыслить и глубоко чувствовать. Он беззаветно увлекался педагогической работой, непрерывно искал и требовал, чтобы каждая школа была своего рода педагогической лабораторией. Такой лабораторией, экспериментальной школой была в 1861 — 1862 гг. Яснополянская школа.

Школу посещали от 30 до 40 мальчиков и девочек 7—13 лет. Уроки в школе начинались в 8 часов утра и зачастую продолжались до 2 часов дня; с 2 до 5 часов был обеденный перерыв. В сумерках занятия возобновлялись и заканчивались в 8—9 часов вечера. Кроме самого Л.Н. Толстого, в ней

работали 4 учителя. Школа состояла из младшего и старшего классов, каждый с двумя отделениями. Обучение было бесплатным и совместным.

Учебный план школы Л.Н. Толстой составлял с учетом того, чтобы его ученики получили широкий круг знаний. В Яснополянской школе учащиеся изучали 12 предметов: чтение механическое и постепенное, писание, каллиграфию, грамматику, священную историю, русскую историю, рисование, черчение, пение, математику, беседы из естественных наук, Закон Божий.

По вечерам Л.Н.Толстой читал с детьми книги («Робинзон Крузо» и др.), рассказывал им о казаках, о Хаджи Мурате, об Отечественной войне 1812 г., о случаях из собственной жизни. Он старался пробудить у детей чувство патриотизма, вызвать у них интерес к отечественной истории. Во время прогулок обычно вел беседы и на этические темы. Под его руководством ученики собирали фольклор в деревнях своего уезда, писали рассказы, которые публиковались в приложении к журналу «Ясная Поляна». Занятия нередко проводились в поле, в саду, в парке. Осуществляя свою идею о том, что школа должна отвечать потребностям трудового народа, Толстой ввел в Яснополянской школе занятия по труду (столярное дело и сельхозработы), которыми он сам руководил. Вводя в труд элементы игры, он стремился сделать его увлекательным и радостным. Большое значение Толстой придавал и физическому развитию.

В своих статьях по вопросам воспитания Л.Н. Толстой резко критиковал современную ему педагогику за абстрактность, догматизм, оторванность от жизни. Он признавал школьный опыт и деятельность учителей важнейшим источником педагогики.

3. Педагогическая система А.С. Макаренко

После Октябрьской революции Российское государство приступило к созданию новой школы. 9 ноября 1917 г. был подписан декрет об учреждении государственной комиссии по просвещению, которой поручалось дело общего руководства народным просвещением и разработка законопроектов по народному образованию. Наркомом просвещения был назначен А.В. Луначарский. Были поставлены задачи: достижение всеобщей грамотности населения, введение всеобщего и бесплатного обучения, организация учительских институтов. Все управление школами передавалось Советам рабочих и крестьянских депутатов, при которых создавались районные, городские, областные отделы народного образования и культурно-просветительские комиссии.

Основные принципы реформирования системы образования были обобщены в положении «*О единой общественной общеобразовательной школе*» (начало октября 1917 г.). В нем подчеркивались такие прогрессивные постулаты, как сочетание руководящей роли государства в сфере образования со свободным программно-методическим творчеством «местных сил» в наиболее полном соответствии с требованиями жизни, с

«преобладающими на местах течениями педагогической мысли и, по возможности, с различными индивидуальными потребностями учащихся»; дифференцированный подход к определению обязательного и дополнительного материала (как по типам школ, так и внутри них); возможность гибкой группировки учащихся в соответствии с их способностями и др.

С первых дней после революции все церковно-приходские, церковно-учительские школы, духовные училища и семинарии, женские епархиальные училища, все другие школы духовного ведомства были переданы в ведение Наркомпроса. В январе 1918 г. вышел декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви.

Принятые после Октябрьской революции 1917 г. государственные акты в области народного образования — «*Положение о единой трудовой школе РСФСР*» (сентябрь 1918 г.), «*Основные принципы единой трудовой школы РСФСР*» (16 октября 1918 г.), ряд других правительственных декретов привели к кардинальному преобразованию системы просвещения, утверждению в качестве доминирующей парадигмы трудовой школы. В них, несомненно, заключался значительный прогрессивный потенциал. Реформы утвердили демократический принцип единой школы, бесплатной, доступной всему молодому поколению независимо от социального статуса, имущественного положения и национальности. Этот принцип означал, что все звенья системы народного образования преемственно связаны между собой, что молодые люди могут свободно, без каких-либо препятствий в виде тупиковых школ, существовавших в дореволюционной России, переходить от начальной ступени обучения к высшим. Школа была провозглашена светской, независимой от церкви; родной язык каждого народа должен был стать основой для образования во всех типах общеобразовательных школ. Вводилось совместное обучение лиц обоего пола, устанавливалось равенство мужчин и женщин в сфере образования, как и во всех других областях общественной жизни. Однако реформа 1917-1930 гг. осуществлялась в русле жесткого классового и партийного подходов, что обусловило чрезмерную идеологизированность и политизированность учебных программ, особенно по гуманитарному циклу. В результате при всей своей прогрессивности «новая философия образования», в основу которой была положена педагогика развития личности, в тех конкретно-исторических условиях привела к дестабилизации системы просвещения. Возникла реальная угроза утраты школой как общественным институтом своих специфических задач — служить средством освоения молодежью опыта, накопленного предшествующими поколениями в различных сферах жизни, обеспечивать воспроизводство основных научных, технических и социальных достижений. Все это рельефно показали неутешительные итоги вступительных экзаменов в вузы конца 1920-х гг. (М.В. Богуславский).

С другой стороны, выдвинувшейся на первый план на рубеже 20-х и 30-х гг. задаче подготовки значительного контингента квалифицированных кадров, сформулированной в известном партийном лозунге-директиве

«Техника в период реконструкции решает все», должна была соответствовать и иная образовательная парадигма. Такое положение привело к *стабилизационной контрреформе*, выразившейся в цикле партийно-правительственных постановлений 1931-1936 гг. («О начальной и средней школе», 1931 г.; «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», 1932 г.; «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», 1936 г. и др.). В основных чертах, за исключением содержания образования, *была воспроизведена прежняя, существовавшая в начале XX в. «школа учебны» — естественно, с некоторыми изменениями и модернизациями.* Вновь был установлен примат знаний над средствами их овладения, трудовое обучение было полностью выведено из учебных планов (с 1937 г.), школа оказалась замкнутой (по сути, изолированной) от внешней среды. Наряду с возвращением некоторых содержательных черт постепенно произошла и реставрация внешних гимназических форм, решительно сметенных предшествующей реформой. Была восстановлена в правах школьная форма, введен ученический билет, в содержании образования появились вновь такие предметы, как логика, психология, готовилось и возвращение латыни. Устанавливались строгие нормы и правила, регламентирующие всю школьную жизнь, восстанавливались ежедневные домашние задания, вернулись и «классные дамы» (классные руководители). Таким образом, была осуществлена контрреформа всего того, что было трансформировано в 1920-е гг. (М.В. Богуславский).

В ходе реформирования системы образования в РСФСР в первые послереволюционные годы педагогами-энтузиастами были созданы воспитательные системы, добившиеся удивительных результатов в обучении и воспитании детей и подростков. Это «Школа жизни», организованная Н.И. Поповой в г.Москве; школа для беспризорных и трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф.М. Достоевского в Петрограде во главе с В.Н. Сорока-Росинским; колония им. М. Горького и трудовая коммуна имени Ф.Э. Дзержинского, возглавляемая в разное время А.С. Макаренко.

Антон Семенович Макаренко (1888 – 1939) теоретик и практик педагогики советского периода. На становление А.С. Макаренко как педагога большое влияние оказали обучение на одногодичных педагогических курсах, 10-летний опыт работы народным учителем, обучение в Полтавском учительском институте и работа инспектором высшего начального городского училища в г. Крюково.

В 1920 г. Полтавский губернский отдел народного образования поручил А.С. Макаренко организовать вблизи Полтавы колонию для несовершеннолетних правонарушителей и руководить ею. В течение 3 – 4 лет он создал образцовое воспитательное учреждение «Трудовая колония имени А.М. Горького»; число её воспитанников в 1926 г. дошло до 120. В этом же году она переселилась в Куряж, вблизи Харькова, где жили 280 крайне запущенных детей. С июня 1927 г. А.С. Макаренко участвовал в организации детской трудовой коммуны имени Ф.Э. Дзержинского в поселке Новый Харьков (пригород Харькова). 1928 – 1935 гг. руководил трудовой

коммуной имени Ф.Э. Дзержинского. В 1935 г. был назначен заведующим учебно-воспитательной частью трудовых колоний Украины в г. Киеве. В 1936 г. переехал в Москву, где занялся литературной деятельностью. В 1933 – 1935 гг. напечатана «Педагогическая поэма», в 1937 г. появилась в печати «Книга для родителей», в 1938 г. – «Флаги на башнях». Одновременно в 1933 – 1939 гг. написал ряд рассказов для детей и юношества.

Мировоззренческие взгляды педагога:

- существование личности и общества в их диалектическом единстве;
- социальный гуманизм – вера в творческие силы человека, возможность проектировать в человеке будущее (лучшее);
- острая критика буржуазной и мелкобуржуазной теории воспитания;
- ведущие факторы развития личности – воспитание через социум и активность личности.

Основные принципы педагогической теории и практики А.С. Макаренко:

- уважение к личности и требовательность;
- воспитание в коллективе и через коллектив;
- ориентированность на будущее (перспективные линии);
- принцип параллельного действия.

При построении педагогической системы исходил из постановки реальных задач воспитания. Цель воспитания – воспитание активного строителя социализма, человека, преданного идеям коммунизма. Содержание воспитания: нравственное, физическое, трудовое, умственное (политехническое), гражданское (половое), эстетическое. Цель нравственного воспитания – воспитание чувства долга, чести, воли, характера и дисциплины.

Методы воспитания:

- метод «параллельного действия» (Воспитатель → Коллектив → Личность);
- метод «взрыва»;
- метод бесед (индивидуальные, групповые);
- наказания, направленные на защиту ценностей и норм коллектива, защиту личности (арест, исключение, штрафы, детский суд);
- педагогические требования;
- поощрения.

Средства воспитания:

- коллектив;
- труд («праздник первого снопа»);
- личность педагога;
- театр, музыка...;
- игра;

- авторитет (истинный и ложный/подавление, расстояние, панибратство, любви, чванства, подкупа);

- пример родителей.

А.С. Макаренко – автор теории формирования детского коллектива. В качестве признаков коллектива он выделил: общественно значимые цели, совместный разнообразный труд, органы самоуправления, педагогическое руководство. При выделении этапов развития коллектива педагог опирался на систему требований, предъявляемых педагогом к ребенку, активу и детскому коллективу в целом. По мнению А.С. Макаренко, детский коллектив в своем формировании проходит следующие этапы:

- «каждый сам по себе», ничего не связывает людей в коллективе (управление через педагога);

- появление микрогрупп, лидера, органов самоуправления, традиций, перспективные линии (управление через актив);

- «собственно коллектив» (самоуправление при консультирующей роли педагога-наставника).

А.С. Макаренко сделал большой вклад в отечественную педагогическую теорию и практику:

- осуществил беспримерный в педагогической практике опыт массового перевоспитания детей- правонарушителей и детей-сирот;

- разработал теорию формирования детского коллектива;

- соединил обучение и воспитание детей с производительным свободным и творческим трудом (трудовое обучение);

- развивал теорию семейного воспитания (состав семьи, атмосфера семьи, авторитет и пример родителей, труд в семье) с позиции «семья – это коллектив»;

- решал вопросы полового воспитания как части гражданского воспитания.

4. Педагогическая система В.А. Сухомлинского

К середине 50-х гг. XX в. в развитии советской средней школы все более явно проступали черты стагнации. Это обусловило осуществление новых преобразований в конце 50-х — второй половине 60-х гг. XX в. «Хрущевская реформа» конца 50-х — начала 60-х гг. (ее содержание отражено в законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» 1958 г.) ставила в основу преобразований системы просвещения контрапункты реформы 20-х гг.: соединение обучения с производительным трудом, активное участие школы в окружающей общественной жизни, наличие производственной практики школьников, существенное усиление, даже доминирование политехнического содержания образования и др. Средняя школа стала 11-летней. Пришедшая на смену *контрреформа середины 60-х — 70-х гг.* привела также к стабилизации системы образования, возвращению школе

традиционного статуса учебного заведения. Но были и несомненные различия. Во-первых, радикальность как реформистских, так и стабилизационных действий не была столь остра, как в 20-30-е гг. Многие явления, получившие развитие в период «хрущевской реформы», нашли продолжение в 60-80-е гг. Например, сохранялось трудовое обучение школьников, учебные заведения стали намного активнее и действеннее контактировать с окружающей социальной средой. При определенном доминировании «твердых знаний» как основной цели обучения выявилась тенденция к проблемному, творчески развивающему преподаванию. Все это, конечно, было непосредственно связано с разворачивающейся научно-технической революцией.

