

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Н.А.ДОБРОЛЮБОВА

Н.А.Гвоздева



ПЕДАГОГИКА ГУМАНИЗМА
(ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Учебное пособие
Часть I

Нижний Новгород
2009

Печатается по решению редакционно-издательского совета ГОУ ВПО НГЛУ.
Специальности: ТиМПИЯиК, Иностранный язык, Филология.
Дисциплина: Педагогическая антропология

УДК 37(091)
ББК 74.03(0)
Г 256

Н.А.Гвоздева. Педагогика гуманизма (исторический аспект):
Учебное пособие. Часть I. – Нижний Новгород: Нижегородский
государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова, 2009.
– 58 с.

Первая часть учебного пособия посвящена рассмотрению гуманистических основ педагогической науки и практики в Европе с древнейших времён до нашего столетия. В широком плане пособие характеризует социально-педагогические условия, обеспечивающие гармонию в духовной сфере личности и общества, показывает, что можно использовать в практике идеи выдающихся педагогов-гуманистов.

УДК 37(091)
ББК 74.03(0)

Составитель Н.А.Гвоздева, канд. пед. наук, доцент

Рецензент Е.Н.Дмитриева, докт. пед. наук, профессор

© ГОУ ВПО НГЛУ, 2009

© Гвоздева Н.А., 2009

ТЕМА 1

Зарождение гуманистических тенденций в педагогике античного мира и их развитие в средние века и эпоху Возрождения

Глава 1. Спартанская и Афинская системы воспитания

Педагогическая мысль, а также система воспитательных институтов впервые достигли зрелых форм лишь в период расцвета античной цивилизации. В современной науке под понятием античности понимается вся совокупность проявлений греко-римской древности, особенно в области культуры и искусства (от чего происходит и сам термин “античность”, корневая основа которого производна от латинского “антика” – древность). В период расцвета греко-римской цивилизации сложились основные педагогические идеалы, послужившие впоследствии образцом для последующих эпох.

По признанному в историко-педагогической науке мнению первые образовательные институты в истории человечества являются продуктом греческого общества. Таковы Спартанская и Афинская школьные системы, которые вместе с тем представляют собой отчётливое разделение педагогической теории и практики в самом начале своего развития на два взаимно противоположные направления образовательного процесса – авторитарное и гуманистическое.

Спарта (спартанский полис), основой экономики которой выступало рабовладельческое производство, ориентированное на постоянное

принуждение неспартанских этносов – илиотов и периэков, представляла собой военизированное милитаристское государство, в котором спартанское население вынуждено было находиться в состоянии полной боевой готовности. Это обстоятельство обусловило и своеобразные задачи всей системы спартанского образования – воспитание полноценного члена военной общины.

Система спартанского воспитания может быть представлена как образец воспитательной системы, ориентированной на теорию послушания, которая была более характерна для цивилизации восточного типа. Ей было чуждо стремление к развитию свободной, независимой и творческой личности. Такая направленность воспитания объяснялась стратегическими интересами города-государства – стремлением сохранить своё господство над покорёнными соседними территориями. Подрастающее поколение готовилось к борьбе за существование и дальнейшее укрепление могущества своего полиса.

В системе спартанского воспитания господство государства над каждым человеком начиналось с первых дней его жизни. Так как государству могли быть полезны только здоровые люди, то крепкому от рождения мальчику немедленно давалось гражданство, а больного и хилого бросали в Тайгетскую пропасть. На ежегодных праздниках Артемиды Орфийской юношество секли до крови, чтобы приучить выносить боль. Многие бодро, без крика переносили удары, другие умирали, не издав при этом ни единого звука. «Воспитание продолжалось до зрелого возраста, никто не имел права жить так, как он хотел, напротив, город походил на лагерь, где был установлен строго определённый образ жизни и занятия, которые имели в виду лишь благо всех. Вообще спартанцы считали себя принадлежащими не

себе лично, но отечеству” (Плутарх). Железный скипетр управлял спартанским юношеством, начиная от 7 до 13 лет. За каждым проступком следовали удары тростью и бичевания, ибо спартанцы полагали, что наистрожайшая дисциплина создаёт доблестных граждан.

Воспитание в Спарте носило открытый характер. Каждый взрослый считался учителем мальчика. Старец имел не только право, но и обязанность указать ребёнку на его проступок и наказать его тростью на месте преступления – на улице или в гимназии. За каждым проступком следовали телесные наказания, т.к. спартанцы полагали, что только это воспитывает будущих воинов. Младший по отношению к старшему обязан был относиться с послушанием и почтением. Юноша, оказавший сопротивление наставлению старшего, подвергался позору и удвоенному наказанию.

Государственное воспитание начиналось в Спарте с 7 лет и заканчивалось в 21 год. Первый этап продолжался 7 лет и включал в себя прежде всего игры военного характера. Мальчиков приучали к военной суровости и дисциплине, выдержке и выносливости. Достигались эти цели разными способами, но в принципе сводились к одному – при помощи системы поощрений и наказаний, через игровой процесс выработать такие психологические качества личности, как волевой характер, безропотное подчинение старшему, преклонение перед физической силой. В личности при этом полностью подавлялись индивидуальные качества и способности, формировались агрессивные наклонности.

После 14 лет начинался новый образовательный этап для спартанской молодёжи. В этот период помимо физкультурных упражнений и занятий военным делом большое внимание уделялось и музыкальному образованию, которое сводилось к хоровым занятиям и разучиванию патриотических

песен. В возрасте 21 года спартанская молодёжь получала все права свободного гражданина, после чего имела возможность жить семейной жизнью. Характер занятий полностью приближался к жизни военно-лагерной общины.

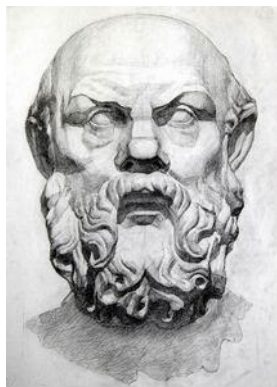
Афинская образовательная система представляла собой полную противоположность описанной выше спартанской школе. Демократические принципы государственного устройства, атмосфера всеобщей толерантности и плюрализма, господствовавшая в афинском обществе, послужили главной причиной формирования педагогической среды, основанной на гуманистических началах.

Государственная образовательная система в Афинах начиналась для мужского населения с 7 лет. Эта первая образовательная ступень называлась “дидаскалияф”. Конечная цель образовательной работы в многолетней афинской школе понималась прежде всего как осознание личностью ученика себя в качестве полноправного гражданина избранного афинского общества. Основная воспитательная задача сводилась к тому, чтобы сформировать у человека такие знания, умения и навыки, которые раскрывали бы личную индивидуальную культуру полноправного гражданина, являлись его атрибутами как “свободнорождённого” эллина.

Разрешение указанных двух задач в первые два года обучения брали на себя отдельно частные мусические гимназические школы, посещение которых приходилось примерно на возраст от 7 до 16 лет, с 12 лет добавлялось обучение в гимнастической школе, а в дальнейшем (от 16 до 18 лет) – в государственных гимназиях. Этот образовательный путь заканчивался двухлетней эфебией (от 18 до 20 лет) – военной службой, соединенной с некоторыми аспектами образовательного процесса.

Музыкальная школа, представлявшая первую ступень афинской образовательной системы, решала задачи начального обучения. Учебный курс в ней составляло литературное и музыкальное образование, сопряжённое с обучением чтению и письму. Одновременно с посещением музыкальных школ происходило обучение в гимнастических учебных заведениях, главная цель которых – физическое развитие учащихся. Программу обучения в них составляло так называемый пентахлеон (пятиборье) – бег, борьба, метание диска т.д. Эфебия также представляла собой определённую ступень в образовании афинского гражданина – дискуссии на политические и философские темы. Обсуждение некоторых вопросов поэзии и музыки составляло важнейшую часть пребывания в этих заведениях.

Глава 2. Идеал самопознания и самосовершенствования человека у Сократа и Платона



Идеал самопознания и самосовершенствования был центральным звеном всей сократовской философии. Это во многом объясняет его напряжённый интерес к вопросам воспитания. Сократ впервые в истории европейской мысли пытался последовательно связать оздоровление общества с преобразованием отдельного человека посредством правильного воспитания. При этом воспитание, с одной стороны, рассматривалось им как способ сделать человека счастливым, с другой - как средство реформирования и стабилизации общества. Обе эти

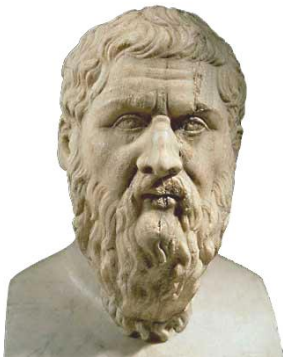
ипостаси воспитания он пытался гармонически соединить и в своём учении, и в своей практической деятельности.

Сократ обратился к нравственной сфере человека, пытаясь обнаружить позитивный смысл жизни. Он считал, что истинная добродетель заключается в знании, а правильное знание ведёт само собой всегда к правильным поступкам. Эта установка и определяла суть педагогических взглядов Сократа, утверждавшего, что посредством образования, путём приобщения человека к знанию его можно сделать мудрым, и следовательно добродетельным, а общество - совершенным. При этом Сократ утверждал, что процесс подлинного приобретения знания человеком не есть нечто внешнее, что истинное знание не приходит со стороны. Человек как бы рождает его из самого себя, но лишь тогда, когда готов к этому, обладает определённым жизненным опытом, навыком самостоятельной мыслительной деятельности. И вот здесь-то и необходима помощь мудрого учителя-наставника в роли своеобразной повитухи. Сам Сократ, ведя свои знаменитые философские беседы, как бы помогал своему собеседнику “родить” собственную истину, не навязывая ему готовое знание. Поэтому он назвал свой метод “майевтикой”, т.е. повивальным искусством. Этот метод был демократичным по своей сути, ибо изначально предполагал критическое отношение учеников к тому, что утверждал учитель. Он провозглашал равноправие сторон в педагогическом процессе и акцентировал внимание на необходимость развития духовной активности и самостоятельности учеников.

