

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 II**

**Нижний Новгород
2009**

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

УДК [37(091)](47)
ББК 74.03(2)
Г 256

Н.А.Гвоздева. Педагогика гуманизма (исторический аспект): Учебное пособие. Часть II. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова, 2009.- 63 с.

Вторая часть учебного пособия посвящена рассмотрению гуманистических основ отечественной педагогической теории и практики. В пособии анализируется распространение гуманистических взглядов на воспитание в русском обществе, изучается вопрос о разработке отечественными педагогами принципа народности, прослеживается развитие гимназического образования в России, предлагается картина учебных заведений нового типа конца XIX-начала XX века. Пособие рассматривает идеи свободного воспитания как основы гуманистической школы, характеризует инновационные поиски педагогической науки и практики в XX веке.

УДК 37(091)
ББК 74.03(2)

Автор-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 I.

Развитие демократических оснований в гуманистически направленной педагогике России

Глава 1. Ориентация русской школы на педагогическую теорию послушания

Россия, находившаяся на стыке двух типов цивилизаций (восточной и западной), “впитала” особенности и традиции как гуманистической, так и авторитарной педагогики. В частности, в отечественном педагогическом мышлении большое место занимала ориентация на педагогическую теорию послушания. Рассмотрим несколько характерных примеров, подтверждающих этот тезис.

Ветхий Завет после принятия христианства на Руси можно считать одним из самых древних первоисточников теории послушания. Педагогические наставления содержатся в нём главным образом в двух книгах - “Книге притчей Соломоновых” и “Книге премудрости Иисуса, сына Сирахова”.

Отношение родителей к детям, по изображению Ветхого Завета, должно быть суровым. Соломон поучал: кого любит Господь, того наказывает, и благоволит к тому, как отец к сыну своему. Отсюда основной тон: отец, не бойся учить и наказывать детей, суровое отношение к детям не только не противоречит отеческой любви к ним, а напротив, доказывает родительскую любовь и есть прямое подражание божеству. Поэтому из любви к сыну не оставляй его без наказания: если накажешь его розгою, он

не умрёт. Ты накажешь его розгою, а спасёшь душу его от преисподней. Розга и обличение дают мудрость.

Древний мудрец Иисус, сын Сирахов, относился ещё суровее к детям. Кто любит своего сына, считал он, тот пусть чаще наказывает его, чтобы впоследствии утешаться им. Не давай ему воли в юности и сокрушай ребро его, доколе оно молодо, дабы, сделавшись упорным, оно не вышло из повиновения тебе.

Таким образом, руководящий мотив ветхозаветной педагогики, отмечал М.И.Демков, - самый полный родительский эгоизм, выражающийся в суровом уничтожении детской воли и подчинении детей родителям.

В евангельской педагогике отношение родителей к детям должно быть подобно отношению Бога к людям, т.е. основываться на любви и справедливости. Дети только поручаются от Бога на попечение родителей, которые несут ответственность за их душевное развитие.

Весьма важную роль в древнерусской жизни играли рукописные сборники. Основная их цель состояла в том, чтобы “доставить назидательное чтение”. Одной из любимых книг Древней Руси была “Пчела” (XIV-XV в.в.), где терпение и послушание ставилось высоко: “Смиреньем душа украшается аки невеста манисты”.



Иоанн Златоуст

На Руси были известны целые собрания творений отцов церкви, принадлежащие Ефиму Спирину, Василию Великому, Григорию Богослову, Максиму Исповеднику, Иоанну Златоусту и др. В сочинениях Златоуста содержится целый свод педагогических наставлений и правил. Образец воспитательной деятельности он видел в примерах

Иисуса Христа, который снизошёл до человечества, чтобы возвести его до Божества. Поэтому высшее искусство воспитания Златоуст видел в том, чтобы сперва спуститься до понимания воспитуемого, а потом уже возвышать его.

Вместе с тем в “Слове от притчей к родителям и чадам” И.Златоуст большое значение придаёт послушанию: “Наказуй сына своего от юности, он ты покоит на старость твою. ... Не давай воли детищу во юности его, но сокруши ему рёбра донезеле растёт». Цель воспитания, по его мнению, - добродетель, или страх Божий. Что же касается средств, которые предлагаются родителям для воспитания в детях добродетели, то все они основаны на страхе и сводятся к предписанию не щадить жезла и учащать раны.

К XVI в. относится замечательный литературный памятник - “Домострой”, который имел большое педагогическое значение. В то время в обществе очень высоко ценилась роль родителя. Родительская воля, по “Домострою”, сама по себе образец и сама по себе наука: “Казни сына твоего от юности его, и покоит ты на старость твою, и даст красоту души твоей”, “Любя сына своего, учащай ему раны, да последи о нем возвеселишися”. От детей “Домострой» требовал повиновения и послушания родителям во всём, воспитывая беспрекословное покорение.

Во времена петровской школы также господствовал не нравственный авторитет учителя, а обязанность и кара государственного закона. Петром было повелено: “Для унятия крика и бесчинства выбрать из гвардии отставных добрых солдат, а быть им по человеку в каждой каморе во время учения, и иметь хлыст в руках; а буде кто из учеников станет бесчинствовать, оным бить, несмотря какой бы он фамилии не был”.

В 1719-1720 гг. И.Т. Посошков написал обширное сочинение “Завещание отеческое”, которое называют “Домостроем” XVIII в. Самое главное в воспитании, по И.Т. Посошкову, - учить детей неоплошно и держать их в великой грозе: первое, чтобы перед Богом трепетали, второе, чтобы родителей боялись, одного их взгляда.

При Екатерине II, в самом начале развития общеобразовательных школ, государственными педагогами очень высоко ценилось единообразие. Комиссия, учреждавшая главные и малые училища, при осмотре их в 1789 г. докладывала совету: “Все сии школы находятся везде в совершенном единообразии. Ученики все, в какой бы они школе ни были, читают одинаковые учебные книги, и учителя употребляют одинаковый способ обучения и наблюдают одинаковое распределение часов, назначенное прежде и после полудня, так что науки в школах сих преподаются в самом отдалённом краю России в одно и то же время и на том единообразном основании, на каком преподаются оные и в самой столице”.

С самого начала своего царствования император Николай I также решительно настаивал на единообразии обучения и рескрипт на имя министра народного просвещения от 14 мая 1826 г. начал такими словами: “Обозревая с особенным вниманием устройство учебных заведений, в коих российское юношество образуется на службу государству, я с сожалением вижу, что не существует в них должного и необходимого единообразия, на коем должно быть основано как воспитание, так и учение”.

Изложенный выше материал позволяет сделать вывод о том, что на протяжении многих столетий отечественному педагогическому мышлению была свойственна ориентация на теорию послушания. Этот факт не следует

предавать забвению при разработке современных радикальных проектов реформирования образовательных систем.

Исследуя полярные педагогические течения - теорию послушания и свободного воспитания, - мы не склонны первое из них трактовать исключительно как отрицательное, консервативное, в второе - как положительное, прогрессивное. Думается, что у каждого из этих направлений есть как свои плюсы, так и минусы. Каждое из них сыграло свою положительную роль в развитии педагогической мысли. Более того, истинная свобода не может существовать без элементов послушания, поскольку её необходимым атрибутом является ориентация на должное, необходимое.

В теории послушания вместе с тем негативным эффектом, который она несла, были и положительные моменты. Например, нельзя не признать её значения в формировании у юношества уважительного отношения к старшим. Она также способствовала формированию у детей волевых качеств, умения управлять своим поведением, подавлять свои импульсивные желания. Такая способность к самоограничению является неременным элементом истинно свободного поведения, хотя педагогические средства, с помощью которых достигались эти новообразования, нередко носили авторитарный, антигуманный характер.

Глава 2. Распространение гуманистических взглядов на воспитание в русском обществе

К середине XIX в. в России произошли крупные политические преобразования, существенно повлиявшие на общественную педагогическую

мысль. Извечное стремление русского человека к свободе получило реальные очертания 19 февраля 1861 г., когда было отменено крепостное право.

Проблема свободы в российском менталитете была актуальна всегда. Причём представителями передовой интеллигенции она определялась как условие нравственности. Свобода и нравственность - эти понятия рука об руку существовали в общественной, философской и педагогической мысли всегда.

Подтверждение этому можно найти у многих общественных деятелей того времени.

М.Е. Салтыков-Щедрин говорил, что крестьянская реформа устранила “безнравственное и бесправное” отношение человека к человеку.