В этот исторический период особого внимания заслуживает педагогическая деятельность Василия Александровича Сухомлинского (1918-1970). Феномен созданной им системы гармонического воспитания личности, в сельской школе до сих пор поражает стройностью, гуманизмом и особым духом, царившим в школе.

Прежде чем характеризовать основные компоненты педагогической системы В.А. Сухомлинского, опишем основные предпосылки ее создания. На становление В.А. Сухомлинского как педагога и гражданина оказали влияние обучение в школе, учительском, позднее в педагогическом институте (1936-1938), участие в Великой Отечественной войне (1941-1942), педагогическая деятельность в качестве учителя и директора школы (с 1944 г.). В 1955 г. В.А. Сухомлинский защитил кандидатскую диссертацию, а в 1957 г. был избран членом-корреспондентом АПН РСФСР. В.А. Сухомлинский первый в послевоенные годы разработал и воплотил в жизнь идею радостного обучения. В.А. Сухомлинский - автор 41 монографии и брошюры, более 600 статей, 1200 рассказов и сказок. Общий тираж его книг составляет около 4 миллионов экземпляров на различных языках народов.

Большое влияние на формирование мировоззрения В.А. Сухомлинского оказал выдающийся польский педагог Януш Корчак. С основными его книгами «Как любить ребенка», «Когда я снова стану маленьким» В.А.Сухомлинский познакомился еще до войны и гуманистические идеи Я.Корчака о воспитании детей нашли отклик в душе педагога. В философии Достоевского В.А.Сухомлинского привлекали проблема человека и его места в мире, отношение к человеку как к высшей ценности.

Официальная педагогика того периода в основных своих положениях (цели воспитания, задачи воспитания, составные части воспитания, принципы и др.) строилась на позициях исключительно только коммунистического воспитания. Другой его (В.А. Сухомлинского) педагогика и быть не могла.

В.А. Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему, стержнем которой был вопрос воспитания всесторонне развитой личности, что требует системного подхода, связи общественного и семейного воспитания, уважения личности ребенка. Согласно определению,

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.

В воспитательной работе В.А. Сухомлинского было много специально созданных, предусмотренных, «построенных» человеческих отношений, которые имели своей целью утвердить в душах воспитанников уважение к человеку как к высшей ценности, чтобы с детства человек был другом, товарищем, братом для другого человека. Можно увидеть, что главной целью воспитания В.А. Сухомлинский видел воспитание *человека*, умеющего уважать другого человека, т.е. цели воспитания в основе своей глубоко гуманистичны.

А начиналось воспитание человечности в человеке с любви к своей маме, с заботы о ней. В этом он видел важную задачу воспитания. В.А. Сухомлинский был убежден: кто научится заботиться о маме, тот научится заботиться обо всех людях, научится чувствовать человека, понимать его состояние, тот никогда не станет грубым, бессердечным, жестоким. Все лучшие чувства человека естественно вырастают из одного – из чувства любви к матери. И высокая любовь к Родине, патриотизм, тоже имеет источником любовь к матери. Школа ничего не может сделать, она практически бессильна, если она не воспитывает вместе с отцом и матерью. В школе В.А. Сухомлинского был культ матери, свидетельством тому – галерея портретов матерей Т.С. Репиной, А.К. Тимирязевой, В.А. Маяковской и др. С.Л. Соловейчик в своей работе «Час ученичества» писал: «Когдаходишь в Павлышскую школу, то первое, что бросается в глаза, – большой стенд, на котором написано «Берегите ваших матерей!».

Для В.А. Сухомлинского настроить самую тонкую струну в человеческой душе – человечность – это значило прежде всего научить маленького человека творить радость для другого человека и испытывать в связи с этим высшую человеческую радость.

В книге «Павлышская средняя школа» В.А.Сухомлинский для реализации основной цели воспитания предлагает решать в педагогическом единстве следующие задачи воспитания: забота о здоровье и физическое воспитание, нравственное воспитание, умственное воспитание, трудовое воспитание, эстетическое воспитание.

Большое внимание уделяет В.А. Сухомлинский заботе о здоровье детей, выполнению санитарно-гигиенических норм при организации учения, труда и отдыха детей, выполнению режима дня, закаливанию, полноценному труду и спорту.

В системе нравственного воспитания В.А. Сухомлинский обращает внимание на воспитание чуткости, отзывчивости, правдивости, честности, нравственно-эстетических отношений между юношами и девушками, формированию гражданской позиции и гражданственности. Структура нравственного воспитания от нравственных понятий, через нравственные суждения и убеждения к нравственным поступкам и привычкам, описанная

В.А. Сухомлинским в своих трудах, ценна и актуальна и сегодня и находит отражение в современной педагогической теории и практике, описывается во многих учебниках по педагогике.

Под умственным воспитанием В.А. Сухомлинский понимает: «приобретение знаний и формирование научного мировоззрения, развитие познавательных и творческих способностей, выработку культуры умственного труда, воспитание интереса и потребности в умственной деятельности, в постоянном обогащении научными знаниями, в применении их на практике». Отличительной особенностью трудового воспитания в Павлышской средней школе являлось единство труда и всех сторон воспитательной работы, включая труд по самообслуживанию, помощь по дому, в поле, производительный труд. Основной нравственной окраской труда была помощь другим людям, в этом огромный нравственный и гуманистический смысл трудового воспитания.

Последней по списку, но отнюдь не последней по значимости задачей воспитания В.А. Сухомлинский определяет эстетическое воспитание. Его задача «научить ребенка видеть в красоте окружающего мира (природе, искусстве, человеческих отношениях) духовное благородство, доброту, сердечность и на основе этого утверждать прекрасное в самом себе». Очень важна его мысль о роли и значимости окружающей обстановки, природы, музыки, литературы и собственного эстетического творчества в воспитании ребенка.

Основу педагогической системы составляют педагогические принципы:

- 1) принцип воспитания ребенка в коллективе и через коллектив;
- 2) принцип коммунистической идейности;
- 3) принцип гуманизма, внимательное, чуткое, сердечное отношение к детям. «Сколько я буду жить, - писал В.А. Сухомлинский, - столько буду проверять в своей школе правдивость истины, в которую я искренне и глубоко верю: человека можно воспитывать только добром»;
- 4) отказ от наказаний, даже через неудовлетворительную оценку или отметку.

Важное место в педагогической системе Павлышской школы занимали традиции, важные для воспитания:

1. Народный Праздник Книги, он проводился перед началом учебного года. Каждый отец и каждая мать приобретали в этот день своему ребенку памятный подарок – книгу.

2. Встреча школьников средних классов с пятилетними детьми. Каждый год, в августе, школьники приводили будущих первоклашек в школьный сад: показывали им кукольное представление, угощали виноградом, выращенным своими руками. Впоследствии малыши не боялись идти в школу, считая ее своей. Они знали, что их никто не обидит, что о них будут заботиться.

3. Праздник Первого звонка вошел в традицию всех школ. Но везде он так или иначе одинаков. В Павлыше он был особенным: ученики выпускного

класса дарили малышам свой участок с деревьями. Теперь это был участок первоклассников, за которым им надлежало ухаживать. В память о школьной дружбе малыши и выпускники высаживали яблоню. Так, самый первый день начинался для первоклассников с заботы о более слабом, с труда.

4. Весенние праздники: Песни, Цветов, Птиц. Каждый ученик приносил в школу несколько цветов, выращенных им на специальной грядке, в теплице или дома, или собранных в поле. Начиналось священное действо над созданием красоты, в этот же день закладывались клумбы. Каждый ребенок и родитель мог взять в школьной теплице рассаду или отростки цветов, чтобы и дома вырастить свой уголок красоты.

5. Зимний праздник снежного городка. Всей школой строился городок, в котором накрывался ледяной стол и готовилось угощение.

Все традиции Павлышской школы были направлены на решение задачи воспитания у учащихся стремления к взаимной поддержке и выручке. В.А. Сухомлинский считал это важнейшим условием предупреждения эгоизма: с малых лет приучать детей делать добро другим.

Связь воспитания и обучения с трудом в системе В.А. Сухомлинского многогранна. Знания приобретаются для труда и играют впоследствии очень важную роль в течение всей жизни. Учение – труд, труд упорный. Ученики должны уметь учиться, чтобы быть успешными в обучении. В.А. Сухомлинский заботился о том, чтобы обучение не превращалось в игру, чтобы ребенок познал трудности, умел сам искать и находить самые ценные капли в океане знаний. Труд пронизывает весь жизненный уклад сельского жителя и, как следствие, школьный уклад.

Таким образом, в своих педагогических трудах (в частности, в работе «Моя педагогическая система») В.А. Сухомлинский выделил и обосновал следующие принципы своей системы:

- Смысл и содержание воспитания, понимаемого как единство педагогического влияния и самовоспитания ребенка, определяется постулатом: наивысшей ценностью является человек.

- Эффективность педагогического влияния на коллектив и личность находится в прямой зависимости от гармонического единства нравственной культуры, духовного богатства, многообразия интересов носителя этого влияния.

- Воспитательное влияние педагога не является чем-то социально заданным, кем-то организованным, а происходит потому, что воспитателя и воспитанника объединяет общность духовных интересов, многогранной деятельности.

- Результативность воспитательного влияния определяется, в том числе, и тем, насколько педагог внутренне глубоко понимает детство как особый, свойственный только ему - детству - период развития человеческой индивидуальности.

- В воспитательном процессе воспитанник является помощником педагога. Мудрость последнего состоит в том, чтобы добиться положения, при котором воспитанник сам себя воспитывал.

В.А. Сухомлинский важное значение придавал примеру как методу воспитания. Рядом со взрослой мастерской или лабораторией он оборудовал детские, т.к. был убежден, что младшие школьники должны как можно чаще видеть, как учатся и работают старшие.

Необходимым условием полноценного педагогического процесса, средством воздействия на духовный мир воспитанников, средством формирования их взглядов, убеждений и привычек была материальная база Павлышской школы. Она включала в себя уютные здания школы (четыре здания), школьный сад, школьный участок площадью около 5 га, спортивный стадион, обсаженный яблонями, огромное количество различных насаждений (ореховые, вишневые, абрикосовые, каштановые, еловые и др), плодовый сад площадью 2 га, виноградник, теплицы, зеленая лаборатория, плодopитомник, фабрика удобрений, парники, цветники, кролиководческая ферма, пасека, школьная электростанция, «литейный цех», кузнечный горн, здание мастерских (столярная, слесарная и электротехническая), здание детского театра и кинозала, пруд и водная станция, гараж, домик для животных, голубятня. В каждом здании школы есть комната для чтения, где находится постоянно обновляемый комплект книг, словарей и периодики, специальные кабинеты (математики, иностранного языка и т.д.), радиолaborатория, музыкальная комната, школьный музей, учительская, методический кабинет, педагогическая библиотека, уголок для родителей, уголок изобразительных искусств, тихий уголок, уголок для девушек, склад инвентаря для самообслуживания, хозяйственный уголок, комната для игр, комната сказок, школьная библиотека. В.А. Сухомлинский рассматривал материальную базу в неразрывном единстве с обстановкой, включающей природу, труд и общественную деятельность окружающих людей.

Почти все предметы быта были созданы самими школьниками и их родителями. Школа в полном смысле слова была вторым домом для детей. Если говорить о самой школе, то она расположена на тихой окраине села, среди природы, вблизи больших водоемов. В.А. Сухомлинский считал, что это оказывает благотворное влияние на физическое развитие и здоровье детей. Здесь взгляды В.А. Сухомлинского перекликаются с идеями известного педагога-гуманиста эпохи Возрождения Виттрино да Фельтре.

Думая о школе будущего, В.А. Сухомлинский говорил: «...нужно полнее использовать для гармонического развития человека все, что дает природа».

Изучая по материалам обстановку классных комнат (школа состояла из четырех отдельных зданий), убеждаешься в красивых, добрых отношениях учащихся к друг другу и в бережном хозяйском отношении ко всему, что ими создано. Каждое здание – это отдельный уютный дом для детей. В каждом доме была обязательно оборудована комната для чтения, т.к. В.А. Сухомлинский считал, что ребенок постоянно должен общаться с книгой, развиваться интеллектуально, нравственно, эстетически.