Придавая особое значение человеческому разуму, Сократ считал, что воздействуя на него посредством слова, можно воспитать человека. По существу, именно он заложил основы воспитывающего обучения, столь

характерного для западной педагогической традиции. (В то же время Сократ говорил, что самая главная задача человека в том, что он знает, что хорошо, и, зная это, делает то, что плохо. Значит он руководствуется не сознанием, а своими потребностями - интересами, желаниями.)

Распад гражданского сознания, распад полиса беспокоили уже Сократа, но развернулись при Платоне (427–347 г.г. до н.э.). В своём знаменитом “Государстве” Платон впервые в европейской традиции дал развёрнутое обоснование системы образования, откровенно и жёстко сформулировал



ПЛАТОН

социальные цели образования, а также использования образованных индивидов: “... закон ставит целью не благоденствие одного какого-либо слоя населения, но благо всего государства. То убеждением, то силой обеспечивает он сплочённость всех граждан, делая так, чтобы они были друг другу взаимно полезны в той мере, в какой они вообще могут быть полезны для

общества. Выдающихся людей он включает в государство не для того, чтобы предоставить им возможность уклоняться кто куда хочет, но чтобы самому пользоваться ими для укрепления государства.” В основе этих идей лежит здоровая забота Платона о продолжении нормальной жизни и благоденствия всего общества.

Формируется следующая триада, постоянно учитываемая Платоном в его учении о государстве и, в частности, об образовании:

- умопостигаемый мир идей (вечных образов);
- государство (полис, общество);

– индивид, в той или иной мере способный к мышлению как распознаванию вечных истин, к выполнению и поддержке государственных установлений и законов.

Среди этих положений нет равенства, однако можно заметить, что Платон постоянно выдерживает определённый баланс этих оснований в своём учении об образовании. О неправомерности игнорирования государства уже говорилось. Он выступает против принудительного навязывания мировоззрения, призывает к тому, чтобы каждый учащийся через личный путь рассуждения и диалектику пришёл к познанию истины. С учётом этого Платон выстраивает свои известные педагогические идеи о последовательности преподаваемых наук, о главенстве абстрактных дисциплин, о необходимости общественного (государственного) образования. Для нас же важно, что найдены основополагающие компоненты образовательного отношения: культура (мир образцов), общество и индивид.

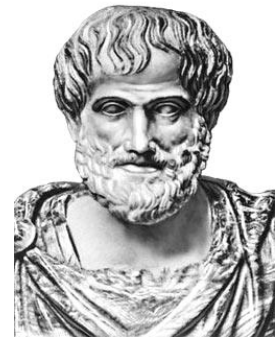
Сами образцы, характер общества, черты и стремления индивидов меняются в истории. Изменчив и разнообразен концептуальный и мировоззренческий аспект педагогических учений. Однако краеугольные камни, заложенные Платоном, остаются и дают возможность проследить логику исторического развития идей об основаниях образования. Он переосмыслил выдвинутые Сократом идеи самовоспитания и самосовершенствования личности, создал первую на Западе систему теоретической педагогики и представлял идеальное общество как общество, насквозь педагогизированное, весь уклад жизни которого должен способствовать формированию у каждого индивида требуемых качеств.

Платон осознавал ограниченные возможности слова и беседы в воспитании и придавал большое значение развитию у человека воли, что

должно достигаться не только путём познания, но и посредством упражнения, которое помогает подчинить его поведение разумному началу.

Глава 3. Развитие Аристотелем идей о государственном образовании

Аристотель чётко и определённо формулирует главенство государственных целей в деле воспитания юношества. Он выдвинул идеал “общего образования”, призванного сформировать в человеке способность и стремление к восприятию культуры ценностей, воспитать у него умение правильно судить “обо всём”, а не



АРИСТОТЕЛЬ

превращать его в одностороннего профессионала. В качестве педагогических задач он считал необходимость формировать в человеке качества гражданина государства, а также способности пользоваться досугом и счастьем.

Самостоятельный мир идей Аристотель отвергал, однако воспитание и образование у него не обходилось без участия систем культуры образов. Их роль играли, во-первых, моральные добродетели, которые хотя и соответствуют цели государства, но имеют самостоятельное философское этическое основание, во-вторых, “подобающие свободно рождённому искусству и отвлечённые знания, достойные для заполнения его досуга и отвечающие развитию тех же добродетелей”.

Вслед за Демокритом Аристотель развивал гуманистический принцип природосообразности воспитания. Оно, считал он, должно восполнить то, чего не достаёт человеку от природы. Исходя из принципа природосообразности, Аристотель сделал первую попытку дать возрастную

периодизацию (до 7 лет, от 7 лет до половой зрелости – 14 лет, от 14 до 21 года).

В трактате “О душе” Аристотель анализирует отдельные стороны психики (мышление, память, эмоции и др.). Согласно учению о душе, он различал три разных её вида – растительную, проявляющуюся в питании и размножении; животную (волевою), проявляющуюся в ощущениях и желаниях; разумную, проявляющуюся в мышлении. Этим трём видам души соответствуют три стороны воспитания – физическое, нравственное и умственное, которые, по убеждению философа, неразрывны. Цель воспитания – развитие высших сторон души – разумной и животной (волевой).

Глава 4. Продолжение древнегреческой педагогической традиции в Римской школе

Важнейшим моментом в вопросе об особенностях античной педагогики является изучение древнеримской педагогической теории и практики. Римская школа в основных своих чертах была аналогом по отношению к греческой, но при этом в теоретическом наследии римской педагогики следует особо отметить педагогическую концепцию Цицерона – выдающегося политического, общественного деятеля, философа и педагога Древнего Рима.

В своём главном произведении “Об ораторе” Цицерон впервые в истории педагогической мысли обращает внимание на проблему природных дарований, что само по себе представляет важнейший вклад в развитие педагогической науки и, по сути, – интуитивное предугадание принципа

природосообразности. При этом весь образовательный процесс, по мнению этого автора, должен быть соподчинённым принципу гуманизма – это исходное понятие его педагогической теории (сам термин “гуманизм” был введён именно Цицероном). Гуманизм в педагогическом процессе, согласно его мнению, – это прежде всего признание самостоятельного права учащегося на раскрытие и проявление собственных природных дарований, его превалирующей самооценности в учебно-воспитательном процессе.

Содержание предлагаемого им образования составляли дисциплины, жизненно необходимые для повседневной жизни римского гражданина – полноправного представителя милитаризованного римского общества – военные науки, юриспруденция, риторика, история и т. д., необходимые для политической деятельности и военной службы. Подобное образование Цицерон называл гуманитарным (термин, также впервые введённый в употребление этим философом).



МАРК ФАБИЙ КВИНТИЛИАН

Педагогические идеи Цицерона нашли своё адекватное продолжение в работах другого крупнейшего представителя античной римской педагогики Марка Фабия Квинтилиана, главное произведение которого, состоящее из 12 книг, “Ораторское образование” посвящено проблеме организации школьного образования. В отличие от Цицерона, отдававшего первоочередное значение семейному воспитанию, Квинтилиан основой всего процесса педагогического воздействия на формирование человеческой личности считает государственную школьную систему.

Соглашаясь с Цицероном в необходимости приоритета гуманистически ориентированных принципов определения основополагающих целей, задач и

методов образовательного процесса, Квинтилиан расширяет понимание самого термина “гуманизм”, который представляется для него не только педагогическим определением, но целостной общественной, политической и социальной категорией утверждения человеческой личности, высшим творением природы, а потому и наивысшей этической ценностью. Большая заслуга Квинтилиана состоит в том, что он первым обратил внимание на психологические аспекты протекания учебно-воспитательного процесса, психологические основы всей педагогической деятельности. Определяющим фактором успешного обучения он считал память учащихся, что в дальнейшем во многом определило специфику средневековой педагогики, многое заимствовавшей из идей Квинтилиана с её принципами схоластического заучивания.

Система семейного воспитания представляла собой образец теории послушания. Отец у римлян был владыкой всего семейства, и государство не вмешивалось в происходившее в его недрах. Не неся никакой ответственности, отец мог бросить своего новорождённого ребёнка, присвоить себе всё имущество сыновей, трижды продавать их в рабство и даже лишать жизни. В то же время, хотя в Риме и встречались случаи злоупотребления родительской властью, они были редки, а семейный уклад делал почти ненужным суды и письменные законы. Домашняя дисциплина была чрезвычайно строга. Юношам до тринадцатилетнего возраста запрещалось пить вино. Не встать перед старцем считалось преступлением.

В школе шум и беспорядок также строго преследовались. От учеников требовались смиренное сидение на месте и внешняя почтительность к учителю. Дисциплина была строга: воспитатели требовали скромности и послушания. Обычными наказаниями были выговоры, удары тростью по

пальцам и рукам. При более важных проступках употреблялась плеть. Римляне полагали, что только умеющий слушаться потом будет уметь повелевать.

ТЕМА 2

Возрождение гуманистических идей в западной педагогике

Глава 1. Влияние христианства на педагогику западной цивилизации

Новая религия возникла в Палестине в I в. н.э. на основе иудейского монотеизма. Христианство в первую очередь получило распространение среди народных масс. Античному идеалу соревнования и самоутверждения оно противопоставило сложившийся у народов Ближнего Востока идеал самоограничения, смирения, взаимопомощи и духовной независимости.

В начале первого тысячелетия христианская церковь завоевывала своё право быть единственной и всемогущей, долгое время оставалась преследуемой и гонимой. Однако по мере того, как углублялись социально-политический и культурный кризисы античного общества, её влияние неуклонно возрастало. Наступала эпоха средневековья с присущим ей безраздельным господством идеологии христианства.