К.Д. Ушинский считал, что у детей образованного класса, окружённых крепостною прислугой, благодаря этой реформе нравственность поднимется на более высокий уровень.

Как же отмена крепостного права повлияла на педагогическую мысль?

После его падения в сознание русского человека стала внедряться мысль о единстве и равноправии всех людей, о достоинстве всякой человеческой личности, необходимости внимательного и гуманного отношения к её нуждам и запросам. Главной задачей интеллигенции было определено освобождение личности от сословных, бытовых и религиозных пут. Основным результатом реформы стал подъём демократического движения, духовный подъём русского общества, надежда на гибель “прошлых времён”.

Важнейшим средством освобождения личности в то время считалось просвещение, а обновление русского общества должно было начаться с

выполнения ”долга” перед народом, который мог быть уплачен в форме распространения образования и культуры в народных массах.

Распространение образования среди народа началось с участия интеллигенции в культурно-просветительской работе, создании воскресных школ, развитии педагогической журналистики.

Эпоха реформ кончилась, и с конца 60-х годов начался период длительной политической реакции. Однако повернуть Россию вспять было невозможно. Появились учреждения и организации, деятельность которых была направлена на распространение знаний среди народных масс. Культурно-просветительская деятельность развивалась по следующим направлениям.

В середине XIX в. по инициативе передовой интеллигенции, главным образом студенческой молодёжи, начали работать воскресные школы - образовательные школы для взрослых крестьян и ремесленников.

Были созданы первые общедоступные бесплатные народные библиотеки и читальни для трудящихся; стали проводиться народные чтения, ставшие одной из наиболее распространенных форм популяризации общеобразовательных, профессиональных и прикладных знаний.

Важную роль в распространении просвещения сыграли комитеты и общества грамотности - общественные просветительные организации. Они занимались изданием лучших произведений русских и зарубежных писателей, составлением каталогов лучших книг для народа, организацией народных чтений, летних педагогических курсов, созданием народных школ и библиотек, сбором статистических данных в области народного образования и т. п. В состав комитетов входили лучшие представители

русской интеллигенции. Так, в состав Санкт-Петербургского общества грамотности, основанного в 1861 г., входили Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев.

Большое значение для развития народного просвещения имела организация педагогических музеев. Одним из первых не только в России, но и во всём мире был Педагогический музей военно-учебных заведений в Соляном городке в Петербурге, созданный в 1864 г. Первоначально перед ним стояла задача систематизации учебных пособий, издаваемых в то время лишь за границей, содействуя разработке отечественных пособий и пропаганде передовых методов преподавания. С 1865 г. музей начал организовывать педагогические выставки, где собирались широкие круги русского учительства. Позднее он стал издавать каталог наглядных пособий и учебных руководств для начальных и средних школ, проводить курсы для учителей и воспитателей, организовывать публичные лекции, которые читали наиболее видные учёные и педагоги того времени - И.М. Сеченов, П.Ф. Лесгафт, М.Н. Пржевальский, С.М. Соловьёв, Н.Х.Вессель и др. Педагогический отдел музея, в работе которого принимали участие ведущие педагоги П.Ф. Каптерев, Л.Н.Модзалевский, Н.А. Корф и др., много сделал для организации изучения наследия выдающихся педагогов. Со временем музей развернул большую научно-исследовательскую работу и стал общественным научным центром, разрабатывающим и решающим многие актуальные вопросы педагогической науки. Здесь же была организована первая в России экспериментальная лаборатория по педагогической психологии.

В пореформенный период оживилась издательская деятельность, стал заметно расти выпуск книг по проблемам воспитания и обучения, начали издаваться книги по проблемам детского развития, а также по естественным

наукам (биологии, физиологии, антропологии), связанным с разносторонним изучением человека. Именно в эти годы появились первые педагогические журналы (“Журнал для воспитания”, “Учитель”, “Русский педагогический вестник”, “Семья и школа”, “Педагогический листок”, “Воспитание и обучение” и др.), в которых широко обсуждались теоретические проблемы воспитания и обучения. В ходе обсуждения основных проблем умственного, нравственного и физического воспитания настойчиво проводилась мысль о необходимости тщательного изучения внутреннего мира ребёнка. В 1866 г. возник первый русский журнал “Детский сад”, посвящённый вопросам воспитания детей дошкольного возраста. На его страницах нашло отражение деятельность русских педагогов, сыгравших важнейшую роль в развитии научной педагогики и становлении педагогической психологии, - К.Д. Ушинского, Н.Х. Весселя, П.Ф. Каптерева. 70-е годы - начало работы издательства Е.Н. Водовозовой, выпускавшего педагогические, научно-популярные и детские книги.

В конце 50-х - начале 60-х годов положение русской науки было незавидным. Главными её носителями были университеты, где наиболее авторитетными признавались учёные, приглашённые из-за границы. Некоторые учебные курсы читались на иностранных (в основном на немецком) языках, т.к. профессора не владели русским. Отечественных научных изданий почти не было, иностранные книги приходили редко и нерегулярно. По множеству специальностей не было руководств на русском языке, даже элементарные пособия зачастую были переводными.

После французской революции 1848 г. были прекращены командировки русских учёных за границу, что резко отрицательно отразилось на состоянии русской науки.

В 60-е годы непосредственная связь русских учёных с европейской научной жизнью была восстановлена. Более активной стала деятельность Петербургской академии наук. В 1862-1863 г.г. было отправлено за границу свыше 60 человек, готовившихся к занятию профессорских кафедр по всевозможным специальностям. Молодые учёные регулярно посылали в Россию отчёты, которые публиковались в “Журнале министерства народного просвещения”. Обычно научная командировка продолжалась 2-3 года. В 1862 г. К.Д. Ушинский был командирован за границу и в течение ряда лет изучал постановку женского образования в Швейцарии, Германии, Франции, Бельгии.

В 1863 г. был принят новый университетский устав, согласно которому университеты рассматривались не только как высшие учебные заведения, но и как носители науки и просвещения, как посредники между наукой и обществом. Им была возвращена автономия. Расширился объём университетского образования, появилась научная специализация, вводились новые научные дисциплины.

Эта реформа создала благоприятные условия для развития университетов, а тем самым и для развития науки. Следствием этого стала организация научных обществ, оказавших огромное влияние на развитие русской науки. Вначале были созданы естественнонаучные общества. Вслед за ними общества в области гуманитарных наук, одно из первых - Санкт-Петербургское педагогическое общество (1869 г.). Оно объединяло широкий круг учёных, деятелей в области народного образования, ставивших своей задачей содействие научной разработке педагогических проблем. Члены общества организовывали филиалы в других городах, руководили педагогическими курсами, выступали с лекциями в различных аудиториях. В

1871 г. было создано Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей дошкольного возраста, результатом деятельности которого стали курсы по подготовке воспитательниц в семьях и детских садах, лекции по дошкольному воспитанию и т. п.

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

В пореформенный период больше внимания стало уделяться и педагогическому образованию. Получили распространение 4-6-недельные педагогические курсы повышения квалификации учителей начальной школы. К.Д. Ушинский разработал план их подготовки, по которому строили работу все земские учительские семинарии и школы. Он же высказал идею создания в университетах педагогических факультетов. Всё это стимулировало внимание к улучшению педагогического образования. В 1867 г. в Петербурге и в 1875 г. в Нежине были открыты историко-филологические институты для

подготовки учителей для средней школы. За 4 года обучения они давали основательную педагогическую и методическую подготовку. Учителей для женских средних учебных заведений и младших классов мужских средних школ стали также готовить открывшиеся в 60-70-е годы высшие женские курсы.

Конец 50-х 60-е годы - качественно новый этап в развитии педагогики. В это время П.Ф. Каптерев отмечал оживление педагогической мысли, в которой появились новые направления, новые идеалы, а прежняя казёнщина исчезла. Он писал, что в это время широко обсуждаются вопросы об общественном образовании - национальном, свободном, об отношении государства и общества к народному образованию.

Проблемы воспитания, образования обсуждали не только педагоги, не только учёные, но и литераторы, общественные деятели. В эти годы стало популярным убеждение, что будущее развитие общества и государства, его процветание или бедствование в значительной степени зависят от того, какое воспитание и образование получают граждане.

Наряду с широкой просветительской работой большое внимание стало уделяться и теоретическим вопросам воспитания и обучения. Важнейшим стал вопрос о конечной цели воспитания, выработка чёткого представления о том, кого должна готовить организованная система воспитания и каковы должны быть в связи с этим принципы её организации.