Интересными нововведениями для того времени в школе В.А. Сухомлинского были:

- тихий уголок, где ребенок мог уединиться, чтобы подумать и помечтать;
- радиолaborатория, оборудованная руками старшеклассников, где помещался школьный радиоузел для трансляции по радио еженедельного школьного радиожурнала;
- музыкальная комната, куда ребята приходили слушать классическую и современную музыку в свободное от занятий время;
- уголок для родителей, в котором каждый отец и каждая мать находили что-нибудь о своем ребенке;
- уголок для девушек, в котором была собрана новейшая литература по вопросам женской гигиены, материнства, отношений с противоположным полом;
- хозяйственный уголок, в котором можно было найти иголки, нитки, пуговицы и другие нужные для быстрого ремонта. Такие уголки были в каждом классе;
- живой уголок;
- комнаты для игр;
- комната сказок и др.

В.А. Сухомлинский понимал, что материальная база школы без коллектива учителей – ничто. Чтобы создать коллектив единомышленников, реализующих единые педагогические задачи и опирающиеся в своей деятельности на гуманистические идеалы, у В.А. Сухомлинского ушло много часов раздумий, наблюдений, анализа работы педагогов. В Павлышской средней школе не было ни одного равнодушного учителя. В.А. Сухомлинский всегда добивался права совершенно самостоятельно подбирать учителей и считал, что без этого школа невысказана. Думать, что к нему в школу попадали только хорошие учителя неверно. Он сам, как директор и как человек, много и упорно работал над созданием коллектива педагогов в целом и над созданием творческой личности учителя в частности.

Духовный мир педагога должен отвечать ряду требований, но первым, самым важным качеством, без которого человек не может быть педагогом – это «глубокая любовь к детям, кроме того, органическая потребность в детском коллективе, глубокая человечность и способность проникать в духовный мир ребенка, понять, почувствовать в каждом из воспитанников личное, индивидуальное.» (В.А. Сухомлинский) Еще одним из требований к личности педагога является богатство интеллектуальных интересов и интеллектуальная общность педагога и воспитанников.

Таким образом, мы видим, что методы, формы и средства воспитания в разумном сочетании призваны решать педагогические задачи формирования всесторонне развитой личности, причем выбор методов, приемов и средств обуславливается основным требованием, требованием гуманного, ценностного отношения к личности ребенка.

Советская педагогика второй половины XX в. была представлена такими учеными-педагогами, как Ю.К. Бабанский, Э.И. Монозон, И.Я.

Лернер, М.Н. Скаткин и др. Они разрабатывали проблемы методологии, содержания общего образования, теории политехнического и трудового воспитания, системно-структурного подхода к педагогическим явлениям, дифференциации обучения и др. Эти и другие идеи легли в основу преобразований конца 1960-х — начала 80-х гг., носивших ярко выраженный стабилизационно-модернизационный характер, и были завершены *реформой образования 1984 г.* В «*Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы*» вновь вводилась одиннадцатилетняя школа, устанавливалось обучение детей с 6-летнего возраста, серьезно пересматривались программы в плане повышения их научного уровня. Инновационным моментом реформы выступало введение курса компьютерной грамотности. Предполагалось также вернуться к уже неоднократно дискредитированной — и в 20-е, и в 50-е гг. — установке на получение учащимися профессии в условиях общеобразовательной школы.

Во второй половине 80-х гг. в СССР началось широкое инновационное движение учителей (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Ш.А. Амонашвили, М.П. Щетинин и др.). Его "вдохновителем и организатором" стала "Учительская газета", возглавляемая В.Ф. Матвеевым.

В 1988 г. в СССР был разработан ряд концепций развития общего среднего образования. Одна из них – Концепция ВНИК (Временный научно-исследовательский коллектив) «Школа» указывала на единственно возможный путь реформирования системы образования — демократизация и гуманизация школы. Данная тенденция проявилась и в последней паре реформа-контрреформа, прошедшей в конце 80-х — начале 90-х гг. и охватившей всего три-четыре года (1988-1991 гг.). Сильные и слабые стороны реформы отразились в законе «*Об образовании*» (1992 г.). Главный акцент был сделан на демонтаже системы обязательного всеобщего среднего образования, начался отход от единого типа учебных заведений, осуществлялась разработка вариативных учебных планов. Большое значение придавалось гуманизации и гуманитаризации учебной деятельности. Педагоги обрели свободу творчества, существенно усилились демократические черты в управлении народным образованием. Но в целом реформа 90-х гг. привела к серьезной дисгармонии в организации и материальном обеспечении учебно-воспитательного процесса.

Вопросы и задания

1. Каковы источники педагогических взглядов К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского?
2. В чем заключается основная педагогическая идея К.Д. Ушинского?
3. Каково основное открытие А.С. Макаренко? Какие идеи отличают педагогическую систему А.С. Макаренко?
4. В чем состоят характерные особенности педагогики В.А. Сухомлинского?
5. В чем заключается актуальность идей К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского для современной педагогики?

6. Какие современные концепции и технологии используют идеи К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского?

ТЕМА 7. ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА. ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. ПРОЦЕСС ИНТЕГРАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

План

1. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса.
2. Отечественные и зарубежные воззрения в современном мире.
3. Процесс интеграции национальных систем образования

Литература

1. Андреев А.Л. Россия в глобальном образовательном пространстве // Высшее образование в России. – 2009. - №12. – С. 9-20.
2. Бессарабова И.С. Поликультурность образования как философская и психолого- педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – №3. – С. 63-67.
3. Везиров Т.Г., Абдуллаева З.Б. Интеграция в сфере национальных систем образования как принцип модернизации современного образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №5. – С.30-32.
4. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
5. Король Л.Г. История педагогики и философия образования. – Красноярск, 2010. – 308 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы: рек. МО и науки РФ в кач-ве учебника для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. Подготовки и спец. в области «Образование и педагогика». – М.: Владос, 2007
7. Силичев Д.А. Болонский процесс и модернизация образования в России // Вопросы философии. – 2009. - №8. – С.81-91.
8. Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Педагогика. – 2010. – №10. – С.3-15.
9. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с.
10. Фролов А.В. Глобализация высшего образования: противоречия и новации // Вестник высшей школы. – 2011. – №8. – С.61-66

1. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса

Сама реальность жизни заставляет нас осмыслить глубину происходящих изменений и максимально адекватно оценить их значение для дальнейшего развития общества и человека. Изменились не только условия жизни, изменилось в целом социальное пространство существования и функционирования человека, изменилась система его отношений, изменился он сам (Д.И. Фельдштейн). И в этой связи существующая система образования должна ориентироваться на реалии жизни, на требования сегодняшнего дня и это проблема не только России, но мира в целом.

В настоящее время ведется интенсивный поиск новой модели образования, которая была бы сориентирована на удовлетворение потребностей будущих поколений всего человечества. Модель образования третьего тысячелетия уже сегодня тесно связана с глобальной стратегией устойчивого развития, к которой человечество должно перейти в XXI веке.

В связи с этим можно выделить несколько тенденций современного развития мирового образовательного процесса (тенденция – это направление развития какого-либо явления или процесса, определено в философском энциклопедическом словаре).

Во-первых, это глобализация образования. По мнению А.В. Фролова, глобализация представляет собой тесную интеграцию и конвергенцию, на основе которой существует единое мировое образовательное сообщество, где высшее образование служит центральной движущей силой. Проявлением глобализации выступает формирование мировых университетов (альянсы и консорциумы), определение международного рейтинга университетов, формирование глобальных связей и сетей, распространение научной кооперации. А.Л. Андреев отмечает и другие проявления глобализации: образовательная мобильность, которая приобрела массовый характер; применение в сфере образования франчайзинга (практика, в соответствии с которой, пользующееся международной репутацией образовательное учреждение предоставляют другим, в том числе зарубежным, учебным заведениям лицензии на свои образовательные программы); введение международных квалификационных требований, обеспечивающих конвертируемость документов об образовании; широкое распространение технологий дистанционного обучения. Одно из проявлений глобализации – стандартизация как ориентированность на результат, удовлетворяющий принятым общим стандартам для большого количества стран. Все это позволяет говорить о формировании единого образовательного пространства, охватывающего практически весь мир.

Появление разворачивания и осмысления глобальных социально-экономических процессов не может не сказаться и на мировом образовательном процессе. Примером тому может служить ряд международных документов: Всеобщая декларация прав человека (1948), Декларация прав ребенка (1959), Конвенция о правах ребенка (1989), Болонская декларация (1999) и др.

Официальной датой подписания Болонской декларации является 19 июня 1999 г. Этот документ был направлен на создание единого европейского образовательного пространства. Этому событию предшествовали:

- «Magna Charta Universitatum», принятая в Болонье в 1288 г., и давшая импульс к интеграции европейского образовательного пространства;

- Лиссабонская Конвенция 1997 г., заложившая основы сближения европейских образовательных систем;

- Сорбонская декларация от 25 мая 1998 года, инициированная соображениями сотрудничества в развитии и укреплении устойчивых, мирных и демократических обществ, подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских культурных ценностей. Она обосновала создание европейской зоны высшего образования как ключевого пути развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства для общего развития Европы. Несколько европейских стран согласились с целями, изложенными в декларации, подписали или в принципе одобрили ее.

Возникновение Болонского процесса было обусловлено, прежде всего, тремя факторами: обострением международной конкуренции в сфере образования, в силу которой европейская система стала проигрывать системе образования США; глобализацией, требующей унификации образовательных систем; растущей европейской интеграцией (Д.А. Силичев).

На данный момент *Болонский процесс* объединяет 46 стран. Это Австрия, Азербайджан, Албания, Андорра, Армения, Бельгия, Болгария, Босния и Герцеговина, Ватикан, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Грузия, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Лихтенштейн, Люксембург, Македония, Мальта, Молдавия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Россия, Румыния, Сербия, Словения, Словакия, Турция, Украина, Финляндия, Франция, Хорватия, Черногория, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония.

Основная цель Болонского соглашения – это создание единого европейского пространства высшего образования. Обеспечение равных возможностей для получения образования, в том числе профессионального, независимо от нации, государства, географии, гражданства.

Следующей тенденцией современного развития мирового образовательного процесса является *интеграция* (интеграция – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов). Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы (повышается уровень ее целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов (Философский энциклопедический словарь).

Одним из актуальных проявлений интеграции как тенденции развития мирового образовательного процесса выступает *поликультурность*. Идея межкультурного диалога не является новой. Она уже звучала в философских трудах эпохи Просвещения, выражая стремление мыслителей обеспечить национальное демократическое образование. В этой связи историками

поликультурного образования выделяются работы Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Гердера, И. Канта.

Философские размышления Руссо о справедливом переустройстве общества, где любой найдет свое место и обретет свободу и счастье, тесно связаны с концепцией поликультурного образования. Именно ему принадлежит идея о социальном равенстве людей, о ведущей роли образования и воспитания в устранении предрассудков. Выражая свое мнение в вопросе диалога культур, Руссо выступал против объединения народов и наций, что может привести к нивелированию различий между культурами. Отрицательно отзываясь о миссионерских стремлениях европейских народов, Руссо обосновал важность сохранения уникальности каждой культуры. Для Руссо культура играет роль явления, разъединяющего народы: «Все, что способствует общению между различными нациями, переносит другим не их достоинства, но их пороки и изменяющиеся повсюду нравы, присущие народам...» (Бессарабова).

Третьей тенденцией развития мирового образовательного процесса может быть названа *демократизация*. Демократия (дословно) – общенародное правление. Как термин используется для описания системы управления государством и для обозначения свободного общества. Наличие демократии означает, что люди сумели реализовать свое право выбора, за который несут ответственность только они сами и который в случае необходимости они готовы пересмотреть и исправить (см. тема 5).

Демократизация образовательного процесса в современных условиях проявляется через доступность образования (начальное образование является обязательным и доступным в большинстве стран мира); обеспечение равных возможностей для получения общего и профессионального образования (независимо от нации, социального происхождения, здоровья и возраста обучающихся); разрастание рынка образовательных услуг; компромисс между жесткой централизацией и автономией (права регионов в решении вопросов определения содержания образования и организации образовательного процесса); участием общества в управлении образовательным процессом (деятельность попечительских советов, организация ассоциаций выпускников и др.).