Христианская антропология рассматривала человека в его отношении к Богу, по образу и подобию которого он был сотворён: «отныне человек рассматривается как центр и высшая цель мироздания. Природа, космос,

социальная действительность осмысливаются через определённую установку – помещение человека в центр мироздания. Все явления мира воспринимаются с точки зрения опыта и ценности человека ...”. Именно христианство явилось почвой европейской персоналистической традиции. Личность понимается в нём как своеобразная святыня.

Став в IV в. господствующей религией, христианство на протяжении многих столетий оказывало определяющее влияние на развитие педагогической традиции западной цивилизации. Оно утверждало динамическое восприятие человека, в становлении которого педагогическому воздействию отводилось исключительное по-своему значению место. Педагогическая традиция раннеклассовых обществ отражена в книге притч Соломона, где физические наказания рассматриваются не только как метод воспитания, но и как священная и обоснованная религией обязанность родителей по отношению к детям: “Наказывай сына своего, доколе есть надежда и не возмущайся криком его. Розга и обличение дают мудрость. Наказывай сына своего, и он даст тебе покой и доставит радость на душе твоей”. С другой стороны, раннехристианские авторы акцентировали внимание на проблемах гуманистического воспитания. В этом отношении показательной является позиция Иоанна Златоуста (354 – 407 гг.). Если античные писатели, как правило, сосредотачивались на образовании (даже у Платона воспитание рассматривается как результат особым образом поставленного образования), то для христианства нравственное и религиозное воспитание оказывалось важным само по себе. Златоуст подробно обсуждает прежде всего вопросы воспитания, при этом его особенно интересуют именно эмоциональные аспекты педагогического

воздействия – воспитание чувства и души, причём каждая личность составляет целый особый мир.

Утверждающееся христианство несло в себе те нравственные императивы, над поиском которых бились лучшие умы античности, опирающиеся на многотысячелетнюю традицию народной мудрости, объективно содержащие в себе ценности общечеловеческого значения – любовь к ближнему, признание равенства всех людей перед Богом, независимо от этнической и социальной принадлежности. Эти императивы были понятны и доступны массовому сознанию, подкреплялись религиозным переживанием, служили общепринятыми ориентирами для педагогической мысли и практики. И хотя реальная жизнь с её жестокостью и противоречиями не способствовала их последовательной реализации, само внедрение подобных установок в культуру и педагогику усиливало их гуманистическую ориентацию. Конечно же, догматический характер религиозного сознания ограничивал внутреннюю свободу личности.

Исключительную роль в формировании христианской педагогики сыграл Блаженный Августин (354–430 гг.), выступавший против телесных наказаний, так как они наносят ребёнку психологическую травму. В качестве ведущего мотива учения он отдавал предпочтение детскому любопытству, а не принуждению.

Воспитание решало задачи нравственного совершенствования личности в духе христианских ценностей. Светское знание, получаемое в ходе образования, должно было играть вспомогательную роль по отношению к Священному Писанию. Выдвигая требования преимущественного развития интеллекта по сравнению



БЛАЖЕННЫЙ АВГУСТИН

с памятью, Августин в большей степени обращался к личности, ощущающей свою автономию. В целом его педагогическим установкам присущи глубочайший психологизм, стремлению к моральному насыщению знания, являвшегося содержанием образования. Августин видел в воспитании средство, призванное помочь человеку “превзойти самого себя”. При этом воспитатель должен опираться и на врождённое религиозное чувство, и на разум.

В V–VII вв. деятели церкви уделяли особое внимание разработке проблем монашеской педагогики, основанной на идее христианского аскетизма, в которой нашло яркое выражение стремление найти наиболее эффективные способы формирования у человека богоугодного образа жизни, что, с одной стороны, привело к резкому ограничению внутренней духовной свободы личности, ввергнутой в абсолютную власть религиозного духа, а с другой - позволило более основательно осмыслить пути её целостного развития.

В IX–XI вв. в школах царила суровая дисциплина, широко применялись телесные наказания. Об этом, в частности, рассказывает монастырская хроника. Однако многие мыслители того времени крайне отрицательно оценивали педагогическую значимость наказаний, отстаивая принцип индивидуализации обучения, призывая учителя добиваться того, чтобы ученики любили его, а не боялись, ибо жестокость в обращении с детьми, по их мнению, порождает лишь страх и ненависть к учёбе. Они призывали учителя не злоупотреблять своей властью над учениками, а стремиться принести им максимальную пользу.

В XI в. Экберт, преподаватель соборной школы в Льеже, доказывал, что телесные наказания не просто наносят вред здоровью детей, но ставят под угрозу их жизнь. Побои, утверждал он, не способствуют развитию ума.

Глава 2. Типы учебных заведений.

Рыцарская система воспитания

С установлением монополии церкви на образование основными типами школ в Западной Европе стали приходские (при церковном приходе), в которых священники готовили себе помощников из мирян; монастырские, предназначавшиеся для мальчиков, готовящихся к пострижению в монахи (в этих школах осуществлялась также подготовка низшего духовного персонала); соборные, или кафедральные, которые открывались при епископских резиденциях. В этих школах дети 7–15 лет обучались основам грамоты и пению. Кроме того, в монастырских и соборных школах содержание образования составляли грамматика, риторика и “диалектика” (знания и навыки для ведения диспута на религиозные темы), а в более крупных учебных заведениях такого типа наряду с указанными предметами преподавались арифметика, геометрия, астрономия с религиозной направленностью (вооружение учащихся умениями вычислить время наступления христианских праздников, строить церкви), музыка (пение псалмов и молитв). Все эти учебные предметы, изучавшиеся в монастырских и соборных школах, в сумме своей известны под названием “семь свободных искусств”. Они, по существу, определяли собой всё содержание средневекового образования, в основном обслуживающего нужды церкви и схоластики.

Однако были мыслители, которые выступали против догматического обучения и требовали логического обоснования истины. Так, Абельяр противопоставлял науку как знание, добытое в результате собственных исследовательских усилий, образованию как знанию, полученному от учителя. Эта идея несла в себе развитый впоследствии западной педагогикой подход к организации обучения на основе создания самостоятельной исследовательской деятельности детей, направляемой учителем.

Уже в начале XIII века прослеживается требование такой организации учебного процесса, чтобы учащийся не просто внимал словам учителя, но имел возможность самостоятельно исследовать, на каком основании учитель утверждает то или иное.

Поворотным в истории Запада стали XI–XIII вв. – интеллектуальный расцвет, появление городских школ, прогресс в развитии грамотности и местных языков, создание университетов. Труд из отрицательной ценности – наказания – трансформируется в позитивную – участие в созидательных делах, угодных Богу: небесные идеалы как бы низводятся на землю, отступает мысль о том, что всякое новшество запретно, ибо вдохновлено дьяволом, технический прогресс не отождествляется более с грехом. Начинается эпоха, когда обучение, дотоле являющееся монополией монастырских школ, берут в свои руки миряне, а некоторые из них делают это своей профессией и источником средств к жизни. Развитие мануфактуры, ремесла и торговли, рост городов обусловили возникновение школы как типа учебного заведения. В городах распространяется начальное образование для мирян, их учат чтению, письму, счёту. Удовлетворять потребности в образовании торгово-ремесленных слоёв городского населения стали цеховые и гильдейские школы. Цеховые давали начальное образование

сыновьям городских ремесленников. Созданные по инициативе цехов и содержащиеся на их средства, они осуществляли общеобразовательную подготовку, ремеслу же учили в семьях ремесленников или в процессе цехового ученичества.

Гильдейские школы создавались объединениями купцов – гильдиями. Они были платными, в них учились дети состоятельных родителей, сыновья же ремесленников обычно туда не допускались.

И в цеховых, и в гильдейских школах содержание образования приобрело практическую направленность, что выразилось и в повышении роли в них математики, и в целом дисциплин естественнонаучного цикла, имеющих реальное жизненное значение для будущих торговцев и ремесленников. Основой обучения в этих школах являлся родной язык. В XV–XVI вв. эти школы слились в городские, или бюргерские, перешедшие на содержание городских магистратов. Это было вызвано упадком гильдий и необходимостью объединить силы обоих типов городских школ, подрывавших монопольное положение церкви в сфере образования, в их противостоянии духовенству, препятствовавшему развитию независимых от него новых школ.

Параллельно церковной школьной системе и городским учебным заведениям получила самостоятельное развитие рыцарская система воспитания, имеющая светский характер, отвечающая запросам и интересам феодальной знати. Основу её составляли “семь рыцарских добродетелей” (верховая езда, плавание, владение копьём, фехтование, умение охотиться, играть в шахматы или на музыкальных инструментах, заниматься стихосложением). Такой набор рельефно отражал специфические особенности положения и нравов большинства представителей этого

социального слоя средневекового общества. Для них были характерны презрение к труду, ко всем его видам, включая умственный, пренебрежение даже элементарной грамотностью, привычка жить за счёт эксплуатации чужого труда, частое участие в воинских походах, нередко приобретавших характер грабительских набегов на соседей.

До 7 лет старшие сыновья феодалов оставались в своей семье; с 7 лет они направлялись в замок к вышестоящему феодалу (сюзерену), где выполняли обязанности пажа при жене сюзерена. С 14 лет, с вручением меча, которое совершалось в торжественной обстановке, до 21 года юноша состоял оруженосцем сюзерена, обучаясь ездить верхом, умению владеть оружием. Он сопровождал сюзерена в походах и на охоте, участвовал в рыцарских турнирах и т.п.; по достижении 21 года он во время особой церемонии посвящался в рыцари.

Глава 3. Возникновение и развитие средневековых университетов

Важнейшим моментом в развитии европейской образовательной системы было возникновение средневековых университетов. В XII в. были открыты университеты в Италии, во Франции, в Англии и затем в других странах. В Средней Европе в XIV в. открывается университет в Чехии (Прага) и несколько позже в Польше (Краков).

Традиционно средневековые университеты возникали по инициативе учёных и пользовались правом самоуправления, сами вырабатывая распорядок своей жизни, избирая должностных лиц, и тщательно защищали свои права.