Дело в том, что начиная с петровских времён и до середины XIX века педагогическая система ставила своей основной задачей подготовку человека к выполнению определённой служебной деятельности. Какие нравственные качества сформируются в результате воспитания, какими человеческими достоинствами будет обладать воспитанник - эти проблемы не учитывались.

В программной статье журнала “Учитель” отмечалась тенденция такого воспитания детей, которое было направлено не на то, чтобы они впоследствии стали людьми, а только готовило их к службе. Яркие примеры результатов такого воспитания дают произведения художественной литературы того времени (Н.В. Гоголь, М.Е. Салтыков-Щедрин, А.С. Грибоедов и др.).

Распространение гуманистических взглядов в русском обществе 60-х годов привело к появлению новой трактовки целей воспитания. Идеал воспитания стали видеть в формировании всесторонне развитой, высоконравственной личности. Высокие человеческие достоинства выдвигались на первый план. В 1856 г. появилась статья Н.И. Пирогова “Вопросы жизни”, которая отражала суть взглядов, свойственных передовому русскому обществу. Мысль о том, что в результате воспитания ребёнок должен прежде всего стать Человеком с большой буквы, обладать подлинными человеческими достоинствами, стала распространяться в 60-е годы всё шире и шире.

Начало формироваться новое представление о принципах взаимоотношений человека и общества. Стала признанной мысль о том, что для подлинного прогрессивного развития общества нужна свободная сознательная деятельность каждого члена общества, а не отбывание на казённой службе. Каждый человек должен найти своё призвание, определить то поприще, на котором он в полную меру раскроет свои силы и способности и принесёт максимальную пользу обществу. Отсюда следовало, что необходима такая организация воспитания, которая обеспечивала бы возможность полного развития всех духовных и физических сил человека.

Глава 3. Разработка отечественными педагогами принципа народности



Н.И.Пирогов

Основы гуманистического воспитания как направления в педагогической науке в России были заложены Н.И. Пироговым и К.Д. Ушинским. Н.И. Пирогов, положив начало общественно-педагогическому движению, выступал против такого положения, при котором «родители и общество уже с пелёнок обряжают ребёнка носить тот или иной мундир».

В 9-й книге “Морского сборника” за 1856 г. появились его “Вопросы жизни”. В противоположность царившей в николаевское время сословно профессиональной цели образования он выдвинул вечную цель всякого обучения - образование человека. Необходимость общечеловеческого воспитания для всякого показана так ярко, проблема была поставлена настолько талантливо и резко, что “Вопросы жизни” сделались настоящим событием. Их основная мысль была подхвачена всеми и стала лозунгом предстоящей школьной реформы, а сам автор получил возможность осуществлять свои мысли на деле.

Н.И. Пирогов боролся против “ранней специализации”, за общечеловеческое воспитание всех людей без сословных различий. “Быть”, а не “казаться” человеком, по Н.И. Пирогову, означает наличие глубоких убеждений, тесно связанных со стремлением к истине, правде, добру; вдохновения, идейности, желания своими убеждениями, делами вызвать

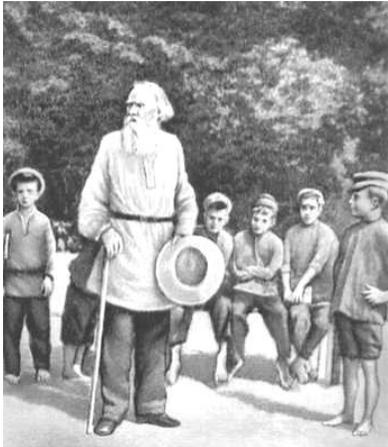
сочувствие у потомства; способности пожертвовать своими интересами ради других.

Свою педагогику Н.И. Пирогов называл духовно-нравственной. Её основу составляли общечеловеческие моральные ценности, которыми определялось воспитание национального самосознания, цель и содержание образования. Он выступал за развитие умственных способностей; приготовление к внутренней борьбе с собой и окружающими за утверждение нравственных начал; укрепление физических сил. Учёный считал, что душа ребёнка - строящийся храм, из которого мы можем вынести знания о таинствах формирующегося характера и кое-что о себе.

Реализация гуманистического воспитания возможна, по мнению Н.И. Пирогова, путём связи гуманитарного начала с реальным. Гуманитарные предметы не менее значимы, чем естествознание, и могут иметь многие практические применения, которые касаются самой важной нравственно-духовной стороны нашей жизни.

Идею гуманизации российского образования продолжил К.Д.Ушинский, который предпринял попытку внедрить эту идею в педагогическую практику. Особенностью гуманизма К.Д. Ушинского можно считать его тесную связь с идеей народности, которую он развил в основательную систему. Процесс воспитания К.Д. Ушинский связывает с развитием народного самосознания, при этом утверждая, что не нужно ничего придумывать в деле воспитания, т. к. оно существует в русском народе столько, сколько сам народ. Он критикует практику заимствования принципов воспитания у других народов, потому что они чужды русскому народу, оторваны от его самобытности и не могут удовлетворить потребности русской души. Следовательно, заключает великий педагог,

необходимо опираться на национальные качества, специфику жизни и общего духа русского народа.



*Л.Н.Толстой с группой
детей крестьян*

Принцип народности, который стал специфической, истинно российской составляющей гуманистического подхода в педагогике, разрабатывался и Л.Н. Толстым, философские взгляды которого о необходимости образования народа находят отражение в его педагогических исканиях и концепциях. Они складываются в тезис о создании новой педагогической науки “не для народа, а из народа”. Он был уверен, что среди простого народа, крестьянских детишек много пушкиных и ломоносовых, поэтому необходимо найти их, помочь им развить свои способности. Изучая отношение детей к различным методам преподавания, Л.Н. Толстой пришёл к выводу, что им интереснее слушать близкий и понятный материал, основанный на народных преданиях, былинах, сказках, пословицах, одним словом, понятный для народа. На основе этих наблюдений он создал “Азбуку”, “Новую азбуку”, “Четыре книги для чтения”. Эти книги - верх совершенства как в психологическом, так и в художественном отношении, истинно русской народной образности.

Глава 4. Развитие гимназического образования в России

Гимназическое образование в России имеет глубокие исторические корни. Но вместе с тем история развития гимназической системы полна сложностей и противоречий, противоборства сторонников классицизма и

реализма, попыток прогрессивных деятелей утвердить светский гуманистический характер обучения в гимназии. Гимназическое образование - по существу продукт западной цивилизации и в Россию было привнесено в первой четверти XVIII в. Греческий термин “gymnasion” имел в своё время несколько значений, но к XVI в. понимался как общеобразовательное учреждение (средняя школа) с признаками гуманитарного общеобразовательного цикла, подготовки к университетскому образованию с правом поступления без экзаменов, с наличием классических (или просто древних) языков, т.е. латинского и древнегреческого.

В России учебные заведения с латинским языком, созданные по образцу европейских гимназий, существовали уже в XVI в. - Киево-могилянская, а затем и Московская греко-латинская академия, в учебный курс которых входили грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка, философия, богословие, греческий язык. Однако становление гимназического образования начинается в России в 1721 г. С целью подготовки студентов к обучению в С.-Петербургской академии в 1726 г. была создана первая академическая гимназия. По официальным данным, до начала XIX в. в России существовало 3 гимназии. Помимо академической, в 1755 г. была создана гимназия при Московском университете, а в 1758 г. в Казани - третья российская гимназия, созданная по аналогии с Московской. Начиная с XIX в. гимназическое образование в России претерпевает интенсивное развитие. Историки педагогики разделяют его на несколько периодов.

П е р в ы й период (1802-1829 г.г.) берёт своё начало со знаменитого указа Александра I “Предварительные правила народного просвещения”, после которого гимназии начинают открываться в каждом губернском

городе. В 1804 г. был принят первый устав, который провозглашал гимназии бессловным средним учебным заведением, имеющим следующие цели:

- подготовку учащейся молодёжи к поступлению в высшие учебные заведения;
- представление сведений, необходимых для благовоспитанного человека.

Учебный план гимназий был составлен по образцу французских лицеев и включал в себя математику, историю, географию, статистику, философию, изящные науки, естественную историю, коммерческие науки, рисование, латинский, немецкий, французский и другие языки. Основной недостаток гимназического обучения того времени - многопредметность обучения.