В-четвертых, ведущей тенденцией развития мирового образовательного процесса выступает *гуманизация*. Гуманизм – система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов (Философский энциклопедический словарь).

В современной педагогической науке и практике выделяют следующие основные черты гуманизма: обновление содержания образования и педагогического процесса на основе гуманистических идей; гуманный подход к личности воспитанника; уважение его прав и свобод; предъявление разумно сформулированных требований; уважение позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; уважение

права человека быть самим собой; доведение до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; ненасильственное формирование требуемых качеств; отказ от телесных и других унижающих честь и достоинство личности наказаний; признание права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат её убеждениям (религиозным и другим) (И.П. Подласый). Идеи гуманизма отражены в большинстве законов и нормативных актов, регулирующих мировой образовательный процесс (Конвенция о правах ребенка и др.), в том числе и в России (Закон «Об образовании», инициатива «Наша Новая школа» и др.). Гуманизация как тенденция на современном этапе, проявляется в расширении спектра прав и свобод ребенка, переходе от жестко-детерминированных методов воспитания к косвенным, уважении права ребенка быть самим собой.

2. Отечественные и зарубежные воззрения в современном мире

Сегодня зарубежные и отечественные педагогические идеи и системы развиваются в тесной связи с современными условиями. В существующих политических, экономических, научно-технических и культурно-образовательных условиях последнего периода развивается кризис образования, который отражается (Король):

Во-первых, в кризисе социализации: изменение функций семьи, распад ближайшего социального окружения, превращение религиозности в ритуал, резкое расслоение общества по материальному признаку. Школа (классическая система образования) как институт социализации мало пригодна для освоения детьми, подростками, юношами и девушками всего многообразия предстоящих им социальных ролей. Уделом учебных заведений остались жалкие попытки соединения обучения с производительным трудом, преподавания домоводства, закона Божьего (Великобритания, многие штаты США), даже этики и психологии семейной жизни (СССР).

Во-вторых, в нарастании разрыва между образованием и культурой. Сложившаяся в Европе школа учит знаниям, но не ценностям и нормам, а в лучшем случае – лишь приличиям. Духовность, искусство, самосовершенствование и мораль проникают в сферу образования в виде разрозненных учебных предметов: рисования, пения, физической культуры и т.д.

В-третьих, в увеличивающемся год от года отставании образования от науки. Это одно из самых парадоксальных последствий синергетического взаимодействия кризиса школы и кризиса цивилизации. Ведь известно, что современное образование – продукт Просвещения, оно выросло из выдающихся открытий первой фазы научной революции. Но если наука к XX в. кардинально изменилась, то система школьных дисциплин изменилась мало. Ее потенциал целиком исчерпывается передачей знаний (информации),

что приводит во всем цивилизованном мире к падению интереса к учению, тяги к знаниям и снижению авторитета школ и университетов.

На разрешение кризиса современного образования и направлено развитие педагогической науки и практики в совокупности ее идей, воззрений, систем и технологий, реформирование различного уровня.

В ходе реформ повсюду отмечается повышенное внимание к инновационному процессу стандартного типа, предполагающему: освоение новых информационных технологий, модификацию методов преподавания, воздействие на мотивацию к обучению и др. К числу получивших широкое хождение идей, которым придавалось действительно кардинальное значение и которые в принципе могли привести к смене парадигм педагогической деятельности, можно отнести *концепцию непрерывного образования*. Ее общеметодологическая трактовка представлена, в частности, в докладе ЮНЕСКО «Учиться быть», где под непрерывным образованием понималось такое изменение способа бытия человека, когда он открывается новому опыту.

На конгрессе ЮНЕСКО в 1996 г. в качестве одной из важнейших целей был определен переход «от компьютерной грамотности к информационной культуре» студентов и школьников. Это предполагает, что человек использует информационные технологии при решении задач, которые он ставит для достижения своих целей. Компьютеры при этом служат лишь в качестве средств. Современный выпускник школы должен владеть системно-информационным подходом к анализу окружающего мира, методами и средствами работы с информацией. Этой цели можно достигнуть при соответствующей допрофессиональной подготовке, однако методические разработки в этой сфере пока разрознены и несовершенны. В контексте этих разработок активно развивается *концепция медиаобразования* в разных странах мира (Франция, Россия, Великобритания и др.).

Все более востребованной на сегодняшний день является *идея субъектности*, для которой характерно субъектное приобщение к культуре, превращение в субъекта собственной деятельности обучающегося, определенная свобода в выстраивании собственной траектории образования. Это, в свою очередь, выдвигает определенные требования и к содержанию образования, и к технологиям обучения, и к управлению образовательным процессом. Важным является создание благоприятной эмоционально-интеллектуальной среды, вовлечение в деятельность по оцениванию и коррекции учебного процесса, использование личностно-развивающих методик обучения. С позиций личностно ориентированного обучения выбор педагогических технологий связан с решением задач по созданию условий достойного, комфортного овладения содержанием учебного материала каждым обучающимся. В этом смысле представляется необходимым обозначить субъектную (личностную) парадигму при проектировании педагогических технологий.

Кроме того, не теряют своей актуальности *идеи проектного обучения*, которые возникли в начале прошлого столетия и получили развитие как метод проектов, или метод проблем, практически одновременно в США и в России. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, он всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, творческих областей и др. (Л.Г.Король).

Актуальными в современных условиях остаются концепции свободного и гуманистического воспитания (см. тема 5). Несмотря на все эти научные поиски и реформаторство в мировых образовательных системах, кризис образования до конца не преодолен. Отдельные инициативы некоторых стран свидетельствуют о наличии педагогических сил и резервов образовательных систем, способных преодолеть сложившиеся трудности.

3. Процесс интеграции национальных систем образования

Как было отмечено, в ходе практического осуществления положений Болонской декларации европейская интеграция выходит за рамки политики и экономики и вторгается в образовательную сферу.

Важным условием реализации Болонской декларации является сближение и взаимодействие различных мировых образовательных систем, что может стать импульсом развития интеграционных процессов во всех сферах общественной жизни в мировом образовательном пространстве и, вместе с тем, способствовать улучшению деятельности самих образовательных институтов.

На современном этапе развития России образование в его неразрывной, органичной связи с наукой становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благополучия каждого гражданина.

Интеграция не стирает национальные различия. В процессе самоопределения и самоидентификации новых государств, естественно, ведется разработка собственных программ развития образования с учетом специфики национальной культуры и особенностей социально-экономического и политического положения каждой страны. Но при этом существует возможность опираться на сохраняющуюся положительную инерцию действий сложившейся в прошлом единой системы образования. Объективная потребность в развитии образовательной интеграции несомненна. Есть и некоторое реальное продвижение. Тем не менее, говорить о едином образовательном пространстве как о реальности сегодня нельзя.

В нашей стране, к сожалению, все еще отсутствуют должные возможности для внутрироссийской и международной научной мобильности.

Россия прочно интегрирована в мировое пространство, но мы должны четко сознавать, что ее роль и место в современном мире будут зависеть от того, сумеет ли наша страна войти в число наиболее развитых государств.

В новом XIX в. проблемы образования стали приоритетными во всем мире, т.к. они определяют будущее любого народа и человечества в целом. Концептуальной основой любых планируемых преобразований должна быть идея преемственности гуманистических стратегических традиций мирового и отечественного образования. Любые реформы должны не разрушать, а укреплять и развивать позитивное содержание, накопленное в образовании, с учетом особенностей социально-образовательной ситуации, которая определяет некоторые акценты и предпочтения.

Важнейшим условием успешности процессов международной интеграции образовательных стандартов является интеграция научных знаний и создание оптимальной среды для воспитания гибкого многогранного мышления для формирования внутренней потребности человека в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни. Образованный человек — это не только специалист или личность, это человек культуры, воспитанный, подготовленный не только к нормальной стабильной жизни, но и к изменениям в условиях труда, к смене образа жизни. Становится естественным требование, связанное не только с умением учиться и переучиваться, но и быть готовым к испытаниям, к неоднократной смене своих представлений, мировоззрения, мироощущения (Т.Г. Везиров, З.Б. Абдуллаева).

Вопросы и задания

1. Какова роль и цели образования в современном мире?
2. В чем выражается кризис современного образования?
3. Как происходит реформирование образовательных систем в современном мире?

Часть 2. ПРАКТИКУМ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

1. Примерные планы семинарских занятий

ТЕМА 1. ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Цель: дать характеристику целей воспитания на разных этапах развития общества.

План

1. Цели воспитания в античной педагогике.
2. Проблемы целей воспитания в западной педагогике Средних веков.
3. Цели воспитания в Русском государстве XII-XVIII в.
4. Цели воспитания в Новые времена:
 - "Великая дидактика" Я.А.Коменского;
 - Дж.Локк - новый подход к определению цели воспитания.
5. Педагогика И.Гербарта, выведенная из целей воспитания.
6. Н.И.Пирогов о целях воспитания.
7. Цели воспитания в теории коммунистического воспитания.
8. Проблема цели воспитания в период демократизации общества.

Индивидуальные и творческие задания

1. Изучить первоисточники из списка литературы.
2. Подготовиться к тесту по теме семинарского задания.
3. Составить глоссарий.

Литература

1. Аристотель. Политика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. - М.: Просвещение, 1981.
2. Герbart И Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания. Гл. II / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. - М.: Просвещение, 1981.
3. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
4. Домострой // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV - XVII вв. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. - М.: Педагогика, 1985.
5. Ильинский И.Н. Концепции воспитания жизнеспособных поколений // <http://www.ilinskiy.ru>
6. История педагогики и образования: учебное пособие /

З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова, А.П.Беликова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.

7. Коменский Я.А. Великая дидактика. Гл. VI, X, XII // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. - М.: Просвещение, 1981.

8. Крупская Н.К. К вопросу о коммунистическом воспитании молодежи / Педагогические сочинения: в 6 т. - Т.2 / под ред. А.М. Арсеньева, Н.К.Гончарова, П.В.Руднева. - М.: Педагогика, 1978.

9. Локк Дж. Мысли о воспитании //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. - М.: Просвещение, 1981.

10. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. С.Ф.Егоров. - М.: Просвещение, 1986.

11. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений: в 3 кн. – М.: ВЛАДОС, 2007. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. – С.127-144

12. "Поучение" Владимира Мономаха //Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV - XVII вв. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков. - М.: Педагогика, 1985.

13. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И. Пискунов. - М.: Просвещение, 1981.

ТЕМА 2. ИДЕЯ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XVIII - XX ВВ.

Цель: раскрыть понятие "свободное воспитание" и проследить пути реализации данной идеи в практике.

План

1. Ж.-Ж. Руссо как основоположник свободного воспитания.
2. Развитие идей свободного воспитания Дж.Дьюи. Сущность педоцентризма.
3. Идеи свободного воспитания в теории и практике Яснополянской школы.
4. Педагогические идеи К.Н.Вентцеля, С.Т.Шацкого
5. Педагогическая система М.Монтессори

Индивидуальные и творческие задания

1. Изучить первоисточники из списка литературы.
2. Подготовиться к тесту по теме семинарского задания.
3. Подготовить сообщения о развитии культуры и науки в XVIII - XXвв. за рубежом и в России.

Литература

1. Дьюи Дж. Школа и общество // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. - М.: Просвещение, 1981.
2. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
3. История педагогики и образования: учебное пособие / З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова, А.П.Беликова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.
4. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. Кн.2 // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. -М.: Просвещение, 1981.
5. Сухомлинский В.А. Школа радости /Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М.: Педагогика, 1979.
6. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. С.Ф.Егоров. - М.: Просвещение, 1986.

ТЕМА 3. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XVIII - XX ВВ.

Цель: раскрыть понятие "гуманистическая педагогика" и проследить пути реализации данной идеи в практике.

План

1. Идеи гуманистической педагогики в эпоху Возрождения (Ф.Рабле, Т.Мор, Т.Кампанелла, В.Фельтре).
2. Развитие идей гуманизма в педагогике эпохи Просвещения (Гельвеций, Руссо, Дидро, Бецкой, Мириэво и др).
3. Гуманистическая педагогика И.Г.Песталоцци
4. Гуманистические идеи Я.Корчака.
5. Гуманизм педагогики В.А.Сухомлинского.

Индивидуальные и творческие задания

1. Изучить первоисточники из списка литературы.
2. Подготовиться к тесту по теме семинарского задания.

Литература

1. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
2. История педагогики и образования: учебное пособие / З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова, А.П.Беликова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.

3. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: пер.с польского. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.: ил.