Церковь, пользуясь монополией на обучение, пыталась сразу же подчинить себе университеты, давая им различные привилегии и материальные средства (бенефиции), основывала свои университеты. Так, в XII в. был создан Парижский университет, послуживший образцом для других католических университетов.

Средневековые университеты имели четыре факультета. На подготовительном, или артистическом (факультет искусств), преподавались “семь свободных искусств”. Он играл роль средней школы; обучение на этом факультете длилось 6–7 лет, после чего окончившие получали степень “магистра искусств”. Далее представлялась возможность продолжать образование на одном из трёх основных факультетов: богословском, медицинском или юридическом, где обучение продолжалось 5–6 лет, и получить звание доктора наук.

Основным видом занятий в университетах были лекции: профессор читал текст, комментировал его. Организовывались также диспуты.

Глава 4. Новый идеал образовательного процесса в эпоху Возрождения

В эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.) гуманизм впервые выступил как целостная система взглядов и широкое течение общественной мысли, как культурное движение в Западной Европе. Педагогическая мысль разрабатывала способы физического и духовного развития детей, стремилась обеспечить разностороннее формирование личности, движимой высокими гражданскими идеалами, истоки которых черпались в античном культурном наследии.

Возрождение представляет собой уникальнейший и неповторимый период в истории человечества. Это время невиданного прежде проявления могущества человеческого гения в самых различных сферах окружающей действительности – в культуре, науке, духовной и нравственной жизни. Период Ренессанса знаменовал собой обращение передовых мыслителей западноевропейского общества XIV–XVI вв. к лучшим достижениям античного общества, которые были слепо отринуты средневековьем. Своеобразным идеологическим знаменем этого времени стал гуманизм во всём многообразии своего философско-этического значения, что решающим образом нашло своё отражение и в развитии педагогической теории и практики этого времени. Педагогами Возрождения был выдвинут качественно новый идеал образовательного процесса: формирование разносторонне развитой человеческой личности, гармонично сочетающей в себе все лучшие качества, свойственные человеческой природе, – благородство, патриотизм, трудолюбие, нравственность, для достижения которых выступали гуманистически ориентированные формы и методы



учебного и воспитательного воздействия. Среди педагогов-теоретиков и педагогов-практиков того времени наиболее известен Витторино да Фельтре. Деятельность этого крупнейшего педагога-практика хорошо известна по основанной им в 1420 г. в Мантуе “Школе радости”. По его представлениям, целью педагогического процесса является выработка “гуманистической личности”, то есть

В. да ФЕЛЬТРЕ высоконравственного, всесторонне развитого человека, который воплощал бы в себе гуманистические идеалы.

Представление о гуманистической личности этого учёного включало в себя три качественных состояния, достижение которых и составляло главную задачу учебно-воспитательного процесса в открытой им “Школе радости”, – “гуманитас”, т.е. состояния высокой образованности и нравственности, своеобразного гуманистического идеала высокого уровня интеллекта; “вива актива”, или высокой степени гражданской активности; “вирту”, или постоянного стремления к добродетельной, высоконравственной жизни.

Важнейшим методологическим принципом, на котором строилась вся педагогическая деятельность Витторино, было положение о том, что не все люди в равной степени подготовлены от рождения к определённым занятиям, природа перераспределяет способности человека таким образом, чтобы в обществе в нужной пропорции были землепашцы, воины, учёные и люди других профессий и занятий, а поэтому важнейшая цель школьного образования – это вовремя определить, заметить, раскрыть и развить заложенные способности и талант учащегося, заранее подготовить его к нужной и необходимой для него профессии.

Необходимо отметить, что подобные представления были свойственны в той или иной степени практически всем виднейшим представителям педагогики эпохи Возрождения. В конкретной школьной действительности это приводило к ранней профессионализации всего учебного процесса, что, несмотря на некоторый негатив, имело и определённое положительное значение – стремление к развитию индивидуальных задатков каждого отдельного ученика предопределило дифференциацию и индивидуализацию даваемого образования.

Школа Витторино да Фельтре, называемая учащимися “Школой радости”, т. к. в ней было гуманное отношение к воспитанникам, в наиболее

яркой степени отразила специфику всей возрожденческой педагогики с её антиклерикальным, антифеодальным, демократическим духом. Учащимися этого учебного заведения становились представители практически всех слоёв итальянского общества того времени вне зависимости от материального или социального положения. Плата за обучение практически полностью отсутствовала, программа обучения была достаточно гибкой и приспособленной к развитию лучших индивидуальных качеств и сторон каждой отдельной личности.

Предметный курс школы Витторино составляли практически те же дисциплины, что и стандартного цикла “семи свободных искусств” – математика, богословие, риторика и логика, однако внутренне содержание предметов при этом было пересмотрено с точки зрения воспитательного значения каждой отдельной дисциплины. Так, философия и богословие изучались в моральном аспекте, при этом главными предметами считались науки гуманитарные - риторика, диалектика и грамматика.



Я.САДОЛЕТТО

Другим представителем педагогики Ренессанса, внесшим огромный вклад в развитие педагогической теории этого времени, является епископ католической церкви в городе Карпантра Якобо Садолетто. Его главное педагогическое произведение называется “О надлежащем воспитании детей”. Написано оно в форме традиционного средневекового диалога, но по сути представляет собой одну из наиболее известных работ мыслителей-гуманистов. Весь образовательный процесс, по мнению Якобо Садолетто, распадается на две части - нравственное и научное воспитание. Первое

призвано воспитывать умеренность в словах и поступках человека, что само по себе делает его жизнь нравственной и гуманной.

Сила наук и искусств, а также их практическое значение, по определению Садолетто, заключаются в следующем: поскольку от природы человек является грубым и незаконченным, образование должно привести его к совершенству.

Важное место в системе нравственного воспитания Садолетто отводил семье. Цель подобного воспитания заключалась в том, чтобы желание и влечение привести в гармоничное согласие с разумом

Круг изучаемых предметов, которые автор предлагал в целом и частном, был традиционен. Он перечислял все дисциплины тривиума и квадривиума, однако помимо них предлагал и некоторые иные гуманитарные предметы – литературу, историю, этику, философию. Кульминационным пунктом садолеттовской программы обучения является философия, однако её изучение должно начаться только после всех вышеназванных предметов. В целом учебная программа, составленная этим педагогом, отличалась светскостью и даже некоторой антицерковностью, несмотря на то, что Садолетто был представителем высших кругов католического клира. В своих педагогических размышлениях он не пытался открыто противопоставить светское образование религиозному, был осторожен. Религиозное образование должно начинаться, по его мнению, с 25-летнего возраста, когда личность нравственно и интеллектуально созреет для этого, в то время как предлагаемые им воспитательные идеи относятся к более раннему возрасту.

Таким образом, программа Садолетто относится к лучшим шедеврам педагогики Возрождения и полностью воплощает в своих первичных основах идеи гуманизма: она целиком построена на идее гуманистов о высоком

достоинстве человека, его способности к совершенствованию, уверенности в безграничных возможностях его разума.

ТЕМА 3

Разработка идей свободы в педагогической мысли Западной Европы

Глава 1. Влияние педагогической теории

Я.А. Коменского на идеи педагогов эпохи Просвещения



Эпоха Просвещения характеризуется тем, что на место средневекового человека с его христианскими и сословными добродетелями приходит более или менее просвещенный гражданин национального государства. Новые подходы к образованию, основанные на идее всемогущества просвещения и его способности преобразовать мир, были изложены Я.А. Коменским, “Великая дидактика” которого хорошо известна. Остановимся на некоторых моментах этой работы, касающихся целей и общего назначения образования.

1. Принцип социальной полезности образования. Идея школы как “мастерской людей”, конвейерная технология классно-урочной системы и многие другие знаменитые компоненты “Великой дидактики” по сей день служат реализации принципа социальной полезности.

2. Принцип социального равенства и справедливости в образовательной политике. По сути, Коменский утверждает новые

социальные ценности в образовании, говоря о том, что доступ к грамоте и наукам должны иметь все – без различия пола, национальности, сословия, достатка.

3. Новая иерархия целей образования. Приоритет имеет разум, что соотносится с новоевропейским утверждением человеческой субъективности. Приоритет разума постоянно подкрепляется наставлениями педагогам: побуждать детей к собственным размышлениям, поискам. На втором месте уверенно стоит “господство над тварями и людьми”. Это новое западное мироощущение, с которым открывались материки, завоёвывались страны и народы, делались научные открытия и технические изобретения. Лишь третье место отведено отношению между Богом и человеком, причём задача ставится весьма либерально: “стать радостью своего Творца”.

4. Принцип универсальности знаний: “исчерпать всю энциклопедию наук”. Это важнейший сдвиг в образовательных ценностях. До Коменского господствовал традиционализм, когда содержание образования почти целиком задавалось набором авторитетных текстов, будь то Гомер, Библия, патристические сочинения, Аристотель, Платон, Цицерон, Тацит и т.д. Нельзя сказать, что не было идеи универсальности всех наук по отношению к мирозданию (достаточно вспомнить перечень сочинений Аристотеля), но идея передачи всей полноты человеческого знания новым поколениям вне зависимости от авторитетных текстов, по-видимому, является заслугой Коменского. Это делалось осознанно для того, чтобы “знания всех обо всём” были одинаковыми для высокой цели всеобщего улучшения человечества.

5. Ориентация на человеческий род, а не на благо отдельного государства. К настоящему времени человечество только созревает для принятия альтернативного варианта – глобальной этики.

Ян Амос Коменский является, по общепризнанному в настоящее время мнению, основоположником целостной теории педагогического процесса, переработавшим и теоретически переосмыслившим всё наследие педагогической мысли предшествующих столетий. Его жизнь и творчество приходятся на XVI век – время феодальных усобиц и религиозных войн, в самом эпицентре которых находилась его Чехия, в силу чего он выступал в роли и политического, и духовного лидера чешского народа (как руководитель общины “Чешские братья”), и дипломата, и философа, и публициста, его философским и общественным взглядам были свойственны глубокий демократизм и гуманизм, патриотизм и стремление к социальной политической справедливости.