В т о р о й период (1828-1849 г.г.). В 1828 г. был принят новый устав гимназий, в котором определялась всё та же цель обучения - подготовка молодёжи к поступлению в университет и выпуск её в жизнь со знаниями, “применимыми их состоянию”. В учебный план были введены Закон Божий, отечественный язык, исключены логика, статистика, естественные науки как “недоступные гимназическому пониманию”.

Т р е т и й период (1849-1871 г.г.) характеризуется упадком классицизма и колебанием между классицизмом и реализмом. После революции 1848 г. классицизм, введённый уставом 1828 г., объявлялся вредным, т. к. правительство считало, что изучение античности с присущим ей республиканским строем может дурно влиять на формирование у молодого поколения преданности самодержавию.

В 1852 г. были созданы следующие типы гимназий, каждый из которых имел свой учебный план:

1. Гимназии, в которых сохранились древние языки, однако изучение античных авторов заменялось изучением сочинений православных писателей.
2. Гимназии, в которых оставался латинский язык, а вместо учебных предметов классического цикла вводилось изучение естествознания в описательном духе.
3. Гимназии, в которых основное место отводилось законоведению.

Гимназии этого времени страдали из-за того, что ряд предметов то вводился, то исключался, учебные планы постоянно перекраивались в зависимости от вкусов и пристрастий очередного министра народного просвещения.

В 1864 г. был введён новый устав, по которому оставались только два типа гимназий - классическая (с двумя древними языками) и реальная. В реальной в большем объёме изучались математика, естествознание, физика, черчение. Но право поступать в университет было только у выпускников классических гимназий, поэтому реальные в какой-то степени стали неполноценными. По свидетельству современников, в это время в России сложилась парадоксальная ситуация, когда реальные гимназии были более популярными в обществе, но учиться в них никто не хотел, т.к. они не давали права на продолжение образования в высших учебных заведениях, а классические гимназии, будучи нелюбимыми, не испытывали недостатка в притоке учащихся.

Ч е т в ё р т ы й период (1871-1917 г.г.) - время расцвета гимназического образования, своеобразный ренессанс гимназического обучения, что выразилось в принятии нового устава гимназий 1871 г., действовавшего с небольшими изменениями вплоть до 1917 г. Реальные

гимназии устранялись, переименовывались в реальные училища и по сути не считались общеобразовательными средними учебными заведениями. Таким образом, в России оставался только один тип средних учебных заведений - классическая гимназия (чаще всего они делились на мужские и женские).

Цель обучения в ней оставалась та же - подготовка молодёжи к поступлению в университеты, а также общее образование. Срок обучения устанавливался в 8 лет. Главными предметами были древние языки, при этом устанавливалась плата за обучение в 10-15 руб., причем 10-15 % обучающихся (от всего числа учеников) освобождались от неё. В расписание были введены логика и география, уменьшены часы по Закону Божьему, чистописанию, рисованию, черчению; учреждена система классовых наставников.

В 1887 г. был издан печально известный указ, получивший в обществе название “циркуляр о кухаркиных детях”, который ограничил доступ детей из бедных, низших сословий.

В конце XIX в. правительство стремилось придать гимназическому образованию строго национальные русские черты, отказавшись от слепого подражания западноевропейским аналогам. Происходят изменения в изучении русского языка, словесности, а также истории, в которой стало меньше материалов о войне и политике, больше - об экономике и культуре.

Отличительной чертой российской гимназии во все периоды её существования было то, что преподаватели университетов работали в тесном контакте с педагогами гимназий. Достаточно распространёнными были собрания учёных, на которых обсуждались педагогические, дидактические, методические проблемы. Кроме активной деятельности по разработке учебников и учебных пособий, университетские учёные оказывали влияние

на усовершенствование учебных планов, программ, вносили изменения в порядок преподавания. Профессора университетов участвовали в разработке учебных программ, которые достаточно чётко определяли объём гимназического образования, проводили его ревизию: исключали устаревшие и давали сведения о новейших достижениях наук.

Следует также отметить, что кадетские корпуса, игравшие первостепенную роль в деле высшего образования, также являются разновидностью гимназий. Несмотря на некоторую специфичность обучения, в них существовали те же самые порядки, что и в общеобразовательных гимназиях. Словом, гимназии в дореволюционной России представляли собой самый популярный тип среднего общего образования. В целом в большинстве из них можно отметить достаточно гуманистические принципы обучения и высокий итоговый уровень образования. Показателем этого является то, что практически вся русская интеллигенция Серебряного века (в том числе и техническая) прошла обучение именно в гимназиях, выпускные аттестаты русских гимназий во всём мире приравнивались к самым лучшим аттестатам Европы и достаточно высоко ценились. Несомненным является то, что гимназии России сыграли позитивную роль в русской культуре.

Таким образом, содержание образования было направлено на осуществление некоторой дифференциации и предоставление учащимся права выбора. При сохранении классического образования получило развитие реальное направление, что явилось следствием необходимости удовлетворить различные образовательные потребности, возникающие в новой социально-экономической обстановке. Дифференциация образования, введение элективных курсов обеспечивали развитие индивидуальных особенностей учащихся. Программы изучения предметов утверждал

Педагогический совет на основе циркуляров, которые поступали из Министерства народного просвещения. Учителя пользовались правом сокращать или увеличивать разделы, менять последовательность их изучения; вводились дополнительные платные занятия по желанию гимназистов. Важное значение имело сотрудничество педагогов и учёных, а также тот факт, что прогрессивная частная инициатива способствовала ориентации гимназий на развитие ребёнка.

Глава 5. Становление учебных заведений нового типа

Ведущая роль по количеству и качеству передовых школ в конце XIX - начале XX в. принадлежала Петербургу. Это были исключительно частные школы, а государство их только терпело, т. к. не было в состоянии остановить и повернуть вспять бурное течение передовой педагогической мысли, неразрывно связанной с настроениями общества 70-х годов, отражавшими взгляды и чаяния того времени. Волна либеральных и революционных настроений разливалась по всей стране и несла на гребне своём и идеи новой школы. В Петербурге эти идеи приняли впервые конкретное и актуальное выражение. Они воплотились в действие, стали местом либеральных исканий, связанных с педагогическими исканиями в Европе и Америке, в некоторой части опережая их.

Появлялись новые, жизнеспособные, построенные на новых началах школы, которые сильно отличались от прежних количеством даваемых знаний, а также качеством и достижением новейшей методики воспитания и преподавания. Школы эти не имели штампа, сходясь лишь главным образом на принципе постоянного поиска лучшего. Все преподаватели и

администрация были вовлечены в одно дело и включены в жизнь школы максимально. Несмотря на общее, свойственное им течение, они совершенно не были одинаковы в деталях.

В начале 1900 г. было основано Санкт-Петербургское сельскохозяйственное училище с педагогическим классом при Мраморном дворце. Оно характеризуется как одно из передовых учебных заведений того времени, открытое для крестьянских и рабочих детей. Это было экспериментальное, основанное на новаторских принципах учебное заведение. Великий князь Константин Константинович взял шефство над училищем, в попечительский комитет также вошли графы Ю.Ю. Витте и И.И. Толстой, атаман Войска Донского Покатило и др. Такой состав комитета содействовал притоку средств на организацию училища. Шеф и мощный комитет давали директору возможность проводить новаторские методы воспитания и создавать новое, прогрессивное по тем временам учебное заведение.

Директор училища Н.А. Барташевич не внушал учащимся страх, не был пугалом, как это было в государственных гимназиях, а был их другом, пользовался глубоким уважением и любовью. Даже прозвище ему дали ребята родственное и тёплое - “Дед”.

Училище работало круглый год, без каникул. Летом дети закрепляли полученные знания в большом благоустроенном и рентабельном хозяйстве Крестьянского поземельного банка Псковской губернии. Учебный план был особый, значительно отличавшийся от планов гимназий и других учебных заведений. Работали с 6 часов утра до 5 часов вечера с перерывами на завтрак (1 час), на обед (2 часа). Ежедневно было по 6 уроков, из которых 2 - практических, проводимых в лабораториях. Жалоб на нагрузку не было, все

учащиеся были здоровы, так как учитывались особенности детского организма.

Училище готовило учителей для сельских школ, поэтому подробно изучались многие отрасли сельского хозяйства. Учитель, по мнению Н.А. Барташевича, не только должен уметь хорошо учить детей, но дать им и эстетическое воспитание, научить их любить прекрасное, то, что украшает жизнь человека. Он не должен замыкаться в рамках школы, а быть общественно-политическим деятелем на селе. Выполнение этих задач требовало от учителя широкого профиля образования, большой эрудиции. Училище выпускало всесторонне образованных молодых людей, готовых к практической деятельности.