4. Песталоцци И.Г. Лебединая песня // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. - М., 1981. - С. 304-322.

5. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. Кн.2 // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. -М.: Просвещение, 1981.

6. Сухомлинский В.А. Школа радости /Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М.: Педагогика, 1979.

7. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А.И. Пискунов. - 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 1981. – 560 с.

ТЕМА 4. ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ, ЕГО РОЛЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ. ЗНАЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ И ТРЕБОВАНИЯ К ЕГО ПОДГОТОВКЕ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XVII - XX ВВ.

Цель: раскрыть взгляды отечественных и зарубежных педагогов на личностные и профессиональные качества учителя и на его роль в учебном процессе.

План

1. Личность учителя и его профессиональные качества (взгляды А.Дистервега, В.Н.Сороки-Росинского, А.С.Макаренко).

1. Представители классической педагогики о роли учителя (Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский).

2. Процесс идеологизации учительства в советский период развития отечественной школы.

3. Роль учителя в воспитании подрастающего поколения на современном этапе.

Индивидуальные и творческие задания

1. Изучить первоисточники из списка литературы.

2. Подготовиться к тесту по теме семинарского задания.

3. Составить текст –имитацию согласно выбранной персоналии и времени.

Литература

1. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.

2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. Гл.IV. Правила обучения, касающиеся учителя // Хрестоматия по истории зарубежной педагогике: учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. - М.: Просвещение, 1981.

3. Ильинский И.Н. Концепции воспитания жизнеспособных поколений // <http://www.ilinskiy.ru>

4. История педагогики и образования: учебное пособие / З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова, А.П. Беликова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.

5. Крупская Н.К. Коллективная работа учительства // Педагогические сочинения: в 6 т. - Т.2. - М., 1978.

6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М., 1983

7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1917- 1941 гг. / под ред. Н.П. Кузина и др. - М., 1980.

8. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник для студентов высших учебных заведений: в 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

9. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского // Педагогические сочинения / сост. А.Т. Губко. - М.: Педагогика, 1991.

ТЕМА 5. ИДЕЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ XIX-XX ВВ.

Цель: познакомить с историей возникновения и развития формального образования в мировой педагогике.

План

1. И.Г. Песталоцци - основоположник формального образования.
2. Развитие идей И.Г. Песталоцци А. Дистервегом.
3. Решение данной проблемы в отечественной педагогике XIX - начала XX вв. (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров).
4. Педагогические поиски в плане создания новой школы XX столетия:
 - Дж. Дьюи о школе развития;
 - Отечественная школа 20-х гг. XX в.;
 - Практика Вальдорфской школы.

Индивидуальные и творческие задания

1. Изучить первоисточники из списка литературы.
2. Подготовиться к тесту по теме семинарского задания.
3. Составить глоссарий.

Литература

1. Вахтеров В.П. Основа новой педагогики // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. - М.: Педагогика, 1987.

2. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.

3. История педагогики и образования: учебное пособие / З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова, А.П. Беликова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.

4. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Гл. X. Об отношении формальной и материальной сторон образования и о разносторонности образовательного процесса // Избранные педагогические сочинения. - М., 1982.

5. Песталоцци И.Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. - М.: Просвещение, 1981.

6. Ушинский К.Д. Предисловие к первому изданию "Детского мира".- М.-Л.: АПН РСФСР, 1948.

ТЕМА 6. РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ, США И РОССИИ XIX -XX ВВ.

Цель: изучить педагогические течения и идеи Западной Европы и США XIX - XX вв.

План

1. Трудовая школа и гражданское воспитание (Г. Кершенштейнер).
2. Экспериментальная педагогика (В. Лай, Э. Мейман и др.).
3. Зарождение педологии и теории умственной одаренности (А. Бине).
4. Прагматическая педагогика в США (Д. Дьюи и его последователи).
5. Влияние реформаторской педагогики на практику массовой школы (Дальтон-план, метод проектов, комплексное обучение и др.)

Индивидуальные и творческие задания

1. Изучить первоисточники из списка литературы.
2. Подготовиться к тесту по теме семинарского задания.
3. Составить глоссарий.
4. Подготовить рецензию на любую работу представителей реформаторской педагогики.

Литература

1. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
2. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. - М., 1993.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. // под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. - М., 2001.
4. История педагогики и образования: учеб.пособ. / под ред. З.И.Васильевой – М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 432 с.
5. История педагогики и образования: учебное пособие / З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова, А.П.Беликова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.

6. Константинов Н.А. и др. История педагогики. М., 1982.
7. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. - М., 1993.
8. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. - М., 1964-1968.
9. Френе С. Избр.пед.соч.: пер. с франц. - М., 1990.
10. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / под ред. А.И.Пискунова. - М., 1981.

ТЕМА 7. ОСНОВНЫЕ АВТОРСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ПРОШЛОГО (Я.А.КОМЕНСКИЙ, И.Г.ПЕСТАЛОЦЦИ, А.ДИСТЕРВЕГА, Ф.ГЕРБАРТ, К.Д.УШИНСКИЙ, А.С.МАКАРЕНКО, В.А.СУХОМЛИНСКИЙ).

Цель: раскрыть общие и особые подходы к решению данной проблемы в отечественной и зарубежной педагогике.

План

1. Педагогическая система Я.А.Коменского. Я.А.Коменский о национальных особенностях воспитания и образования.
2. Педагогические идеи И.Г.Песталоцци.
3. Педагогическая концепция А.Дистервега. Принцип культуросообразности в педагогике А.Дистервега.
4. Воспитывающее обучения И.Ф.Гербарта.
5. Педагогическая антропология К.Д.Ушинского. К.Д. Ушинский об идее народности в общественном воспитании.
6. Педагогическая система А.С.Макаренко
7. Сорока-Росинский В.Н. О путях развития русской национальной школы.
8. Павлышская школа В.А.Сухомлинского.

Индивидуальные и творческие задания

1. Изучить первоисточники из списка литературы.
2. Подготовиться к тесту по теме семинарского задания.
3. Составить таблицу, отражающую основные компоненты авторских педагогических систем (три на выбор студента).

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX вв. / сост. П.А.Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. – 608 с.: ил.
2. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
3. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А.И.Пискунов. - М.: Просвещение, 1981.
4. История педагогики и образования: учебное пособие /

З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова, А.П.Беликова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.

5. Сорока-Росинский В.Н. Пути развития русской национальной школы // Педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1991.

6. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 352 с.

7. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избранные педагогические сочинения. - М.: Просвещение, 1968.

8. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А.И. Пискунов. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1981. – 560 с.

9. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. и авт. вводных очерков С.Ф. Егоров. - М.: Просвещение, 1986. – 432 с.: ил.

ТЕМА 8. СОВЕТСКАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В 20-30-Е ГОДЫ XX ВЕКА.

Цель: раскрыть основные этапы развития педагогических идей и школы в РСФСР в 20-30-е гг XX века.

План

1. Развитие системы народного образования в РСФСР в 20-е гг XX века. Система соцвоса.

2. Учебно-воспитательная работа советской школы в 20-е гг XX века.

3. Общественно-политическое воспитание школьников в 20-е гг XX века.

4. ВКП(б) об организации и содержании работы советской школы в 30-е гг XX века (постановления 1931, 1932, 1936 гг).

5. Введение единой системы народного образования в СССР (1934г).

6. Развитие педагогической науки в СССР в 20-30-е гг XX века

Индивидуальные и творческие задания

1. Изучить первоисточники из списка литературы.

2. Подготовиться к тесту по теме семинарского задания.

3. Подготовка докладов.

Литература

1. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.

2. История педагогики и образования: учебное пособие / З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова, А.П.Беликова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.

3. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X - начало XX века) (История педагогики и образования) – М.: Гардарики, 2008. – 526 с.

4. Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Декрет ВЦИК от 30 сентября 1918 г. // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / сост. М.И. Анисов. - М., 1972. С. 81-87.

5. Старикова Л.Д. История педагогики и философия образования. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.

6. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 352 с.

ТЕМА 9. СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ СРЕДНЕВЕКОВЫХ И СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ (ЕВРОПА, АМЕРИКА И РОССИЯ)

Цель: раскрыть этапы становления университетского образования и его особенности за рубежом и в России.

План

1. Становление высшего образования в Европе: традиции средневековых и современных университетов.

1. Генезис высшего образования в России (XVII-XXI вв.).

2. Становление высшего образования в Америке.

3. Реформирование системы отечественного образования в различные исторические периоды.

4. Болонский процесс и его значение для реформирования высшего образования.

5. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса

Индивидуальные и творческие задания

1. Изучить первоисточники из списка литературы.

2. Подготовиться к тесту по теме семинарского задания.

3. Составить схему, отражающую основные тенденции развития мирового образовательного процесса.

Литература

1. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.

2. История педагогики и образования: учебное пособие / З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова, А.П. Беликова. – Красноярск: СФУ, 2012. – 120 с.

3. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X - начало XX века) (История педагогики и образования) – М.: Гардарики, 2008. – 526 с.

4. Старикова Л.Д. История педагогики и философия образования. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.

5. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 352 с.

6. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А.И. Пискунов. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1981. – 560 с.

7. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. и авт. вводных очерков С.Ф. Егоров. - М.: Просвещение, 1986. – 432 с.: ил.

2. Организация самостоятельной работы студентов

Материалы лекционного курса соединяют элементы традиционной лекции с наглядно-образным рядом, созданным при помощи средств мультимедиа (презентации, подбор музыки, фрагментов фильмов, репродукций), традиционных и проблемных семинарских занятий. Самостоятельная работа студента включает подготовку к семинарским занятиям, самостоятельное изучение первоисточников, блок творческих заданий. Все задания, выполненные студентами, должны найти отражение в рабочей тетради студента.

В процессе изучения курса ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ студентам предлагается посетить:

- лекционные и семинарские занятия;
- заполнить рабочую тетрадь, включающую индивидуальные и творческие задания
- принять участие в подготовке музейной экспозиции (выполнить проект, иллюстрируемый видеофильмом или мультимедийной презентацией)

2.1. Формы организации самостоятельной работы студентов

Формы работы	Основное содержание
Семинарские занятия	См. соответствующий раздел программы
Глоссарий	Формируется глоссарий, в котором содержатся определения понятий, перечисленных в разделах «ключевые понятия» семинарских занятий
Изучение первоисточников	Выполняются конспекты, анализ первоисточника по предложенной схеме или собеседование (список представлен в соответствующей части программы)

Подготовка и участие в музейной экспозиции	Выполнение исследовательского проекта в варианте видео- или мультимедийной презентации, электронного учебника Студенты (по группам) делают видеофильм или презентацию по предложенной тематике.
Творческие задания	В рабочей тетради
Итоговая контрольная Работа	Тест

В процессе изучения курса истории педагогики студентам предлагается выполнить комплекс заданий репродуктивного и творческого характера, которые для контроля представляются в рабочей тетради, которая представляется студентом для проверки на кафедру педагогики и психологии.

Изучение первоисточников

1. Герbart И.Ф. Общая педагогика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. - М., 1981. - С. 323-352.
2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов - М., 1981. - С. 353-414.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч.: в 2 т. - М., 1982. Т. 1.
4. Локк Д. Мысли о воспитании // Пед.соч. - М., 1939.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – Москва, 1987.
6. Песталоцци И.Г. Лебединая песня // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. - М., 1981. - С. 304-322.
7. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избр.соч. М.,1985.
8. Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Декрет ВЦИК от 30 сентября 1918 г. // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / сост. М.И. Анисов. - М., 1972. С. 81-87.
9. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: в 2 т. - М.,1981. Т.1.
10. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. - М., 1973.
11. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь-декабрь месяцы // Пед.соч. - М., 1953.
12. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учеб.пособие для студентов педагогических институтов / сост. и автор ввдных очерков С.Ф. Егоров. - М.: Просвещение, 1986.

В ходе изучения первоисточников можно выполнять на выбор студента следующие виды самостоятельной работы студентов (СРС):

конспектирование (простой и сложный конспект); анализ произведения по схеме; собеседование.

Можно выделить следующие методы самостоятельной работы с педагогической литературой:

Конспект представляет собой краткий пересказ своими словами содержания книги, первоисточника или статьи. Записанная своими словами мысль легче запоминается, так как уже переработана в сознании читающего и сформулирована им. Следует кратко и доступно излагать прочитанное, стремясь вложить как можно больше смысла в каждую фразу.