В своей педагогической деятельности, а также в педагогических взглядах он в той или иной мере затронул практически все стороны педагогической науки, однако при этом многое из его наследия неизвестно и непонятно современной науке, это объясняется тем обстоятельством, что почти 250 лет все его труды были забыты, а основная их часть уничтожена.

Цель и назначение воспитательного процесса вытекают у Коменского из общего предназначения человеческой личности, смысла человеческой жизни, которая, согласно его представлениям, заключается в постоянном вечном духовном и интеллектуальном совершенствовании. Поэтому цель воспитания – сделать человека, во-первых, знающим все вещи (научное образование) и таким, чтобы он себя и всё возводил к Богу, источнику всех вещей (религиозное воспитание), и имеющим здоровье (физическое воспитание).

Эти цели должны быть природосообразны, т.е. согласованы с природой. Принцип природосообразности, обозначенный Коменским,

достаточно часто употребляется и многими предыдущими авторами, но нигде и никогда он не был столь глубоко теоретически определён и осмыслен. Природосообразность, по Коменскому, – это соответствие воспитательного и учебного процесса природе, в которой всё целесообразно, логично и взаимообусловлено, происходит естественным путём. Поэтому и воспитание должно протекать также без насилия и каких-либо других неестественных действий. Нужно отметить, что многие исследователи истории педагогики отмечают особенность этого принципа Коменского, т.е. сопоставление явлений учебно-воспитательного процесса с явлениями окружающей среды.

Следующий принцип, обозначенный Коменским, – это народность, что означает организацию педагогического дела таким образом, чтобы школьная среда полностью соответствовала интересам народа, нации и государства. Эти два обозначенных педагогических принципа означают, что воспитание призвано воспитывать гармонично развитую личность, должно быть всеобщим и обязательным, готовить человека к труду, вестись на родном языке, и наконец, “воспитывать человека в человеке”.

Весь школьный процесс, по Коменскому, распадается на четыре последовательных элемента, каждому из которых соответствует определённая школьная ступень. Первую он называет материнской школой. Обучение в ней продолжается 6 лет и, по сути, представляет собой современные детские сады. Именно поэтому в Чехии, где Коменский почитается как национальный герой, и его день рождения отмечается как день учителя, детские сады называются “Материнская школа”. Главная задача школы первой ступени заключается в заботе о здоровье, интеллектуальном развитии ребёнка. Уже с 3 лет, по мнению этого учёного,

необходимо начинать обучение физике, астрономии, географии, истории, экономике, политике, риторике, поэтике. При этом Коменский разработал оригинальную методику развития речи ребёнка в это время. Особое значение уделялось периоду с 5 до 6 лет, когда должно начинаться и нравственное воспитание.

Вторая ступень образовательного процесса – элементарная школа, обучение в которой длится с 6 лет до 12 лет и соответствует периоду отрочества. Обучение должно вестись исключительно на родном языке и быть ориентированным на чтение, письмо, счёт, пение, знание наизусть псалмов, божественных историй, церковных песнопений, усвоение нравственных, политических и экономических правил, ремесло. Для школы этой ступени Коменский составил учебники с романтическими названиями – “Букет фиалок”, “Розовый сад”, “Душистый бальзам”.

Третья ступень – латинская школа, которая охватывает возраст от 12 до 18 лет. Обучение в ней во многом схоже с гимназическим образованием того времени: предметный курс охватывает традиционный цикл 7 свободных искусств – физику, географию, историю и др.

С 18 лет начиналось обучение в академии – высшей ступени всего образовательного процесса, предусмотренного Коменским (18–24 года), которая в принципиальных основаниях являлась аналогом по отношению к университетам того времени. Академия должна была иметь три факультета – богословский, медицинский и юридический, на котором основным методом обучения было бы собеседование.

В целом значение педагогических воззрений Коменского в истории развития педагогической науки чрезвычайно велико: обозначенные им принципы воспитательного процесса, разработка классно-урочной системы,

обоснование идеи последовательно многоступенчатой системы народного просвещения – всё это в той или иной степени нашло своё реальное воплощение в педагогической практике многих стран современной эпохи. Наши школьные программы до сих пор реализуют традиции, заложенные Яном Коменским.

Глава 2. Подготовка к жизни в условиях свободы.

Джон Локк



Педагогические воззрения Локка следует рассматривать именно в контексте идей свободы, равенства, естественного закона социальных отношений и разума. Локк ограничивает государство необходимостью выполнять закон и заботиться о соблюдении естественных благ граждан и называет **ДЖОН ЛОКК** действительные социальные блага – свободу, справедливость и гражданское равенство. Ценностный ориентир он поворачивает к человеку.

Локк - духовный отец либерализма. Он считал, что для того, чтобы человек счастливо и разумно жил в условиях свободы, не ущемляя свободу других, его нужно готовить к этому с раннего детства. Подготовка эта включает воспитание и обучение, принципиально различающиеся по педагогическому подходу. В процессе воспитания для свободы вначале нет места, т.к. ребёнок не умеет ею пользоваться. Поэтому страх, безусловный авторитет, тренировка поведенческих привычек являются вполне оправданными воспитательными средствами. Свободу действий и партнёрское неавторитарное отношение со стороны взрослых человек

получает тогда, когда моральные принципы (“естественный закон разума”) уже стали частью его личности.

Совершенно иначе Локк трактует процесс обучения. Он устанавливает почти полное царство свободы для ребёнка. Детская любознательность постоянно требует пищи, поэтому главная задача учителя состоит в том, чтобы правильно подбирать и предлагать увлекательные знания и интересные задачи, причём не принудительно, а в качестве лучшего из развлечений. При этом всячески стимулируется творческое воображение и способность самого ребёнка.

Каков психологический результат такого двойственного подхода? Ребёнок довольно сильно зажат в тиски в сфере личного комфорта и удовольствий, правил поведения и моральных принципов (Локк воспитывался в семье со строгими пуританскими устоями). Зато сфера знаний, культуры, языков является для него чудесной страной самореализации, самоутверждения и интеллектуальных удовольствий. Такая связь прочно закрепляется, поэтому после обретения желанной социальной свободы человек оказывается избавленным от опасности подчинения страстям (после конфет в детстве – вино и женщины в юности, а затем тщеславие и алчность в зрелом возрасте). Теперь он уже приобщён к разуму в старом, почтенном смысле этого слова. Таков, собственно, по мнению Джона Локка, идеал английского джентльмена.

Глава 3. Педагогические взгляды Жана-Жака Руссо на свободное воспитание

Жан-Жак Руссо имеет большие заслуги не только перед мировой культурой, но и перед нашим привычным мировосприятием. Самоценность



Ж.-Ж. РУССО
Воспитании”.

детства, детских игр, шалостей, наивности – вещь не очевидная, а исторически приобретённая. Большую роль в этом завоевании сыграла чуткость романтизма XIX века, но начало было положено Руссо – основоположником теории естественного, свободного воспитания согласно с законами физического, умственного и нравственного развития детей в знаменитом сочинении “Эмиль, или о

Основные цели – воспитание ребёнка с первых дней жизни до полного созревания и вступления в брак, высокий уровень умственного, физического и нравственного развития, вооружение детей полезными практическими умениями и навыками. Основа воспитания – гуманизм, демократизм, глубокая любовь к ребёнку, забота о его всестороннем развитии.

Руссо различает следующие виды воспитания:

- самостоятельность мышления, способность обо всём составлять своё твёрдое мнение;
- человечность (добрые чувства, суждения, воля, ненависть к рабству);
- привычка к труду.

Основные принципы воспитания можно выделить в следующие группы:

1. Опорная точка воспитания – природа ребёнка – учёт достигнутого им уровня физического и психического развития, его природных способностей.
2. Воспитание ребёнка в обстановке радости, источник которой – уважение его потребностей и интересов.

3. Предоставление ребёнку свободы выбора решений и действий – лучший путь к развитию его способностей и интересов.

В таком подходе обучение подчинено воспитанию и должно соответствовать возрастной периодизации, которую Руссо строил по отношению возраста ребёнка к способам воздействия. Первый год жизни – период физического воспитания. Воспитатели – отец и мать. Основные способы и формы таковы:

- свобода движений, никаких ограничений, пелёнок;
- закаливание;
- никаких врачей, лекарств;
- приучать к темноте, одиночеству, незнакомым предметам;
- никаких режимов, только естественные потребности;
- не форсировать развитие речи.

Детский возраст - от 2 до 12 лет (сон разума). В этот период не следует делать следующее:

- запрещать, наказывать, сердиться;
- принуждать ребёнка к чему-либо против его воли. Но необходимо:
- упражнять чувства (зрение, слух, осязание);
- реализовывать принцип естественных последствий (разбил стекло – находишься в холоде, сломал стул - сиди на полу, сломал ложку – ешь руками).

Отроческий период жизни – 12–15 лет – предполагает следующее:

- развитие любознательности;
- приобретение знаний о природе;

- ориентация на самостоятельный поиск ответов на предложенные вопросы (ребёнок не выучивает науку, а выдумывает её);
- упор на познание окружающего путём организации прогулок и экскурсий;
- обучение тому ремеслу, которое выбрал сам ребёнок, и определяет общее трудовое воспитание.

Юношеский возраст – от 15 лет до вступления в брак – включает следующие моменты:

- общественное воспитание:
- воспитание человека, а не представителя сословия:
- приоритет гуманитарного образования в воспитании чувств и стремлений;
- усиленное физическое воспитание;
- исключение контактов с противоположным полом.

Таким образом, Руссо сделал попытку наметить возрастную периодизацию развития ребёнка и соответствующие каждому периоду задачи, содержание и методы воспитания и обучения, выдвинул пути активизации методов обучения детей с опорой на их личный опыт, необходимость систематической трудовой подготовки.