Н.А. Барташевича современники часто называли русским Песталоцци. Действительный статский советник, сын священника, окончивший Киевскую духовную академию, работал сельским учителем, т. к. карьера духовника его не прельщала. Через два года поступил в Московский университет, слушал лекции в Петровско-Разумовской академии, работая в различных учебных заведениях. Он видел и изучил все пороки старой школы, её казёнщину, схоластику преподавания, где педагоги и ученики не друзья, а заклятые враги. Поклонник Ж.-Ж. Руссо, он открывает экспериментальное училище - прекрасное, просторное помещение, оборудованные лаборатории и кабинеты, комнаты тихого отдыха, духовой оркестр на 50 человек. Для летней практики - большое имение с дворцом, в котором размещались все 270 воспитанников и преподаватели с семьями. Первые шаги директора по обновлению школы заключались в том, что он собрал учителей-энтузиастов. Общеобразовательные предметы вели преподаватели с университетским образованием, а специальные - окончившие Петровско-Разумовскую

сельскохозяйственную академию. Все любили искусство, многие играли на музыкальных инструментах, пели. Характерное новшество для таких учебных заведений - педагоги не носили вицмундиров, а ходили в штатском. Н.А. Барташевич откладывал даже самые важные дела, если ученики приходили к нему с вопросами.

В передовом для того времени учебном заведении с большой любовью относились к простым крестьянским ребятам, стремились привить им уважение к человеку и подготовить для работы учителями в сельской местности. Помимо реализации принципа народности, здесь использовались учёт природных особенностей и интересов (в расписании дня), изучение ребёнка, новые идеи.



К.Д.Ушинский

Земская учительская семинария им. К.Д. Ушинского после радикальной её перестройки в 1907 г. была переименована в учительскую школу. В предоктябрьской России это была единственная демократическая школа-интернат с совместным обучением. Общее образование в ней органически сочеталось с трудовым воспитанием, а в старших классах – с профессиональной (педагогической) подготовкой. Педагогический коллектив был высококвалифицированным. Это было самое лучшее из средних педагогических учебных заведений в России. Учительская школа была построена по проекту К.Д. Ушинского.

Воспитывающее обучение в классе и в лаборатории дополнялось внеклассной работой. Целенаправленность среднего образования учебного заведения, расположившегося на Петровском острове, осуществлялась подготовкой юношей и девушек к работе в сельской школе.

Целеустремлённая связь с трудовой жизнью, профессиональная ориентация образования стали основными причинами того, что учительская школа выделилась среди других серьёзным отношением к учебным занятиям. Трудовой принцип был одной из её основ. В интернатском быту учащиеся многое делали своими руками: мыли комнаты, посуду, убирали столовую; делали разные вещи своего обихода, под руководством учительницы рукоделия многие девочки в значительной степени себя обшивали.

Регулирование числа учеников осуществлялось с помощью самоуправления. Элементы ученического самоуправления были по классам и в общежитии. Важную роль играло всегда общественное мнение коллектива и класса. Ученический коллектив формировался по возрасту, полу, уровню подготовки, национальному, социальному признакам. В основном учительская школа комплектовалась из числа жителей Петербургской губернии, окончивших сельские школы, в основном - крестьян.

Жизнь в интернате рассматривалась и как средство воспитания. Эта традиция зародилась ещё в XIX в., когда в стране появилось немало дворянских пансионов и других средних учебных заведений, формально подходивших под понятие “школа-интернат”. Появление этих школ закрытого типа часто связывают с теорией Руссо и идеей И.И. Бецкого о том, что “идеального” человека надо воспитывать в “идеальной” обстановке, изолировав ребёнка от случайностей воспитания. Закрытые учебные заведения до первой половины XIX в. возникали в России как учреждения для дворянства (духовные семинарии и епархиальные училища), т. к. эти сословия проживали в сельской местности, поэтому требовались средние школы-интернаты. И только к началу XX в. идея К.Д. Ушинского о воспитательном учреждении закрытого типа для низших сословий,

основанном на гуманном отношении к её воспитанникам, была реализована в России.

Режим воспитания в школе-интернате им. К.Д. Ушинского исходил из привычек сельских ребятишек: рано вставать, часто бывать на воздухе, заниматься физическим трудом, много двигаться. Не было мелочной опеки, надоедливого контроля, подглядывания и подслушивания. Куда ходили ученики, классный воспитатель знал, поскольку учащиеся ему доверяли, а зная, мог советовать и убеждать. Убеждение было важным методом воспитательной работы, оно противопоставлялось давлению на личность и наказаниям. Во всей воспитательной работе красной нитью проходила свобода личности учащегося. Это не значит, что не было правил и обязанностей. Они были, и требовалось их исполнение. Но режим никого не стеснял, прочно входил в жизнь и почти никогда не нарушался. Сутки были распределены так, чтобы у каждого было вполне достаточно времени на подготовку к урокам, для отдыха и прогулок, других своих дел. В свободное время воспитанники могли уйти в театр, уехать к знакомым, просто побродить по городу. Проблему с модницами помог решить “голубой фартук”, т. к. учащиеся из разных по материальным возможностям семей комплексовали из-за своей бедной одежды. А теперь все одевали поверх платья голубые нарядные фартуки, а юноши - голубые жакеты и выглядели одинаково опрятно и элегантно.

Связь с жизнью через внеклассные мероприятия проходила встречными путями: в школу “из жизни” приходили на вечера по субботам специалисты разных отраслей с лекциями, художественным словом; “из школы” в жизнь постоянно совершались экскурсии. Посещения детьми учителей на дому также входили во внеклассную работу.

Анализируя воспитательную систему учительской школы в начале века, мы находим в ней важную идею: последовательное, устремлённое приучение воспитанников к самостоятельным суждениям и действиям, т. к. юноши и девушки направлялись на работу в маленькие деревенские школы, где нередко были единственными учителями в среде, где часто неграмотность была поголовной.

Необходимо отметить типичность учительских школ для России того времени. Стремление дать образование народу было причиной их открытия. В них воспитывали нового учителя - свободного, уважающего человеческую личность, идущего в ногу со временем, т. е. того, кто смог бы претворять в жизнь принципы гуманистической педагогики.

В педагогической практике России конца XIX - начала XX в. поиск нового типа учебного заведения осуществлялся на основе идей русской гуманистической педагогики. Однако страна не была изолирована от влияния западных идей и развивалась параллельно с западной цивилизацией. Прогрессивные идеи западной педагогики проникли не только в российскую педагогическую мысль, но и педагогическую практику, оказав влияние на создание школ западного типа.

Тема II

Разработка идей свободного воспитания как основы гуманистической школы в конце XIX - начале XX в.

Глава 1. Концепция свободного образования

Л.Н. Толстого

В конце XIX - начале XX в. возникло множество течений так называемого “нового воспитания”. Все они имели свои особенности, но во всех присутствуют такие основные принципы свободного воспитания, как необходимость учитывать особенности психики, интересов и природы ребёнка.

В отечественной педагогической мысли одну из ярких страниц в теории и практике свободного воспитания занимает педагогическая деятельность Л.Н. Толстого. “Занимается заря новой, свободной педагогики и занимается с востока. Идея о свободной школе есть если не преимущественно русская идея, то в значительной степени русская”, - писал известный педагог П.Ф. Каптерев в своей статье “Свободная школа”. И первый луч этого солнца блеснул, по его мнению, в русской деревенской глуши, в Ясной поляне.

Как известно, Л.Н. Толстой ещё в 1848 г. начал заниматься с крестьянскими детьми. Но вскоре бросил занятия, так как считал, что невозможно в себе одновременно совмещать рабовладельца и просветителя. В 1860 г. он познакомился с системой образования Западной Европы и, вернувшись в Россию, активно начал заниматься народным образованием.

К середине 70-х годов Л.Н. Толстой снова учил крестьянских детей в школе, устроенной в своём доме, составил свою замечательную азбуку, боролся за свои методы обучения и опубликовал в “Отечественных записках” статью “О народном образовании”, вызвавшую, по свидетельству биографа Льва Николаевича П.И. Бирюкова, “бурю негодования и восторгов”.

Наконец, в 1907-1908 гг., через полвека после первого периода своей работы в яснополянской школе, Л.Н. Толстой снова возвратился к занятиям с детьми, решая задачу передачи им сокровищ человеческого духа. Беседуя с учениками, он разбирал вечные вопросы, вызываемые событиями Евангелия и мыслями мудрых людей.