Простой конспект представляет собой запись без анализа и оценки текста. При составлении сложного конспекта необходимы навыки расчленения текста, критического рассмотрения и обобщения прочитанного. Сложный конспект включает несколько видов записи: план, тезисы, цитаты. Выводы делаются по каждому разделу и по каждой теме.

Тезисы - краткая запись содержания текста в виде основных сжато сформулированных положений, в которых сконцентрировано резюме прочитанного. Объем тезисов - несколько строчек, содержащие наиболее яркие идеи и выводы из прочитанного.

Схема выполнения **анализа произведений** известных педагогов (первоисточников) (по Коджаспировой Г.М. С.5).

- Полное библиографическое описание источника и его структура.
- Аннотация.
- Краткая историческая справка: когда, в связи с чем, с какой целью была написана данная работа.
- Сложный план источника.
- Краткий анализ каждой крупной части (главы, раздела) источника или характеризуемого компонента педагогической системы (принципы, цель, задачи, содержание, методы, приемы, формы и средства обучения и воспитания) с определением своего отношения к высказываемым автором идеям.
- Заключительный обобщающий вывод:
 - а) какие из идей данной работы впоследствии были подвергнуты автором переосмыслению;
 - б) какие идеи из педагогической системы автора не вошли в анализируемую работу.

Выполнение историко-педагогического исследования (проекта) в варианте видео-, кино- или мультимедийной презентации (по микрогруппам) в соответствии с тематикой музейных экспозиций:

1. История развития технических средств обучения.
2. История детской игрушки в России.
3. История школьной формы в России
4. История гимназического образования в России.

5. Школа в 20-е гг. XX века.
6. Школа в годы Великой Отечественной войны.
7. История детских летних оздоровительных лагерей.
8. История профессионального образования в России.
9. Женское образование в России.
10. Воспитание дворянских детей.
11. Воспитание наследников российского престола.

Студенты могут предложить тему проекта в рамках тематики музейной экспозиции самостоятельно.

Разработка и защита проекта

Проектирование и проектная деятельность в современной образовательной практике являются не только управленческим этапом организации педагогической деятельности, но и выступают в качестве системной компетенции, которую необходимо сформировать в современном профессиональном обучении. Проектирование как представление о будущем состоянии чего-либо можно рассматривать следующим образом:

- вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практический метод изучения и преобразования действительности;
- форма порождения инноваций, характерная для технологической культуры;
- управленческая процедура.

Можно выделить следующие виды педагогического проектирования: социально-педагогическое, образовательное и психолого-педагогическое. Проектная деятельность находится в контексте пошаговой стратегии, что предполагает наличие определенных последовательных этапов развертывания проекта во времени и пространстве.

- Предпроектный (предварительный) этап (диагностика ситуации, проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, формат проекта, планирование, публичное представление проекта).
- Этап реализации проекта (уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта, пошаговое выполнение запланированных проектных действий - формы, методы, средства, конкретные действия, коррекция хода проекта, получение и внутренняя оценка проектного продукта, внешняя экспертиза).
- Рефлексивный этап (соответствие результата первоначальному замыслу, качество полученного продукта, качество совместной деятельности и отношений, перспективы использования продукта и развития проекта, анализ полученных результатов и пошаговый анализ процесса реализации проекта).

- Послепроектный этап (апробация, распространение результатов и продуктов деятельности, выбор вариантов продолжения проекта).

При организации учебного процесса, с целью формирования проектной компетентности у студентов - будущих преподавателей, используются учебные проекты. Содержание и этапы работы студентов над проектом:

- предложите идею проекта (или выберите из предложенного списка), вычленили круг проблем, которые могут обсуждаться в контексте выбранной идеи;

- определите круг участников проекта (не более трех), распределите обязанности среди «авторов проекта», договоритесь о сроках его поэтапного выполнения;

- подберите литературу, источники, иллюстративный материал;

- сформулируйте тему своего проекта;

- определите структуру и содержание проекта;

- продумайте визуальное и музыкальное оформление своего фильма или мультимедийной презентации;

- воплотите свой замысел в создании фильма или презентации;

- подготовьтесь к публичной презентации своего проекта;

- отразитесь результаты работы над проектом, зафиксировав внимание на нереализованных перспективах своей исследовательской проектной деятельности;

- оформите текст проекта и сопровождающих материалов на электронном носителе, в соответствии с требованиями.

- Обязательно включите следующие слайды:

- 1 слайд – тема, исполнители;

- 2 слайд – актуальность исследования;

- 3 слайд - цель, задачи исследования;

последний слайд – выводы.

- Публичная презентация проекта.

Отчет о проекте предполагает:

- представление проекта в электронном виде текста и презентация или видеofilm (не менее 15 страниц, не менее 10 источников);

- защита проекта в форме доклада в ходе проведения музейных экспозиций.

Выполнение творческих заданий

Из рабочей тетради: изучить первоисточники и на основе полученных знаний заполнить таблицы и составить схемы; подтвердить или опровергнуть утверждения; составить рецензию и др.

Написание курсовой работы по истории педагогики и педагогической мысли.

В процессе выполнения курсовой работы студентам необходимо выполнить следующие шаги:

- Выберите тему из соответствующего раздела программы или предложите свою.
 - Составьте свой собственный список использованных источников по теме.
 - Изучив труды исследователей, определите задачи и примерную структуру своей работы.
 - Приступайте к написанию работы, по необходимости консультируясь с преподавателем.
 - Оформите работу по правилам, указанным в «Положении о ВКР» обращая внимание на правильность оформления сносок и списка литературы.
 - Имейте в виду, что иллюстративный материал сделает содержание вашей работы более наглядным.
 - Помните об обязательных компонентах курсовой работы. Она, как правило, включает следующие разделы:
 - введение*, включающее обоснование актуальности темы, обзор работ по теме, цель и задачи работы, методы исследования и краткую характеристику привлеченных источников;
 - несколько разделов основной части* – в каждом из них рекомендуется решать одну из поставленных во введении задач, описывая осуществляемые исследовательские процедуры;
 - заключение*, в котором подводятся генеральные итоги продвижения к цели, решения поставленных в работе задач, делаются обобщающие выводы;
 - список использованных источников*, оформленный в соответствии с ГОСТ;
 - приложение*, в котором может содержаться иллюстративный материал, фотографии, копии документов и др.
- Процедура подготовки и защиты курсовой работы включает следующие шаги:
- заранее напишите текст выступления на 5-8 мин., который включает в себя основные результаты вашей работы;
 - постарайтесь, чтобы из вашего выступления были очевидны этапы работы над рефератом, ваши достижения и трудности;
 - продумайте «визуальное» оформление вашего выступления. Заранее приготовьте меловые схемы, таблицы, иллюстрации, кино- и фотоматериалы. По возможности постарайтесь сопроводить свой текст электронной презентацией;
 - помните, что хорошо воспринимается эмоционально насыщенное выступление, способное пробудить интерес аудитории к теме вашего исследования;
 - не забывайте, что вопросы по содержанию выступления свидетельствуют об интересе аудитории к проделанной вами работе.

2.2. Темы курсовых работ

1. Педагогические взгляды Аристотеля.
2. Педагогика гуманистов эпохи Возрождения.
3. Средневековые университеты.
4. Педагогика иезуитов.
5. Школы Франке.
6. Я.А. Коменский и современная школа.
7. Педагогическая мысль и школа в период Французской буржуазной революции XVIII в.
8. Педагогические взгляды Д. Дидро и К.А. Гельвеция.
9. Теория естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо.
10. Теория элементарного образования И.Г. Песталоцци.
11. Педагогическая система И.Ф. Гербарта.
12. Развитие познавательной активности учащихся в педагогических трудах А. Дистервега.
13. А.Дистервег об учителе и его подготовке.
14. Социально-педагогический опыт Р. Оуэна.
15. Наглядность в истории западноевропейской педагогики.
16. Принцип природосообразности в истории западноевропейской педагогики.
17. Содержание начального образования в педагогических теориях Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци.
18. Нравственное воспитание в педагогических теориях Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци.
19. Физическое и трудовое воспитание в педагогических трудах Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци.
20. Идея развивающего обучения в педагогических трудах И.Г. Песталоцци и А. Дистервега.
21. Педагогика С. Френе.
22. Януш Корчак - педагог-гуманист.
23. Основные течения в истории зарубежной педагогики конца XIX - начала XX вв.
24. Братские школы на Украине и в Белоруссии в XVI - XVII вв.
25. Первые высшие учебные заведения в России.
26. Реформы Петра I в области культуры и просвещения.
27. Педагогические взгляды М.В. Ломоносова.
28. Педагогические взгляды И.И. Бецкого и Ф.И. Янковича.
29. Женское образование в России в XVIII в.
30. Система народного образования в России в начале XIX в.
31. Государственная политика и развитие системы народного образования в I - ой половине XIX в.
32. Женское образование в России в середине XIX в.
33. Идея народного воспитания в педагогической теории К.Д. Ушинского.
34. К.Д.Ушинский и современная школа.
35. Л.Н. Толстой и современная школа.

36. Педагогические взгляды и педагогическая деятельность К.Н. Вентцеля.
37. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды П.Ф. Лесгафта.
38. Педагогическая система М.Монтессори.
39. Педагогическая журналистика конца XIX - начала XX вв.
40. Педагогическое образование в России конца XIX - начала XX вв.
41. Средняя школа России конца XIX - начала XX вв.
42. Начальная школа Сибири конца XIX - начала XX вв.
43. Средняя школа Сибири конца XIX - начала XX вв.
44. Политика государства в области просвещения в конце XIX - начале XX вв.
45. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды П.П. Блонского.
46. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды С.Т. Шацкого.
47. Педагогические взгляды А.П. Пинкевича.
48. Общеобразовательная школа РСФСР в 30-е годы XX в.
49. Теория детского коллектива в трудах А.С. Макаренко.
50. А.С. Макаренко о трудовом воспитании детей.
51. Вклад А.С. Макаренко в теорию и практику семейного воспитания.
52. Педология: мифы и действительность.
53. Общеобразовательная школа нашей страны конца 50-80-х годов XX в.
54. Теория гармонического развития личности в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского.

2.3. Рекомендуемая литература для самостоятельной работы студентов

Основная литература

1. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 400 с.
2. История педагогики и образования : учеб. пособие для студентов учреждений высш. профессионального образования / [З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина и др.] ; под ред. З.И. Васильевой. - 6-е изд., перераб. - М. : Академия, 2011
3. История педагогики и образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.

Дополнительная литература

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И.А. Соловков. - М.: Педагогика, 1985. – 480 с., ил.

2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV - XVII вв. / сост. С.Д.Бабишин, Б.Н. Митюрков. - М.: Педагогика, 1985. – 363 с., ил.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX вв. / сост. П.А.Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. – 608 с.: ил.
4. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века (до реформ 60-х гг.) / сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
5. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. . - 2-е изд., испр. и доп.- М.: Учпедгиз, 1954. - 302 с.
6. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз., 1940. - Т. 1- 289 с.
7. Джурицкий А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.
8. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. - М., 1940.
9. История педагогики в России: хрестоматия; для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений / сост.С.Ф. Егоров. - 2-е изд., стереотип. -М.: Изд. центр «Академия», 2002. - 400 с.
10. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педвузов / под ред. А.И. Пискунова. -2-е изд., испр. и доп. - М.: Сфера, 2001. - 512 с.
11. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли. – М.: ВЛАДОС пресс, 2003. – 224 с.
12. Колокольникова З.У. Развитие математического образования в средней школе Сибири конца XIX – начала XX вв. // Непрерывное образование: методология, концепции, модели: материалы Международной научной конференции. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос.ун-та, 2007.
13. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов: 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с., ил.
14. Корнетов Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
15. Латышина Д.И. История педагогики и образования: учебник. - М.: Гардарики, 2007. – 526 с.
16. Лобанова О.Б., Лукин В.А. Социально-экономические условия реформирования образования в Енисейской губернии конца XIX – начала XX вв.: монография. – Красноярск, 2009. – 120 с.
17. Макаренко А.С. Соч.: в 7 т. - М., 1957-1958.
18. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки - М.: Педагогика, 1979. - 216 с.
19. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

20. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 352 с.
21. Ушинский К.Д. Пед.соч.: в 6 т. - М., 1988-1990.
22. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А.И. Пискунов. - 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 1981. – 560 с.
23. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики : учеб. пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1972. – 407 с.
24. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учеб.пособие для студентов педагогических институтов / сост. и автор вводных очерков С.Ф. Егоров. - М.: Просвещение, 1986. – 432 с.: ил.
25. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах. – М.: ВЛАДОС, 2006.- 272 с.
26. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1980.
27. Шевелев А.Н. Отечественная школа: история, современные проблемы : лекции по истории российской педагогики . – СПб.: КАРО, 2003. – 432 с.