Основная заслуга Руссо в педагогике – идея “естественного воспитания”, опирающегося на человеческую природу и помогающего ей реализоваться. Природа человека как Божьего творения имеет для Руссо явно основополагающий смысл. Её ядро составляют исконные человеческие чувства – любовь к себе и симпатия к другим. Центр бытия оказывается внутри человека.

ТЕМА 4

Реформаторская педагогика в Западной Европе и США в конце XIX– начале XX в.

Глава 1. Зарождение экспериментального направления в педагогике

Одно из значительных событий в западной и отечественной педагогике конца XIX– начала XX в. – зарождение экспериментального направления, которое послужило причиной открытия школ нового типа, основанных на гуманистических принципах воспитания, образования и развития. Возникновение экспериментального направления было обусловлено определёнными социально-педагогическими причинами, а также развитием естественных наук. Экспериментальная педагогика возникла как реакция прогрессивной педагогической общественной мысли на неудовлетворительное состояние школьного дела. Сторонники этого направления в педагогике пытались с помощью эксперимента найти новые, более эффективные методы воспитания и обучения детей и считали, что фундаментом для этого должны служить точные данные из психологии, физиологии, гигиены и других наук о человеке.

В XX столетии в Западной Европе и США базой для обновления форм, методов и содержания образования стали экспериментальные школы. Имелось несколько типов этих школ:

- реализующих новую педагогическую концепцию;
- базовых научно-исследовательских центров;

– образцовых, осуществляющих отдельные, оригинальные педагогические идеи.

Экспериментальное направление для западной школы традиционно как в воспитании, так и в образовании и напоминает о первой, открытой в 1650 г. в Шарш-Патоке Я.А. Коменским. В начале века в ряде западноевропейских стран возникли средние учебно-воспитательные заведения, получившие наименование “новых школ”, числом до 25, организаторы которых вошли в международное объединение “новых школ”. Швейцарский учёный А. Ферьер сформулировал следующие условия, которым должно было отвечать учебное заведение, относящее себя к “новым школам”:

– организация образования на основе нетрадиционных педагогических идей (использование данных детской психологии, совместное обучение девочек и мальчиков, трудовая подготовка, обеспечение свободной деятельности ребёнка согласно его склонностям и интересам);

– связь с умственным воспитанием, которое предполагает учёт индивидуальных склонностей, преподавание, основанное на фактах и наблюдениях, обеспечение самостоятельности ученика, организация индивидуальной и самостоятельной работы, наличие у каждого школьника собственного графика изучения программ;

– наличие определённых условий для нравственного воспитания, которое предполагает учёт организации самоуправления, а поощрения и наказания применяются для развития свободной инициативы детей.

Первая “новая школа”, созданная на волне движения за обновление школы на Западе Сесилем Редди в 1889 г. в Великобритании, провозгласила программу гармоничного развития всех сил ребёнка и подготовки его к жизни. Там же Дж. Бедли в 1893 г. организовал совместную школу,

получившую название Бидельской средней школы, где нетрадиционно большое внимание уделялось предметам современного образования, разделению учащихся по способностям – естественным или гуманитарным наукам; 10 процентов всего учебного времени занимали занятия ручного труда, активно работало ученическое самоуправление: действовал школьный парламент, ежегодно собиралась ученическая ассамблея.

В Германии, Австрии, Швейцарии экспериментальное направление проявилось в создании “сельских воспитательных домов”, в которых реализовывались идеи “свободной школьной общины”. Типичным заведением можно считать учебное заведение Г. Литца, где воспитательную работу строили на принципах свободного развития ребёнка. Учащиеся определённого возраста воспитывались в различных воспитательных домах: начальная школа находилась в Ильзенбурге, средняя – в Хаубиду, старшая – в Биберштейне. Гибкий и свободный учебный план помогал каждому ученику найти применение своим творческим силам и способностям. Трудовой принцип в этой школе не преследовал задач утилитарного профессионального образования, а решал развивающие задачи.

Гехееб, ученик Г. Литца, в 1910 г. заменил классно-урочную систему курсами с индивидуальными планами. Это привело к тому, что у учеников был сформирован устойчивый интерес и запас знаний в той или иной области знаний. Здесь приоритет отдавался воспитанию гражданской ответственности. Школьная община предусматривала равноправие учителей и воспитанников, что обеспечивало свободу каждого, но одновременно и дисциплину, и порядок.

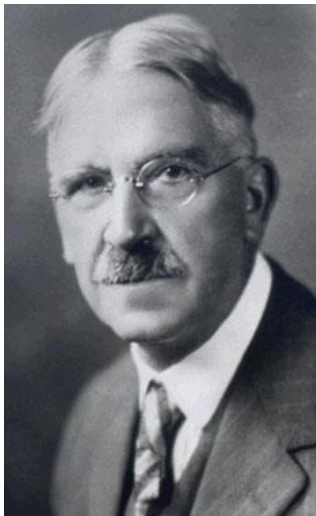
В Швейцарии под влиянием идей И.Г. Песталоцци и Ж.-Ж. Руссо, по образцу германских “свободных воспитательных домов” были основаны

“новые школы”, где реализовывались идеи “трудовой школы” и “свободного воспитания”. Школа Шатеньер, созданная Э. Шварцем, – типичная “новая школа” Швейцарии. Здесь ежедневно изучалось не более 2-3 дисциплин, помимо общего действовало и индивидуальное расписание, ученики разного возраста обучались в подвижных классах, родители еженедельно встречались с преподавателями, ручной труд рассматривался как связующее звено между воспитанием и обучением, в воспитательной работе и организации учебного процесса помогало школьное самоуправление, целью “новой школы” де Рош во Франции, созданной по образцу школы С. Редди в 1898 г., было формирование активных деятелей общества, в чём помогал новый курс “Социальные науки”. Быт этой школы был приближен к семейному, учащиеся часто гостили у преподавателей, располагалась она в живописном месте. Программа была модифицирована за счёт внедрения трудового обучения и иных видов учебной и воспитательной работы, а учебная нагрузка сокращена за счёт увеличения числа практических работ. Школьное самоуправление было направлено на подготовку будущих лидеров общества, элиты правящего класса. Применялись методы активизации внимания в деятельности учеников.

В “новой школе” в Бьерже, основанной в 1912 г. в Бельгии, ручной труд рассматривался не только как внедрение в профессиональную деятельность и производственную жизнь, но и как средство умственного и общественного воспитания, призванного знакомить детей со средствами производства, быть выражением личных и общественных потребностей, которые возникают в среде, где находятся учащиеся. Изучение начиналось с вопросов, интересующих учащихся, которые ориентировали на

самостоятельные практические наблюдения и опыты, учителя всячески старались избегать книжности в обучении.

Дидактической доктриной школы в Бьерже была максимальная самостоятельность учеников, применение новых методов в организации обучения. Особое внимание уделялось вопросам нравственного воспитания, основой которого была теория “свободного воспитания”: “Внедрение морали, её формирование должно быть результатом личного и естественного опыта ребёнка в процессе приспособления его внутренних данных к школьной и общественной жизни при условии его спонтанности, физической и интеллектуальной индивидуальности”. Школа О. Декроли в Бельгии взяла за основу изначальные качества ребёнка – чувство собственности и самолюбие, принимая во внимание его любовь к играм и боязнь одиночества. Поэтому назначение этой школы заключалось в нравственном воспитании и опоре на деятельность и свободу ребёнка исходя из его природы. Выделив ассоциативные связи и “центры интересов”, О. Декроли разработал основные темы учебной работы, соответствующие логике мышления ребёнка.



В конце XIX– начале XX вв. разных странах независимо друг от друга возникали идеи о необходимости решать все основные вопросы обучения и воспитания с учетом потребностей и интересов самого учащегося, а не только на основе индивидуальной интерпретации их педагогами, что являлось началом педоцентристской революции. Так, Дж. Дьюи стремился перенести в педагогическую мысль следующие идеи:

Дж. Дьюи вместо давления сверху – самовыражение и культивирование личности учащегося, вместо учения через тексты и с

помощью учителя – учение с опорой на собственный опыт, вместо тренировки отдельных навыков и умений – их развитие в результате других более высоких, имеющих для учащихся жизненное значение целей, максимальное использование всех возможностей “теперешней” школьной жизни для развития личности, знакомство учащихся с непрерывно развивающимся миром и жизнь в нём.

Дж. Дьюи в Чикагской школе-лаборатории с 1896 г., отработывая концепцию эксперимента, доказал необходимость учитывать следующие основные импульсы естественного роста ребёнка:

- социальный (стремление к общению);
- конструктивный (стремление к движению и игре);
- исследовательский (тяга к узнаванию и пониманию);
- экспрессивный (стремление к самовыражению).

Важнейшим принципом обучения Дьюи было “обучение посредством делания”, т.к. младший школьник очень активен, и главная задача педагогики – удержать эту активность, придать ей направление.

В большинстве экспериментальных школ США воспитание понималось как стимулирование естественного развития ребёнка. М.Джонсон определила такой “органический” метод: ребёнок имеет право наслаждаться детством и лучше подготовиться к взрослой жизни при условии, если в детстве получил возможность заниматься тем, что для него имеет реальное значение.

Целью школы им. Паркера в Чикаго было формирование характера, а не приобретение одних лишь знаний, что стало возможным благодаря тесной связи социального и нравственного воспитания. Социальное осуществлялось разными путями – через детскую общину, экскурсии на предприятия и в

учреждения, занятия по группам, методами драматизации. Но во всех случаях оно учило свободно общаться, работать сообща, совместно переживать события. Итак, программы, формы, методы “новых школ” отразили стремление приблизить обучение к потребностям социально-экономического развития стран Западной Европы и Америки, к самому ребёнку. В этих школах реализовывались принципы “трудоу школы”.

Таким образом, в начале XX в. идеи нового воспитания с опорой на развитие индивидуальности ребёнка в свободной творческой деятельности, не стесняемой регламентацией школы и педагогов, выделились в Западной Европе и США в различные педагогические концепции и смогли реализоваться в новых учебных заведениях, а именно в “новых школах”, заложив основы гуманизации учебно-воспитательного процесса и создания новой гуманистической педагогики, получившей в наше время новое звучание.