Ученики сельской начальной школы. Россия, начало XX в.

Педагогическая работа занимала видное место в разнообразной деятельности Л.Н. Толстого. Уже в 1848 г. он проявил заботу об устройстве школы в сельской местности, а последняя его статья о воспитании “В чём главная задача учителя” датирована сентябрём 1909 г.

Таким образом на протяжении 60 лет, с перерывами и в разных формах (рядовой школьный учитель, педагог-публицист, редактор педагогического журнала, составитель азбуки и книг для чтения), Л.Н. Толстой работал в интересах образования.

В чём же сущность его педагогической концепции?

Педагогические идеи Л.Н. Толстого во многом напоминают взгляды Ж.-Ж. Руссо. Как педагога его можно назвать русским Руссо, который во всей цивилизации видел порчу и искажение человеческой природы, а в воспитательных теориях и практике - проводников и распространителей этой

порчи. По Руссо, главнейшая задача воспитателя состоит в предохранении ребёнка от тлетворного влияния цивилизации, в естественном свободном развитии физических и нравственных сил воспитанников, т. к. природа человека сама по себе совершенна. Воспитанникам должно быть дано столько свободы, сколько этого предоставляют законы природы.

Подобным образом рассуждал и Л.Н. Толстой, хотя его педагогическая теория имеет свои особенности. В ребёнке, считал он, заложена возможность всех совершенств, заключена человеческая душа в её самом чистом, неизвращённом виде. Поэтому взрослым надо стремиться к истинному святому состоянию детской души, уважая её свободное развитие.

Общественный прогресс, по мнению Л.Н. Толстого, только внешне изменяет форму жизни, но не сопровождается нравственным совершенствованием человечества. Развитие культуры не приводит людей к нравственности, а, наоборот, духовно их уродует, отдаляет от природы, лишает непосредственности и приводит к тому, что ребёнок становится неизмеримо выше взрослого и образованного общества. Он считал, что человек рождается совершенным в духовном отношении и в момент своего рождения уже представляет из себя “безусловную гармонию в отношении правды, красоты и добра”.

Так как ребёнок в духовном отношении выше взрослого, то стремление педагога путём педагогического воздействия передать ему свои взгляды и идеи, сделать из него такого же “культурного” человека, как он сам, по мнению Толстого, “незаконно, бесполезно и вредно”, т. к. воспитатель производит насилие над личностью ребёнка, прививает ему культурные пороки и привычки, отдаляет от природы и непосредственности.

Задача школы, по мнению Л.Н. Толстого, заключается вовсе не в педагогическом воздействии на личность ребёнка с целью сделать его передовым человеком эпохи, а в свободном образовании, при котором нет насилия над личностью обучающегося. Школа даёт лишь материал, который ученик самостоятельно и свободно перерабатывает.

Однако П.Ф. Каптерев в рассуждениях Л.Н. Толстого о природе детей отмечает слишком большой скептицизм по отношению к взрослым и огромную доверчивость по отношению к детям: будто никто из взрослых не понимает смысла образования, а дети всё это знают сами и могут безошибочно решить, чему и как учить.

Строя свою педагогическую систему в яснополянской школе на принципе свободы, Л.Н. Толстой исходил из того, что главное зло в постановке образования у всех народов - его принудительность, отсутствие свободы. В течение ряда веков каждая школа учреждалась по образцу другой и в каждой неизменно условием считалась дисциплина, запрещающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или иной учебный предмет. Однако принудительное устройство исключает возможность всякого прогресса школы.

В наиболее сжатой форме сущность педагогической системы Л.Н. Толстого выразил П.Ф. Каптерев в следующих положениях:

- “ Дети - существа совершенные, гармоничные, взрослые - несовершенно совершенные, негармоничные...

- Права на воспитание младшего поколения старшим по желаемому последним образцу не существует.

- В отношениях старшего поколения к младшему законно и разумно лишь образование, заключающееся в простой передаче знаний.

- Единственный критерий педагогики - свобода и опыт.
- Достоинство учебного метода всецело определяется удовольствием и охотой учиться”.

Л.Н.Толстой сформулировал два общих принципа, которые затем пытался реализовать в своей практической педагогической деятельности.

П е р в ы й связан со свободой как основным условием развития ребёнка. Только при условии свободы, по мнению Л.Н. Толстого, может быть обеспечено полное и совершенное развитие всех духовных и физических сил, заложенных в человеческой личности.

В т о р о й принцип определяет, что единственным методом воспитания является опыт. Принудительная педагогика строила свои системы воспитания, лишь исходя из собственного усмотрения воспитателей, учителей и родителей. По своей прихоти она создавала всевозможные системы, планы, программы воспитания и образования и принуждала детей воспитываться по ним. Тонкую психическую организацию детей с их сложным душевным миром педагогика принуждения представляла себе в виде открытого сосуда, в который каждый имеет право вливать какое ему угодно содержимое, не соотнося его с потребностями, стремлениями и желаниями детей.

В своей педагогической практике Л.Н. Толстой провозгласил, что единственно истинный метод воспитания есть настоящий опыт, что воспитатели и учителя должны исходить из потребностей детей, их природы и стремлений. Если они подходят к детям с каким-либо своим планом действий, то должны немедленно его отбросить, как только увидят, что эти методы не соответствуют потребностям детей, их желаниям, интересам.

Таким образом, опыт теоретической и практической педагогической деятельности Л.Н. Толстого неразрывно связан с неперенным условием свободы, с идеей уважения к детской душе.

Какие же методы обучения он считал наиболее подходящими?

Из принципа свободы, в котором Толстой видел основу обучения, непосредственно следует идея индивидуализации обучения. Общим критерием для определения достоинства метода преподавания служит лёгкость, с которой ученики воспринимают преподаваемые знания. Основным критерий при оценке методов обучения - отношение между учителем и учащимися. Толстой считал, что «мерило всех методов состоит в большей или меньшей естественности отношений и потому в меньшем или большем принуждении при учении. Чем с меньшим принуждением учатся дети, тем метод лучше; чем с большим, тем хуже».

Таким образом, Толстой во всей завершённости выдвигал идею свободного образования, обосновывая её теоретически. Школа должна быть свободна, независима от каких-либо давлений. Необходимы полная индивидуализация обучающегося, отсутствие всякой нивелировки. На основе таких принципов была построена яснополянская школа.

В каждой школе, отмечал Л.Н. Толстой, есть что-то неопределённое, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно не известное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность успешности учения, - это дух школы. Для того чтобы ощутить и понять дух яснополянской школы, приведём несколько примеров, наглядно описывающих стиль её работы.

1. В яснополянской школе не задавали домашних заданий. Поэтому, идя в школу, «с собой никто ничего не несёт - ни книг, ни тетрадок. 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 мучает 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. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался”.

2. У учащихся не было постоянного места в классе. “Садятся они, где кому вздумается: на лавках, столах, подоконниках, полу и кресле. Девочки садятся всегда вместе”. С приходом в класс учителя “все обступают его у доски или на лавках, ложатся или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Если это письмо, они усаживаются поспокойнее...”.

3. Расписание уроков предварительно составлялось, но часто нарушалось. “По расписанию до обеда значится 4 урока, выходит иногда 3 или 2, а иногда совсем другие предметы. Учитель начнёт арифметику и перейдёт к геометрии, начнёт священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлечётся учитель и ученики, и класс продолжается три часа”.

4. Начало уроков часто задерживалось из-за беспорядка и неготовности учащихся. “По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим, как он ни кажется странным и неудобным для учителя. Нам кажется, беспорядок растёт, делается всё больше и больше и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, а стоило только немного подождать, и беспорядок (или оживление) сам естественно улёгся бы и улёгся бы в порядок гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумаем”.

5. Некоторые уроки срывались из-за массового ухода учащихся. “Такие случаи повторяются раз, два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя,

кто не согласится с этим; но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько большее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. ... Наверно, если бы и везде ходить в школу считалось не обязанностью, а привилегией, то дети гораздо выше ценили бы школу. Если бы и везде ученики могли уходить домой, когда им угодно, то самое чувство свободы заставляло бы их оставаться в школе. Их не толкала бы туда насильственная власть, их притягивала бы туда личность учащего”.

6. Первоначально составленные учителем планы часто менялись по ходу урока. “Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников”.

7. Критерием правильного выбора метода обучения считалось отношение к нему учащихся. “Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики”.