4. Задания в тестовой форме по истории педагогики и образования

Инструкция: Вашему вниманию предлагаются задания, в которых может быть один, два, три и более правильных ответов. Обведите кружком номера всех правильных ответов:

Блок 1. История педагогики и образования в России

1. СОБЫТИЕ, БЛАГОДАРЯ КОТОРОМУ НА РУСИ С XX ВЕКА СТАЛИ ОТКРЫВАТЬСЯ ШКОЛЫ:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1) усовершенствование азбуки; | 5) поход князя Владимира на Польшу; |
| 2) принятие Христианства на Руси; | 6) крещение княгини Ольги; |
| 3) отмена крепостного права; | 7) основание Москвы; |
| 4) объединение славян; | 8) крещение князя Игоря. |

2. СРЕДСТВА РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ:

- | | |
|-------------|--------------|
| 1) посты; | 5) азбука; |
| 2) молитва; | 6) карцер; |
| 3) церковь; | 7) псалтырь; |
| 4) розги; | 8) исповедь. |

3. ДЯКИ И «МИРСКИЕ» ЛЮДИ, ЗАНИМАВШИЕСЯ ОБУЧЕНИЕМ ДЕТЕЙ В XII-XIV ВВ. В РОССИИ:

- | | |
|------------------------|----------------|
| 1) «мастера обучения»; | 5) Божьи люди; |
| 2) церковники; | 6) книжники; |
| 3) «мастера грамоты»; | 7) учащие; |
| 4) писарчуки; | 8) грамотеи. |

4. ПЕРВОЕ В РОССИИ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ, ОТКРЫТОЕ В 1615 г.:

- | | |
|----------------------------|---|
| 1) Московский университет; | 5) Школа Киевского богоявленского братства; |
| 2) Московская гимназия; | 6) Братская украинская школа; |
| 3) Повышенная школа; | 7) Славянская академия; |
| 4) Школа учения книжного; | 8) Греческая академия. |

5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ ИЗЛОЖЕНА В ИЗДАНИЯХ:

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| 1) «Пчела» ; | 5) «Изборник Святослава» ; |
| 2) «Домострой» ; | 6) «Азбука» ; |
| 3) «Педагогика» ; | 7) «Поучение детям моим...»; |
| 4) «Воспитание Божье» ; | 8) «Послание Геннадия» |

6. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛ ПРИ ПЕТРЕ I:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1) государственность школ; | 5) принудительность обучения; |
| 2) центризм; | 6) суровый режим обучения; |
| 3) всеобщность; | 7) гуманизм; |
| 4) бесплатность; | 8) регионализм. |

7. ПРОСВЕТИТЕЛИ ПЕТРОВСКОЙ ЭПОХИ:

- | | |
|--------------|---------------|
| 1) Посошков; | 5) Ломоносов; |
| 2) Бецкой; | 6) Сковорода; |
| 3) Татищев; | 7) Новиков; |
| 4) Федоров; | 8) Кантемир. |

8. ТИПЫ ШКОЛ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII В.:

- | | |
|--------------------|------------------------|
| 1) инженерные; | 5) иностранных языков; |
| 2) ботанические; | 6) хирургические; |
| 3) артиллерийские; | 7) крестьянские; |
| 4) горные; | 8) военные. |

9. ГОД ОТКРЫТИЯ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА:

- | | |
|----------|----------|
| 1) 1725; | 5) 1760; |
|----------|----------|

- | | |
|----------|----------|
| 2) 1714; | 6) 1740; |
| 3) 1755; | 7) 1800; |
| 4) 1812; | 8) 1750. |

10. УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ М.В. ЛОМОНОСОВА:

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1) «Риторика»; | 5) «Экспериментальная физика» ; |
| 2) «Логистика»; | 6) «История государства Российского» ; |
| 3) «Российская грамматика»; | 7) «Математика» ; |
| 4) «Ода на взятие Хотина»; | 8) «Древняя российская история». |

11. ПО ИНИЦИАТИВЕ И.И. БЕЦКОГО ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII В. БЫЛИ ОТКРЫТЫ:

- 1) Воспитательные дома в Москве;
- 2) Воспитательные дома в Санкт-Петербурге;
- 3) Училище при Академии художеств;
- 4) Институт благородных девиц в Санкт-Петербурге;
- 5) Московский университет;
- 6) Морская академия;
- 7) Академия наук;
- 8) Коммерческое училище в Москве.

12. ПЕРВАЯ ЖЕНЩИНА – ПРЕЗИДЕНТ ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК, ПРЕЗИДЕНТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ:

- | | |
|---------------|-----------------|
| 1) Голицына; | 5) Барятинская; |
| 2) Романова; | 6) Долгорукая; |
| 3) Дашкова; | 7) Юсупова; |
| 4) Воронцова; | 8) Шереметева. |

13. ГОД СОЗДАНИЯ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ:

- | | |
|----------|----------|
| 1) 1780; | 5) 1802; |
| 2) 1796; | 6) 1812; |
| 3) 1799; | 7) 1825; |
| 4) 1801; | 8) 1827. |

14. ДОКУМЕНТ, КОТОРЫЙ УСТАНОВИЛ ЗАВИСИМОСТЬ НИЗШИХ ЗВЕНЬЕВ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОТ ВЫСШИХ (1804 Г.):

- 1) Предварительные правила народного просвещения;
- 2) Проект гимназий;
- 3) Устав народных училищ;
- 4) Устав учебных заведений, подведомых университетам;
- 5) Закон об образовании;
- 6) Университетский устав;
- 7) Приказ об утверждении Министерства народного просвещения;
- 8) Академический устав.

15. ЦЕЛИ ПРИХОДСКИХ УЧИЛИЩ В НАЧАЛЕ XIX в.:

- 1) подготовить учащихся к уездным училищам;
- 2) подготовить учащихся к поступлению в гимназию;
- 3) подготовить к университету;
- 4) подготовить чиновников для службы;
- 5) дать детям низших слоев населения религиозное воспитание и начатки наук;
- 6) преподавание высших наук;
- 7) подготовить к техническому институту;
- 8) обучить монахов грамоте.

16. ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ РОССИИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX в.:

- | | |
|--------------------------|--|
| 1) Царскосельский лицей; | 5) высшие технические школы; |
| 2) академии; | 6) высшие технические учебные заведения; |
| 3) высшие гимназии; | 7) народные университеты; |
| 4) университеты; | 8) Московский императорский лицей. |

17. УЧЕБНЫЕ ОКРУГА РОССИИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX в.:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 1) Московский; | 5) Томский; |
| 2) Петербургский; | 6) Харьковский; |

- | | |
|---------------|---------------|
| 3) Львовский; | 7) Виленский; |
| 4) Казанский; | 8) Дерптский. |

18. ВОСПИТАННИКИ ПЕРВОГО НАБОРА (1811 Г.) ЦАРСКОСЕЛЬСКОГО ЛИЦЕЯ:

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| 1) Александр Пушкин; | 5) Иван Малиновский; |
| 2) Александр Горчаков; | 6) Иван Пущин; |
| 3) Михаил Сперанский; | 7) Антон Дельвиг; |
| 4) Константин Данзас; | 8) Вильгельм Кюхельбекер. |

19. РЕФОРМЫ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в.:

- 1) Проект устройства общеобразовательных учебных заведений;
- 2) Устав университетов;
- 3) Временное Положение о начальных народных училищах;
- 4) Устав гимназий и прогимназий;
- 5) Открытие инженерного института;
- 6) Правила о съездах учителей;
- 7) Правила о временных педагогических курсах для учителей и учительниц;
- 8) Устав народных училищ Российской империи.

20. «ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПО К.Д.УШИНСКОМУ:

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| 1) посильность; | 5) сословность; |
| 2) наглядность; | 6) закрытость; |
| 3) последовательность; | 7) всеобщность; |
| 4) дисциплинированность; | 8) природность. |

Блок 2 – История педагогики и образования за рубежом

1. ТИПЫ ШКОЛ В АФИНСКОМ ГОСУДАРСТВЕ В ПЕРИОД АНТИЧНОСТИ:

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1) гимназии; | 5) писцов; |
| 2) грамматиста; | 6) кифариста; |
| 3) педотриба; | 7) палестра; |
| 4) педонома; | 8) жрецов. |

2. ФИЛОСОФЫ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ:

- | | |
|----------------|--------------|
| 1) Аристотель; | 5) Сократ; |
| 2) Квинтилиан; | 6) Конфуций; |
| 3) Демокрит; | 7) Бозций; |
| 4) Платон; | 8) Сенека. |

3. ПРЕДСТАВИТЕЛИ ДРЕВНЕРОМСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ:

- | | |
|----------------|------------|
| 1) Сенека; | 5) Фотий; |
| 2) Квинтилиан; | 6) Алкуин; |
| 3) Пселл; | 7) Диоген; |
| 4) Цицерон; | 8) Овидий. |

4. «СЕМЬ СВОБОДНЫХ ИСКУССТВ»:

- | | |
|----------------|----------------|
| 1) арифметика; | 5) грамматика; |
| 2) риторика; | 6) история; |
| 3) музыка; | 7) диалектика; |
| 4) геометрия; | 8) астрономия. |

5. ФАКУЛЬТЕТЫ СРЕДНЕВЕКОВОГО УНИВЕРСИТЕТА:

- | | |
|----------------------|-------------------|
| 1) богословский; | 5) артистический; |
| 2) космографический; | 6) экономический; |
| 3) медицинский; | 7) исторический; |
| 4) юридический; | 8) риторический. |

6. ОРГАНИЗАТОР ШКОЛЫ – «ДОМ РАДОСТИ»:

- | | |
|---------------|----------------|
| 1) Фельтре; | 5) Песталоцци; |
| 2) Коменский; | 6) Дильтей; |
| 3) Локк; | 7) Платон; |
| 4) Руссо; | 8) Конфуций. |

7. ПРОИЗВЕДЕНИЕ, В КОТОРОМ СЫНА КОРОЛЯ УЧИЛИ СХОЛАСТЫ, А ПОТОМ ГУМАНИСТЫ:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1) «Город солнца» ; | 5) «Материнская школа»; |
| 2) «Эмиль, или О воспитании»; | 6) «Опыты»; |
| 3) «Гаргантюа и Пантагрюэль» ; | 7) «Государство»; |
| 4) «Лебединая песня» ; | 8) «Педагогический ежегодник». |

8. ПРОИЗВЕДЕНИЯ КОМЕНСКОГО:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1) «Воспитание человека» ; | 5) «Материнская школа» ; |
| 2) «Похвала глупости» ; | 6) «Мир чувственных вещей в картинках» ; |
| 3) «Великая Дидактика»; | 7) «Законы благоустроенной школы» ; |
| 4) «Опыт о человеческом разуме» ; | 8) «Мысли о воспитании». |

9. «ПЕРИОД БУРЬ И СТРАСТЕЙ» ПО РУССО:

- | | |
|----------------------------------|-----------------|
| 1) от рождения до 2 лет; | 5) 6 - 12 лет; |
| 2) 2 - 12 лет; | 6) 12 - 18 лет; |
| 3) 12 - 15 лет; | 7) 16 - 18 лет; |
| 4) от 15 лет до совершеннолетия; | 8) 14 - 16 лет; |

10. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ПО ТЕОРИИ РУССО:

- | | |
|----------------|----------------------|
| 1) идеи; | 5) культура; |
| 2) природа; | 6) наследственность; |
| 3) вещи; | 7) окружающие люди; |
| 4) воспитание; | 8) среда. |

11. СОЗДАТЕЛЬ ТЕОРИИ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:

- | | |
|----------------|---------------|
| 1) Дидро; | 5) Дистервег; |
| 2) Песталоцци; | 6) Герbart; |
| 3) Руссо; | 7) Коменский; |
| 4) Локк; | 8) Оуэн. |

12. НАЗВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ПЕСТАЛОЦЦИ:

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1) научный метод; | 5) свободного воспитания; |
| 2) элементарное образование; | 6) гуманистического воспитания; |
| 3) дидактическая система; | 7) начального образования; |
| 4) универсальное средство; | 8) наука учить всех всему. |

13. СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ПО ГЕРБАРТУ:

- | | |
|----------------|-----------------------------|
| 1) воспитание; | 5) подчинение; |
| 2) развитие; | 6) этику; |
| 3) обучение; | 7) нравственное воспитание; |
| 4) управление; | 8) такт. |

14. ВЫСШАЯ ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ПО ДИСТЕРВЕГУ:

- 1) всесторонне развитая личность;
- 2) развитие самостоятельности;
- 3) воспитание добродетельного человека;
- 4) воспитание гражданина;
- 5) гармоничное развитие личности;
- 6) самостоятельность на служении истине, красоте и добру;
- 7) развитие всех способностей;
- 8) воспитание счастливого человека.

15. ПРИЗНАКИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ:

- 1) уважение прав и свобод личности ребенка;
- 2) предъявление разумных и посильных требований;
- 3) попустительство в воспитании;
- 4) отказ от метода наказания;
- 5) приоритет христианских норм;
- 6) уважение позиции педагога;
- 7) соглашательство при совместной деятельности;

8) польза для ребенка.

16. ИДЕЯ ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ РАЗРАБАТЫВАЛАСЬ:

- | | |
|---------------|----------------|
| 1) Демокрит; | 5) Дистервег; |
| 2) Коменский; | 6) Дьюи; |
| 3) Конфуций; | 7) Лай; |
| 4) Руссо; | 8) Аристотель. |

17. ПРЕДСТАВИТЕЛИ РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ:

- | | |
|-------------------|---------------|
| 1) Корчак; | 5) Лай; |
| 2) Кершенштейнер; | 6) Дистервег; |
| 3) Монтессори; | 7) Дьюи; |
| 4) Песталоцци; | 8) Мейман. |

18. ПРЕДСТАВИТЕЛИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ:

- | | |
|-------------------|---------------|
| 1) Корчак; | 5) Лай; |
| 2) Кершенштейнер; | 6) Руссо; |
| 3) Гербарт; | 7) Дьюи; |
| 4) Песталоцци; | 8) Дистервег. |

19. ПРЕДСТАВИТЕЛЬ ПРАГМАТИЗМА:

- | | |
|-------------------|---------------|
| 1) Корчак; | 5) Лай; |
| 2) Кершенштейнер; | 6) Руссо; |
| 3) Гербарт; | 7) Дьюи; |
| 4) Песталоцци; | 8) Дистервег. |

20. КОНЦЕПЦИИ И ТЕЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КОНЦА XIX ВЕКА («ДВИЖЕНИЕ НОВОГО ВОСПИТАНИЯ»):

- | | |
|---------------------------|-------------------------------|
| 1) свободное воспитание; | 5) прагматическая педагогика; |
| 2) философская школа; | 6) прогрессивное воспитание; |
| 3) «школа действия»; | 7) «трудовая школа»; |
| 4) социальная педагогика; | 8) профессиональная школа. |

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Видеоматериалы

1. 1814. Художественный фильм. Режиссер А.Пуустусмаа. 2008. – 95 мин.
2. Поднятая целина. Художественный фильм. Режиссер А.Иванов. Ч.1. 1959-1961. – 89 мин.
3. Михайло Ломоносов. Художественный фильм. Режиссер А.Прошкин. 1984. – Фильм 1. От недр своих. – 213 мин; Фильм 2. Врата учености. – 216 мин; Фильм 3. Во славу Отечества. – 219 мин.
4. Большая перемена. Художественный фильм. Режиссер А.Коренев. - 1975. – 380 мин.
5. Петр Первый. Художественный фильм. Режиссер В.Петров. - 1937. – 206 мин.
6. Первоклассница. Художественный фильм. Режиссер И.Фрез. - 1948. -67 мин.
7. Весна на Заречной улице. Художественный фильм. Режиссер М.Хуциев. - 1963. – 87 мин.
8. Два капитана. Художественный фильм. Режиссер Е.Карелов. - 1977. – 6 серий.
9. Два капитана. Художественный фильм. Режиссер В Венгеров. - 1959. – 91 мин.
10. Человек в футляре. Художественный фильм. Режиссер И.Аннеский. - 1939. – 80 мин.
11. Педагогическая поэма. Художественный фильм. Режиссер А.Маслюков. - 1955. – 105 мин.
12. Добро пожаловать или посторонним вход воспрещен. Художественный фильм. Режиссер Э.Климов. - 1963. – 87 мин
13. Доживем до понедельника. Художественный фильм. Режиссер С.Ростоцкий. -
14. Потрясающий Берендеев. Художественный фильм. Режиссер И.Вознесенский.
15. Сказ про то, как царь Петр арапа женил. Художественный фильм. Режиссер А.Митта. – 1979. – 95 мин.

Тезаурус

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

Академическая гимназия – первая в России государственная светская средняя общеобразовательная школа, открыта в 1726 г. в Петербурге.

Академия – первоначально так называлась первая строго организованная философская школа Платона, основанная в 338 г. до н.э.

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.

Батавия – план – система индивидуализированного обучения, возникшая в Америке в конце XIX в.

Белл-Ланкастерская система взаимного обучения, при которой в младшей школе старшие и более успевающие ученики (мониторы) под руководством учителя вели занятия с остальными учениками. Возникла в конце XVIII в. в Индии, а начале XIX в. – в Англии. Против этой системы выступали сторонники развивающего обучения.

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

Братские школы – учебные заведения, существовавшие в XVI - XVIII вв. при братствах (Украина, Белоруссия, Чехия). Деятельность этих школ способствовала подъему культурной жизни и сохранению национального самосознания этих народов.

Бригадно-лабораторный метод – одна из организационных форм учебных занятий, применявшаяся в учебных заведениях СССР в 20-нач.30-х годов XX в., сложившаяся под влиянием дальтон-плана, строившегося на основе индивидуальной работы учащихся.

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.

Воскресные школы – учебные заведения для взрослых и работающих детей. Исторически наиболее ранняя форма внешкольного образования. Подразделялись на два основных типа: конфессиональные школы различных вероисповеданий для религиозно-нравственного воспитания и общеобразовательные.

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

Гимназия – среднее общеобразовательное учебное заведение, обычно гуманитарно-филологического направления. Термин заимствован из Древней Греции. Становление европейских гимназий Нового времени связано с возникновением в XV - XVI вв. латинских школ.

Грамматические школы – латинское название типа школ, употреблялось с XII в. В этих школах преподавались латинский язык, предметы, связанные с религией, и юриспруденция.

В Древней Греции так назывались начальные школы (школы грамматиста), в Древнем Риме – повышенные школы; Греко-латинские школы – при некоторых монастырях в России XVII в.

Гуманизм – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Гуманистическая педагогика XX в. – К.Роджерс, Р.Барт, Ч.Ратбоун. Основная тенденция педагогического направления заключается в стремлении придать образованию личностно-ориентированный характер, преодолеть авторитаризм в воспитании и обучении, сделать процесс освоения учащимися знаний, умений и навыков репродуктивной и творческой деятельности эмоционально окрашенным.

Дальтон-план – представляет собой систему индивидуализированного обучения, возникшую в США в начале XX в. Учащиеся, согласно этой системе, не связывались общей классной работой, они самостоятельно определяли очередность изучения отдельных предметов и порядок использования своего рабочего времени.

Дидактика – универсальная наука учить всех всему (Я.А.Коменский).

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.

Класно-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.

Латинские школы – учебные заведения для начального или повышенного образования с латинским языком обучения, появились в Европе в период раннего средневековья и существовали до XIII в., когда их вытеснили городские школы с родным языком обучения.

Лицей – тип среднего или высшего учебного заведения. Исторически первый лицей (ликей) – это древнегреческая философская школа близ Афин, основанная Аристотелем в 335 г. до н.э. и просуществовавшая около 8 столетий. Название «лицей» сохранилось до сих пор, как в зарубежной, так и современной отечественной системе образования.

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

Метод проектов – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Возник во второй половине XIX в. в США. В 20-х годах XX в. получил распространение в советской школе.

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.

Педагогическое общество – первое в России педагогическое общество под председательством П.Г.Редкина, возникло в 1860 г. в Санкт-Петербурге (К.Д.Ушинский, А.С.Воронов, Д.Д.Семенов, В.Я.Стоюнин и др). Оно стремилось направить усилия видных педагогов и учителей на формирование общественного мнения относительно дальнейшего развития школы в стране. Обществом издавался журнал «Педагогическая летопись» (1876 -1877). Создавались филиалы общества в других городах, была открыта библиотека для учителей. В 1879 г. Педагогическое общество было запрещено правительством.

Педоцентристская педагогика – педагогический процесс направлен на развитие природных дарований детей, их естественный рост, на раскрытие заложенных в детях потенций, учителя следуют за природой детей. Такой подход к воспитанию исключает авторитаризм, превращает педагога в помощника ребенка, организующего среду, в которой ребенок формируется. Наиболее ярким представителем педоцентристских взглядов был Дж.Дьюи.

Прагматизм – педагогическое течение, представляющее собой программу реформы традиционной школы (конец XIX - начало XX вв.) 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.

Принцип авторитарной педагогики – учитель – субъект, а ученик – объект воспитания и обучения. Тщательно разработаны средства управления ребенком (угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание). Урок жестко регламентирован, акцент делается на воспитывающем обучении. Яркий представитель – И.Ф. Гербарт.

Принцип естественного воспитания – последовательное стремление придать воспитанию и обучению характер, сообразный природе ребенка, и обеспечить развитие заложенных в нем потенций (Ж.-Ж. Руссо, И.Г.Песталоцци).

Реформаторская педагогика – выступала против отрыва педагогики от конкретного субъекта воспитательного воздействия, против чрезмерного интеллектуализма в обучении, против лишения воспитанника права на

самостоятельность, ограничения его деятельности узкими регламентированными рамками (конец XIX в.). Была представлена именами многих талантливых теоретиков и практиков: И.Б. Базедова, Х.Г.Зальцмана, Э.Х.Трапа и др.

Русская национальная школа – идеи общенационального направления в педагогике XIX в. Были представлены К.Д.Ушинским, Н.М. Карамзиным, И.И.Мартыновым, И.В. Киреевским, И.М. Ястребцовым и др. Их выступления, особенно идеи о народности воспитания Ушинского, возбуждали у современников интерес, формировали национальную позицию построения народной школы и определяли отношение к иностранному опыту в области образования.

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.

Свободная школа (теория свободного воспитания) – наиболее радикальное крыло направления, разрабатывавшего идеи свободного воспитания. Адепты свободной школы придавали исключительное значение созданию условий для самовыражения и свободного развития детской индивидуальности, сводя к возможному минимуму педагогическое вмешательство и исключая какое-либо насилие и принуждение, хотя и признавали абсолютную необходимость воспитания и обучения. Они считали, что ребенок может себе представить только то, что пережил внутренне, поэтому ведущую роль в воспитании и обучении должны играть детские переживания, накопление детьми личного опыта. Это направление непосредственно связано с концепцией естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо. В России значительным опытом создания школ свободного воспитания был опыт Л.Н.Толстого, «Дом свободного ребенка» К.Н.Вентцеля (1906), «Школа шалунов» А. Радченко в Баку, московская семейная школа О.А. Кайдановской – Барви, а также «Сетлемент» и «Детский труд и отдых», возглавляемые сначала А.У. Зеленко, затем С.Т.Шацким.

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

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

Учительская гимназия – учебное заведение в Петербурге, открытое в 1803 г. для подготовки учителей городских училищ. В 1804 г. была преобразована в педагогический институт, который в 1816 г. стал именоваться Главным педагогическим институтом.

Цель – предвосхищение результата, мысленная модель желаемого результата.

Экспериментальная педагогика - одно из направлений, возникших в западной педагогике на рубеже XIX – XX вв. Наиболее известными ее

представителями были: немецкие педагоги и психологи А. Лай, Э.Мейман, американские – С. Холл, Э. Торндайк, а из русских – психолог А.П.Нечаев. Основными методами исследования считались: длительное наблюдение за педагогическим процессом, эксперимент, изучение детских работ. В центре внимания находились вопросы, связанные с изучением самого ребенка. Экспериментальная педагогика легла в основу педологии, получившей широкое распространение в советский период 20 - 30-х годов XX в.

Учебное издание
Ольга Борисовна Лобанова
Зульфия Ульфатовна Колокольникова

Учебное пособие «История педагогики и образования»

Редактор

Корректор

Подписано в печать

Формат 60 x 84/16

Бумага тип. печать офсетная

Тираж 100 экз.

Заказ

Редакция научной литературы Сибирского федерального университета.
660041, Красноярск, пр.Свободный, 79

Отпечатано