Глава 2. Система свободного воспитания Марии Монтессори

Особенно ярко идеи гуманистической педагогики были реализованы в конце XIX– начале XX в. в педагогике Марии Монтессори. Организовав в Риме свою первую “Casa dei Bambini” (дом детей), она в качестве девиза для своей педагогической концепции взяла слово “свобода”. “Необходимо, чтобы школа допускала свободные естественные проявления в ребёнке, – писала она, –



– **М. МОНТЕССОРИ** это её главнейшая реформа” (Т.Л. Сухотина). Монтессори старалась доказать, что свобода ставит человечество на единственно прочный путь к порядку и

закону и что необходимость в школьной дисциплине возникла на доверии к той свободе, которая так необходима для детей.

В чём же, по мнению Монтессори, состоит свобода? Свободу дают, прежде всего, самостоятельность и независимость. Новорождённый ребёнок, считала она, не умеющий ещё ходить, одеваться, мыться, ясно говорить – раб всякого. К трём годам он во многих отношениях уже может стать свободным и независимым.

“Auto-educazione” – “самовоспитание” и “саморазвитие” – альфа и омега педагогической системы Монтессори. Для неё ребёнок – это целостная личность, представляющая единство телесного и духовного. Он – активное существо, обладающее интенсивной мотивацией к своему саморазвитию. И чтобы подчеркнуть значимость единства духовного и физического в развитии целостной личности ребёнка, Монтессори выделяла две стадии в его развитии и дала им подробную характеристику.

Первая – предродовая, на которой происходит раннее физическое развитие эмбриона и закладываются основы для дальнейшего психического развития.

Эмбрион (в переводе с греческого “embryon” – зародыш) – организм животного или человека в ранний период развития от начала дробления яйца до выхода из яйцевых оболочек или из материнского организма, а психическое развитие – это овладение живым существом своеобразными образцами, моделями поведения.

Вторая стадия – послеродовая, на которой продолжается физическое и происходит раннее психическое развитие, которое Монтессори называла “психической жизнью” ребёнка. Она писала, что на этой стадии начинается

своеобразная “конструктивная деятельность”, превращающая младенца в “духовного зародыша”.

Монтессори специально использовала термин “духовный зародыш”, чтобы подчеркнуть, что новорождённому ребёнку необходима забота, защита и окружение, чтобы продолжалось его успешное развитие не только как физического существа, но и как духовного зародыша. Ведь когда ребёнок находится в чреве матери, природа обеспечивает его заботой и защитой, необходимой для естественного развития и роста. Так и после рождения, считала Монтессори, ему необходимо столько же заботы и защиты для естественного роста и психического развития. Недостаточно просто кормить ребёнка для поддержания его физической жизни, новое существо “психической жизни” также требует внимания.

Монтессори развивала свою идею о саморазвитии ребёнка. Она считала, что несмотря на то, что в ребёнке заложена психическая часть, направляющая его стремления к зрелости, у него отсутствуют установившиеся модели поведения, гарантирующие успех. Поэтому, в отличие от других живых существ на Земле, ребёнок должен сам развивать собственные способности. Для выполнения этой трудной задачи природа наградила каждого двумя специальными “творческими чувствительностями”. Монтессори называла их “впитывающий ум” и “сензитивные периоды”. Это своеобразные внутренние помощники, дающие возможность ребёнку осуществлять самостоятельный выбор всего необходимого из окружающей Среды для собственного роста и развития. Это так называемые “мимолётные способности”, считала Монтессори, существуют только в детстве и чаще всего их трудно “обнаружить” уже после 6 лет.

В процессе взаимодействия ребёнка с окружением у него формируются различные модели поведения, и он постепенно развивается в целостную личность. Таким образом, личность формируется не только под влиянием внешнего окружения, но благодаря “психической жизни”, заложенной в ребёнке до его рождения, утверждала Монтессори. А так как духовное развитие ребёнка теснейшим образом связано с его физическим развитием, то она постоянно подчёркивала значение органов чувств, работу рук и их участие в духовном развитии, роль движений для развития интеллекта и морали, нравственности.

Монтессори считала, что для развития целостной личности ребёнка необходимо достигать состояния гармонии, т.е. все аспекты детского образования должны быть сбалансированы или быть в состоянии равновесия. Ни один из них не должен развиваться за счёт остальных, например, интеллектуальное развитие не должно развиваться в ущерб социальному или физическому совершенству ребёнка. Она использовала понятие “биологический”, включая его в содержание и одновременно подчёркивая важность всех сторон развития ребёнка – физического, психического и духовного.

Таким образом, по мнению Монтессори, ребёнок нуждается в заботливом, тёплом, нежном, полном жизни окружении. С рождения он должен быть вовлечён во все сложности окружающей его действительности. Главное, чтобы у него была возможность приобрести чувство привязанности к матери и другим взрослым, которое жизненно важно для естественного социального развития.

Впечатления, полученные ребёнком в первые три года, являются фундаментом для его дальнейшего развития. Когда же ему исполняется 2,5–3

года, то уже учитель должен занимать важное место в процессе его образования. И тогда опыт последующих трёх лет может сделать многое для исправления и смягчения отрицательных эмоциональных, негативных социальных и интеллектуальных переживаний.

Основополагающее положение педагогической концепции Марии Монтессори можно сформулировать следующим образом: ребёнок – это целостная личность, единство физического и духовного; ребёнок – это активное существо, обладающее внутренней мотивацией к саморазвитию.

Необходимой обязанностью педагогики, считала она, является то, чтобы помочь слабым детям прокладывать свой путь к самостоятельности. Делать всё за ребёнка – это работа раба. Работа воспитателя состоит в том, чтобы научить детей делать всё для себя. Поэтому один из важнейших принципов педагогики Монтессори звучит так: “помоги мне это сделать самому”. “Последователям старой школьной системы, – считала она, – трудно понять принцип дисциплины при свободе. Как достичь дисциплины в классе свободных детей? Конечно, при нашей системе мы имеем другое понятие о дисциплине; если дисциплина основана на свободе, она непременно должна быть деятельной. Мы не находим, чтобы человек был дисциплинированным, если он искусственно приведён к молчанию, как немой, и к неподвижности, как паралитик. Это человек обезличенный, а не дисциплинированный. Мы называем дисциплинированным человека, который сам себе хозяин, вследствие чего умеет владеть собой и приводить свои правила в жизнь” (Т.Л. Сухотина).

Монтессори не отождествляла свободу со вседозволенностью. Свобода ребёнка, по её мнению, должна иметь границу – общее благо. Следовательно,

учитель должен препятствовать проявлению в ребёнке всего того, что может оскорбить или повредить другим.

Особое значение Монтессори придавала наблюдению за деятельностью детей. Она говорила, что только изучив все проявления детской души, можно уметь направлять её. В первое время учительницы в школе Монтессори не могли понять её принципов. Мысль, что жизнь развивается сама и нужно только наблюдать её, как можно меньше в неё вмешиваясь, сначала их несколько смущала. Они так привыкли быть единственным деятельным лицом в школе, что когда им приходилось только смотреть на происходящее вокруг, то считали себя оскорблёнными и хотели покинуть школу.

Они не могли понять того, что свобода не состоит в том, чтобы, собрав в одну комнату детей, предоставить их самим себе, а в том, чтобы, отдельно изучив душу каждого ребёнка, следить за его деятельностью и уметь её направлять. Они не понимали, что свобода не исключает повиновения учительнице, а требует того, чтобы это повиновение было сознательным и добровольным. Путь, по которому идёт самовоспитание ребёнка, иногда может быть иным, чем тот, который мы склонны ему навязать.

Монтессори старалась исключить из учебного процесса всё лишнее, утомляющее ребёнка. “Дать луч света и пройти мимо. Вот наша задача, – говорила она. – Разбудить жизнь, оставив её свободно развиваться – вот первоначальная цель воспитателя. В этой тонкой задаче нужно искусство для того, чтобы подсказать минуту, когда следует отстранить всякое вмешательство, могущее смутить или сбить с дороги, и чтобы помочь душе, рождающейся к жизни, в которой она будет жить своими собственными силами” (Т.Л.Сухотина). Учительница должна только наблюдать и

направлять, быть “una paziente e una silenziosa”, как говорила Монтессори, – “терпеливицей и молчаливицей”.

Поэтому первое, что обращало на себя внимание в школах Монтессори, – это тишина: “Редкие учительницы понимают, что для того, чтобы заставить молчать ребёнка, надо самой молчать”. Может быть поэтому в школах Монтессори отмечалась замечательная дисциплина. Кроме того, в системе дидактических средств были предусмотрены специальные упражнения, направленные на развитие у учащихся умения сосредоточиться и способности к самообладанию. Одним из таких средств, которое наиболее любили дети, была игра “в молчание”. Обычно она использовалась тогда, когда дети уставали заниматься, и в классе наблюдался некоторый шум и беспорядок. Суть игры состояла в том, что после установления в классе абсолютной тишины дети клали голову на руки, закрывали глаза, а учитель в это время шёпотом по очереди называл имя кого-либо из детей. Услышав своё имя, ребёнок потихоньку, не создавая шума, проходил через класс к учительнице. Эта игра не только хорошо развивала слух, но и помогала детям концентрировать свои волевые усилия. Монтессори приводит пример своих наблюдений во время игры за трёхлетней малышкой, которая “пыталась подавить чихание и успела в этом. Она задерживала дыхание в своей маленькой груди и удерживалась, пока не вышла из борьбы победительницей. Каково изумительное усилие!” (Т.Л.Сухотина).

В школе Монтессори не было расписаний занятий. Во время уроков широко использовались ситуации свободного выбора. Без преувеличения можно сказать, что вся Монтессори-педагогика основывается на свободе выбора. Впервые на силу свободного выбора обратил внимание Декроли. Он считал, что интерес у ребёнка может вырасти лишь на основе свободного

выбора. Как видим, и в системе Монтессори всё индивидуальное обучение также основано на свободе выбора ребёнка.