Завершая обзор педагогических идей Л.Н. Толстого, попытаемся ответить на вопрос, в чём же состоит его значение как педагога? П.Ф. Каптерев дал следующую оценку значению педагогических взглядов Л.Н. Толстого: “Пусть вы не согласитесь с этими взглядами; тем не менее чтение его педагогических сочинений будет далеко не бесплодным делом. Счастлив мыслитель, который на алтарь науки может положить крупицу чистого, добытого им знания; но достоин полного внимания и такой писатель,

который своими сочинениями будит мысль читателя, ставит ему новые вопросы, заставляет думать и путём возбуждения мыслительности ведёт к той же цели - истинному знанию. Если бы вы отказались признать за Толстым как педагогом значение первого рода, хотя, кажется, не надобно быть пророком, чтобы предсказать принципу свободного образования, в той или другой его форме, победу над принципом принудительного образования, то вы, несомненно, не откажите Толстому в способности возбуждать педагогическую мысль и именно в том направлении, чтобы сделать образование явлением вполне жизненным, народным, чуждым всякой рутины и принуждения, а с детскою личностью обходиться бережно и деликатно”.

Глава 2. Проблема создания свободных школ в педагогических трудах К.Н. Вентцеля

В истории развития отечественной педагогической мысли можно назвать ряд педагогов, творчество которых неразрывно связано с идеей свободы личности, - Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.И. Пирогов, Н.В. Щелгунов и др. Менее известно в этом ряду имя К.Н. Вентцеля. Между тем ещё в 1906-1908 гг. были изданы несколько его фундаментальных работ (“Освобождение ребёнка”, “Борьба за свободную школу”, “Как создать свободную школу” и др.), а в 1911-1912 гг. вышел в свет двухтомник “Этика и педагогика творческой личности”, появление которого сразу же обратило на себя внимание. Эти работы продолжили философскую разработку вопроса о свободном воспитании в русской педагогике и стали выдающимся творением после сочинений отечественных мыслителей 50-70-х годов прошлого столетия.

При отделении семейного воспитания Московского педагогического общества 30 апреля 1903 г. была образована комиссия по вопросу организации семейных школ. Основная задача этой комиссии состояла в предварительной теоретической разработке проблемы создания школ семейного типа, обеспечивающих свободное развитие учащихся. После этого предполагалось практически реализовать созданный проект. С первых шагов деятельности понятие “семейная школа” стало синонимом понятия “свободная школа”, и та задача, которую пыталась комиссия решить, была в действительности проблемой свободного воспитания и образования. В течение двух лет проходили регулярные её заседания, на которых заслушивались отдельные вопросы создания семейных школ свободного типа. Но в 1905 г. был закрыт Московский университет, а собрания педагогического общества, в том числе отделения семейного воспитания, были запрещены.

Однако опыт, накопленный комиссией по созданию семейных школ, не пропал даром. Он помог осмыслить наиболее существенные противоречия в развитии школьного образования того времени и наметить перспективные пути их преодоления. Многие вопросы, рассмотренные на заседаниях, не утратили актуальности и до настоящего времени.

В ходе постоянных обсуждений и дискуссий к весне 1904 г. комиссия, при активном участии К.Н. Вентцеля, выделила следующие основные принципы, на которых должно быть построено воспитание и образование в семейной школе свободного типа:

- отсутствие всякого принуждения;
- свобода самопроизвольного развития учащихся;

- основа образования - естественные потребности и интересы самих детей;

- самодеятельность и активное участие школьников в выработке программы занятий.

Для школьного образования начала XX в. характерны следующие недостатки:

- школьное дело было построено на принуждении;
- учебные предметы не были связаны с индивидуальным процессом творчества, никто не заботился об этой связи;

- психологические особенности личности не играли никакой роли ни в выборе того или иного предмета, ни в построении его программы. Ученик, изучающий предмет не из школьного курса, с образом мыслей, расходящимся со школьными традициями, не способный примириться со школьными требованиями, рассматривался как негодный, и школа его выбрасывала, лишая себя таким образом наиболее ценных индивидуумов.

Свободная школа, в понимании К.Н. Вентцеля, отличается следующими характерными признаками:

- постоянным наблюдением и изучением природы ребёнка и предоставлением возможности удовлетворения всех естественно рождающихся в нём потребностей, обусловленных процессом его развития;

- предоставлением ребёнку свободы занятий тем или другим делом, возможности широкого выбора предмета для своих занятий.

Таким образом, в области воспитания и образования самое важное, по мнению К.Н. Вентцеля, самое основное понятие, которое наука о воспитании должна разработать, и по возможности со всех сторон - это понятие о свободе ребёнка, о свободном, нестеснённом проявлении его активности.

Проектируя педагогическую деятельность учителя по реализации новой технологии обучения, К.Н. Вентцель основательно рассматривает все структурные компоненты методической системы - цели обучения, его содержание, методы и организационные формы. Знакомство с небольшой выборкой из этой системы позволит более полно понять педагогические идеи К.Н. Вентцеля.

Ц е л и о б у ч е н и я. “ Какими целями должен задаваться учитель в своей деятельности? Что он должен делать с толпой тех маленьких детей, которые окружают его и которые устремляют на него взоры, полные доверия и великих надежд?” - задаёт вопрос К.Н. Вентцель в своей статье “Деятельность учителя”. И отвечает на него следующим образом: “Он должен узнать его [ребёнка] душу, его потребности, и только тогда он сумеет выполнить то, что должен выполнить истинный учитель, т. е. учитель, являющийся освободителем ребёнка, ведущий его к духовной свободе ...”. Узнать душу ребёнка, его потребности и стремления и вести его к духовной свободе - вот в чём видит К.Н. Вентцель основной смысл обучения. Цели образования, в понимании К.Н. Вентцеля, выходили за рамки традиционного подхода в педагогике и были устремлены на создание условий для становления свободной, творческой личности.

С о д е р ж а н и е о б р а з о в а н и я. Размышляя о проблемах содержания образования и разработки учебных программ, К.Н.Вентцель отмечает, что “ ... до сих пор при составлении программ сообразовывались со всем, чем угодно, но только не с детскими потребностями и интересами. Предстоит большая и громадная работа - переработать в этом смысле все программы с точки зрения интересов и потребностей самих детей, устранив при этом всякие какие-то ни было побочные точки зрения. Поскольку речь

идёт об образовании ребёнка, мы должны отбросить как путающий и сбивающий с толку фетиш какого-то мнимого “общего образования”, так и не менее сбивающее с толку представление какого-то фантастического минимума знаний, обязательного для всех. Всякое образование должно быть живым образованием, а потому должно быть личным образованием, так как личность есть целое, в котором общее и индивидуальное гармонически сливается в одно живое единство. Одно же общее образование, если мы не внесём в него индивидуального момента с самых первых его шагов, не может иметь истинно образовательного значения: оно будет не животворить и развивать душу ребёнка, оно будет угашать в его душе дух жизни. Общее образование, - считает К.Н. Вентцель, - если мы не индивидуализируем его с самого начала, мертвит и сушит”.

“Но надо покончить и с другим, не менее вредным миражом, - добавляет он, - который тесно связан с первым, а именно миражом какого-то твёрдо фиксированного минимума знаний, обязательного для всех. На место этого фантастического и будто бы могущего быть прочно установленным одинакового для всех минимума обязательных знаний мы выставяем свободный максимум знаний для каждого, границы которого и содержание бесконечно разнятся от одной личности к другой. Мертвящий объективный минимум знаний мы заменяем живым, способным к беспредельному расширению , максимумом знаний”.

Таким образом, К.Н. Вентцель не предполагал возможным установление в содержании образования какого-то наперёд заданного минимума знаний, обязательного для всех (прообраза современных образовательных стандартов), а считал его индивидуальным для каждого отдельного ребёнка.