Для уничтожения в школах всякого принуждения Монтессори начала с того, что ликвидировала парты. Современная школьная парта, считала она, служит иллюстрацией того рабства, которым проникнута вся педагогика. Переносные и лёгкие стулья, столы и креслица позволяют детям выбирать наиболее удобное для них положение. Ребёнок может также сесть на пол: это будет одновременно внешним признаком свободы. Как видим, ещё в классах Монтессори была отвергнута традиционно доминирующая в настоящее время расстановка школьных парт строго по рядам.

Для поощрения ребёнка к занятиям в школах Монтессори не использовались баллы, наказания, награды. Считалось, что результаты свободной, разумно направленной деятельности уже сами по себе награда для всякого здорового ребёнка. Единственная награда, которая допускалась кроме внутреннего удовлетворения, испытываемого ребёнком при получении нового познания, – это поощрение и похвала учительницы.

Одно из препятствий в становлении свободы Монтессори видела в том, что воспитатели и учителя редко позволяют детям удовлетворить свою потребность в самостоятельном усилии. “Иногда мы торопимся, – отмечала она, – и вместо того, чтобы дать ребёнку самому застегнуть свои сапоги или вылить воду из своего таза, делаем это за него. Насколько было бы разумнее терпеливо подождать, пока он своими неумелыми пальчиками приучается застегивать пуговицы, и показать ему, как осторожно вылить из таза, в котором он мыл руки, воду, чем вырвать у него из рук этот жизненный урок”.

Монтессори приводила один из примеров, показывающих вред вмешательства взрослых в самые мелкие проявления самостоятельности

детей. Однажды дети собрались вокруг таза с водой, в котором плавали игрушки. Мальчику 2,5 лет также захотелось посмотреть на них. Сначала он подошёл к группе детей и попробовал ручками раздвинуть их, но понял, что для этого не хватит сил. Оглядевшись кругом, он глазами выбрал себе стульчик и с личиком, озарённым надеждой, пошёл к нему с намерением поднести и влезть на него. Но в этот момент учительница подхватила его на руки и, подняв над товарищами, показала ему тазик с водой: “Иди, дорогой, иди, бедняжка, смотри и ты”.

“Несомненно, что ребёнок, – отметила наблюдавшая за ним Монтессори, – видя плавающие игрушки, не испытал той радости, которую испытал бы, преодолев препятствие своими собственными силами. Вид игрушек не принёс ему никакой пользы, тогда как сделанное им умственное усилие развило бы его внутренние силы. Учительница помешала ребёнку воспитать себя, не принеся ему взамен никакого блага. Он шел, чтобы почувствовать себя победителем, а оказался пленником в руках учительницы, помогающей ему как расслабленному. На его личике потухло выражение радости, озабоченности и надежды, которое так заинтересовало меня, и оставалось бессмысленное выражение ребёнка, за которого действует другой” (Т.Л.Сухотина).

Другая крайность состоит в том, чтобы позволить детям делать всё, что угодно. Деятельно дисциплинированный ребёнок не должен смешивать неподвижность с добром, а деятельность со злом, что характерно для традиционного понимания школьной дисциплины.

Как же достичь чувства свободы у детей? Во всяком случае – не принуждением, считала М. Монтессори. Никакая работа не может принести радости, если она совершается насильственно. И наоборот, работа не может

не принести большей радости и удовлетворения тому, кто её делает по своему внутреннему побуждению.

Но для того чтобы найти работу, иногда нужен толчок извне. Такой толчок в школах Монтессори – дидактический материал (“materiale didattico”) или различные игры и занятия, направленные на саморазвитие. Дети включаются в условия подготовленной среды, и учителя должны за ними только наблюдать, осторожно направляя их саморазвитие и охраняя индивидуальность каждого. Весь дидактический материал научно исследован, возможности его тщательно апробированы, ничего случайного в нём нет. Он выполняет функции посредника, заменяющего постоянно осуществляемую руководящую деятельность учителя.

Единственным внешним наказанием в школе Монтессори было отсаживание ученика, мешающего остальным, отдельно от других детей. “Мы ставим столик в угол комнаты, – писала Монтессори, – и там сажаем в креслице ребёнка так, чтобы ему были видны его товарищи, и даём ему все предметы, которые он пожелает. Этой изоляцией нам почти всегда удавалось успокоить ребёнка: он со своего места видел своих товарищей, и их поведение было для него как бы предметным уроком, более действенным, чем были бы слова учительницы. Понемногу он чувствовал преимущество быть в обществе товарищей и начинал желать то же, что и другие. Таким образом, мы вернули к дисциплине всех детей, которые казались сперва неукротимыми. К отделённому ребёнку мы относимся как к больному и беспомощному: когда я вхожу в школу, я раньше всех подхожу к отделённому ребёнку, ласкаю его, как маленького, а после этого обращаюсь к остальным, интересуюсь их работой, как будто они были взрослыми. Не знаю, что случилось с их душами, но знаю одно, что обращение было всегда

глубоким и окончательным. Они впоследствии гордились тем, что умели работать и имели чувство собственного достоинства”. Это наказание можно интерпретировать как лишение ребёнка полноценного взаимодействия со своими сверстниками, которое входит в сферу его жизненно важных потребностей.

В школах Монтессори почти отсутствовали коллективные уроки (в современной терминологии – фронтальная работа с классом). Она исходила из того, что уроки должны быть индивидуальными. «В сущности, коллективные уроки, – писала Монтессори, – имеют такое второстепенное значение, что они нами почти что упразднены, ... во всяком случае уроки эти должны быть очень редки, так как детям, приученным к свободе, редко приходится сидеть спокойно на одном месте, чтобы слушать учительницу или смотреть на то, что она делает» (Т.Л. Сухотина).

Монтессори выделила три важнейших характеристики урока – краткость (“да будут слова твои сочтены”); простоту (“учительница не должна распространяться в пустых словах”); объективность (“личность учительницы должна исчезнуть”, чтобы внимание ребёнка было сконцентрировано на предмете познания).

Чтобы полнее почувствовать атмосферу свободного образования в школах Монтессори, приведём её рассказ о том, как дети в первый раз начали писать. “Был прекрасный солнечный декабрьский день, и мы с детьми взошли на крышу, они там свободно бегали и играли, а я сидела тут же, прислонившись к трубе. Ко мне подошёл пятилетний мальчик, которому я сказала, подавая ему кусочек мела: “Нарисуй-ка эту трубу”. Он меня послушался, сел на пол и на камнях довольно хорошо нарисовал трубу. Я, по моему обыкновению обращения с малютками, похвалила его. Ребёнок

посмотрел на меня, улыбнулся, потом остановился на минутку, точно для того, чтобы разразиться каким-то радостным движением, и вдруг закричал: “Пишу! Я пишу!” Затем он бросился на пол и написал на нём “mano” (рука), потом в восторге написал ещё “camino” (труба), потом “tetto” (крыша). Пока он писал, он не переставал громко кричать: “Пишу! Умею писать!”. На его крики сбежались другие ребяташки, окружили его кольцом и все смотрели на него с любопытством. Двое или трое, дрожа от волнения, закричали мне: “Мела! Я буду писать!”. И, действительно, начали писать разные слова” (Т.Л.Сухотина).

Список литературы

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов. –М.: Форум, 1998.
2. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность. –М.: Педагогика, 1992.
3. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы / – М.: ИТП и МИО РАО, 1993.
4. Мазалова М.А., Уракова Т.В. История педагогики и образования. –М., 2006.
5. Монтессори М. Дом ребёнка: Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребёнка. –М.,1920.
6. Пискунов А.И. История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. –М., 2007.
7. Становление гуманистических основ педагогической теории в условиях инновационного поиска: Учеб. пособие. –Волгоград: Перемена, 1998.
8. Сухотина Т.Л. Мария Монтессори и свободное воспитание // Свободное воспитание. 1912-1913. № 7, 8, 11.
9. Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Новое время. Под ред. А.И.Пискунова. –М., 2006.

Содержание

ТЕМА 1. Зарождение гуманистических тенденций в педагогике античного мира и их развитие в средние века и эпоху Возрождения	3
Глава 1. Спартанская и Афинская системы воспитания.....	3
Глава 2. Идеал самопознания и самосовершенствования человека у Сократа и Платона.....	7
Глава 3. Развитие Аристотелем идей о государственном образовании.	11
Глава 4. Продолжение древнегреческой педагогической традиции в Римской школе.....	12
ТЕМА 2. Возрождение гуманистических идей в западной педагогике	15
Глава 1. Влияние христианства на педагогику западной цивилизации..	15
Глава 2. Типы учебных заведений. Рыцарская система воспитания.....	19
Глава 3. Возникновение и развитие средневековых университетов.....	22
Глава 4. Новый идеал образовательного процесса в эпоху Возрождения...	23
ТЕМА 3. Разработка идей свободы в педагогической мысли Западной Европы	28
Глава 1. Влияние педагогической теории Я.А. Коменского на идеи педагогов эпохи Просвещения	28
Глава 2. Подготовка к жизни в условиях свободы. Джон Локк	33
Глава 3. Педагогические взгляды Жана-Жака Руссо на свободное воспитание.....	34
ТЕМА 4. Реформаторская педагогика в Западной Европе и США в конце XIX- начале XX в.	38
Глава 1. Зарождение экспериментального направления в педагогике...	38
Глава 2. Система свободного воспитания Марии Монтессори.....	44
Список литературы.....	56

Наталья Александровна Гвоздева

**ПЕДАГОГИКА ГУМАНИЗМА
(ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**Учебное пособие
Часть I**

Редакторы: Л.П.Шахрова
Н.И.Морозова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000

Подписано в печать
Печ.л.

Тираж экз.

Формат 60x90 1/16
Заказ

Типография НГЛУ им.Н.А.Добролюбова
603155 г.Нижний Новгород, ул. Минина, 31-а