М е т о д ы о б у ч е н и я. “Что касается методов обучения, которых должен держаться учитель в своей деятельности, - считал К.Н.Вентцель, - то они опять-таки должны быть продиктованы ему потребностями и интересами детей ... Обыкновенно учитель спешит влить в своих учеников как можно большую массу знания, не справляясь о том, чувствуют ли они потребность в этом знании, чувствуют ли они влечение к нему, не справляясь даже о том, не существуют ли у них в данный момент какие-либо другие запросы “. К.Н. Вентцель напоминает, что “... ребёнок, если он не испорчен предыдущим воспитанием, по своей природе деятелен ... Он хочет искать и находить, он хочет совершать открытия. Творчество - его стихия. И настоящим методом обучения будет тот, который всё время поддерживает ребёнка в деятельном состоянии, который, вместо того, чтобы давать ребёнку знания, ставит его в такие условия, чтобы он их сам брал, вместо того, чтобы догматически излагать перед детьми ту или другую науку, ставит их в такое положение, что они как бы сами находят и открывают и сами создают эту науку. Один научный закон, открытый самими детьми, в образовательном отношении стоит сотни законов, с которыми их в догматическом изложении познакомил учитель. Дело не в количестве научных фактов, которыми мы могли бы загромоздить память детей; дело в том, чтобы они могли овладеть методом данной науки и всегда могли быть в состоянии извлекать из неё те факты, которые им могут понадобиться”. Как видим, К.Н. Вентцель отдавал предпочтение проблемно-эвристическим методам обучения, которые, хотя и противоречили традиционно доминирующим в то время методам обучения, но постепенно всё активнее входили в методический арсенал наиболее известных российских школ и гимназий. Эти методы обучения более соответствовали духу свободных школ.

О р г а н и з а ц и я о б у ч е н и я. В своих работах К. Н. Вентцель подвергал сомнению сложившуюся классно-урочную систему обучения. “Пуускай дети свободно и естественно распределяются не по учебным предметам, а по личностям тех взрослых, общение с которыми может быть для них плодотворно ... Всякий же учитель-специалист, который приходит к детям только как ботаник, зоолог и т. д., ныне как человек, не как цельная личность, вряд ли может сыграть в их образовании сколько-нибудь плодотворную роль”.

Таким образом, в педагогических воззрениях Л.Н. Толстого и К.Н. Вентцеля можно выделить не только приверженность идее свободного воспитания, но и любовь к ребёнку, веру в его добрые силы, стремление понять его и создать условия для их саморазвития и самообразования, исходя из его интересов и природных особенностей, что и составляло основу гуманистического подхода в их педагогических системах. Проблема свободы ребёнка становится одной из самых значительных, можно сказать центральных тем русской педагогической мысли.

Тема III

Инновационные поиски

педагогической науки и практики в XX в.

Глава 1. Основные направления педагогической теории и практики Советского государства в 20-30-х годах

Педагогическая теория и практика Советского государства 20- 30 - х годов характеризуется состоянием поиска и реформирования. В условиях перестройки школы и всего общества актуализируются различные идеи, нашедшие своё отражение в следующих основных направлениях:

- официальное;
- социально ориентированное;
- лично ориентированное;
- технократическое.

Официальный курс в области воспитания и образования отчётливо прослеживается в педагогических взглядах и деятельности Н.К. Крупской, которые следует рассматривать с учётом изменений в зависимости от реформ школы и педагогической науки. В её взглядах на воспитание и образование сочетались общедемократические и коммунистические идеи. Общедемократические идеи следующие:

- всеобщее равное бесплатное образование без различий пола, национальности, социального и материального положения;
- отделение школы от церкви;
- возможность получения образования на родном языке;

- помощь неимущим при получении образования;
- расширение и улучшение подготовки преподавательских кадров.

Коммунистические идеи:

- классовый подход к воспитанию;
- пролетарский интернационализм;
- социалистический патриотизм.



На различных этапах педагогической деятельности Н.К.Крупской роль общедемократических и коммунистических блоков была неодинакова. На первом этапе (до 1917 г.) она воплощала в жизнь программу-минимум большевистской партии, т.е. общедемократические требования, и в этот период глубоко изучала и использовала на практике опыт воспитания, содержание, организацию и методы обучения зарубежной школы.

На втором этапе своей педагогической деятельности (20-30-е годы) Н.К. Крупская создала “свободную ассоциацию учащихся” и внедрила в практику советской школы элементы системы образования образования США (Дальтон-план, метод проектов, бригадно-лабораторные методы обучения). Она сочетала идеи “педагогике действия” Дж. Дьюи с сильной идеологизацией процесса обучения и воспитания, включилась в полемику с А.С. Макаренко и С.Т. Шацким, которые по тем или иным причинам не принимали ряд официальных нововведений.

На третьем этапе (30-е годы) деятельность Н.К. Крупской полностью сводится к коммунистическому блоку идей. Она акцентировала внимание на

политическом аспекте воспитательной работы школы, оставляя идеи “свободного воспитания”, широко пропагандировала марксистско-ленинскую теорию воспитания и обучения в сочетании с резкой критикой русской дореволюционной и современных западноевропейской и американской школ.

В этот период Н.К. Крупская, занимаясь практической организаторской работой в органах народного просвещения, была основным инициатором реформ школы. При разработке теоретических проблем воспитания и обучения больше внимания она уделяла проблемам трудового и гражданского воспитания, организации ученического самоуправления, роли игры в процессе воспитания, методам активизации учащихся в процессе обучения, методологическим основам процесса обучения, некоторым проблемам истории педагогики.

Основополагающим положением марксистской концепции воспитания и образования был принцип политехнизма. Это направление стало основным в деятельности как Н.К. Крупской, так и органов народного просвещения. Н.К. Крупская обосновывала необходимость и возможность придания образованию политехнического характера, раскрывала отличия политехнического образования от профессионального и предложила проект содержания образования в политехнической школе. Однако трудности и противоречия реализации идеи политехнизма в школе привели к отказу от них государственного курса, и реформы 30-х годов полностью вытеснили из школы не только политехническую, но и профессиональную подготовку учащихся. Этот факт был воспринят Н.К. Крупской пассивно.

Изменялись взгляды Н.К.Крупской и на школьное самоуправление. Если поначалу она видела в нём средство развития инициативы и

коммуникативных способностей детей, формирования у них навыков общественной организаторской деятельности, то впоследствии на первый план выступила идеологическая направленность работы.

Эволюция педагогических взглядов Н.К. Крупской, безусловно, имела объективный характер и полностью отражала процессы, происходившие в официальной педагогике.



Социально ориентированное направление в педагогике отчётливо проявилось в педагогической деятельности А.С. Макаренко. Взгляды этого педагога сформировались в начале XX в. под влиянием идей передовой демократической педагогики того времени (школа как свободная ассоциация -коммуна учащихся и педагогов, идея открытости школы окружающей её природной и социальной среде, идея активности ребёнка, его внутреннего саморазвития, важнейшим стимулом которого является трудовая деятельность).

На основе этих идей была организована деятельность руководимых А.С. Макаренко детских учреждений. Со временем усиливается “социальная” линия, суть которой заключается в подготовке личности, в которой нуждается общество. Таким образом, педагогика А.С. Макаренко оказалась ориентированной прежде всего на общество, на коллектив, а не на личность, и опиралась на следующие принципы жизнедеятельности коллектива:

- непрерывное движение, развитие коллектива; опора на стадии, которые проходит коллектив в своём развитии;

- перспективные линии, роль которых меняется в зависимости от стадий развития коллектива (ближние, средние и дальние перспективы);

- параллельное педагогическое воздействие. Здесь видно, как в педагогическом творчестве А.С. Макаренко преломились идеи русских педагогов о развитии ребёнка под влиянием педагогически организованной среды, главным элементом которой он считал разновозрастный коллектив;

- метод взрыва как средство включения личности в коллектив, подчинения её целям, интересам, традициям коллектива.

Важным принципом в теории детского коллектива является “стиль жизни коллектива”, который включал в себя такие элементы, как “мажор”, защищённость личности в коллективе, игра, эстетика внешняя и эстетика поведения, традиции.

Наиболее сложным и противоречивым местом в теории коллектива А.С. Макаренко является проблема взаимоотношений коллектива и личности. Она по сей день - камень преткновения многих представителей макаренковедения, которые сходятся в одном: опыт А.С. Макаренко занимает важное место в истории не только советской, но и мировой педагогики.



С.Т.Шацкий

Личностно ориентированное направление в советской педагогике 20-30-х годов было представлено идеями С.Т. Шацкого и П.П.Блонского. Хотя они широко пользовались терминами “социальная среда”, “социальная педагогика”, всё их внимание было сосредоточено на личности ребёнка, её всестороннем развитии и органичном включении детей в жизнь общества.

В отличие от А.С. Макаренко С.Т. Шацкий пользовался термином “детское сообщество”, причём различными были не только определение группы детей, но и сами принципы организации. В своей работе он опирался на демократические принципы организации жизни детей, традиции и обычаи народа при выборе форм и методов воспитательной работы, связь детского учреждения с природной и социальной средой, стремление преобразовать окружающую жизнь посредством воспитания. Эти идеи С.Т. Шацкий реализовал в созданной им в 1919 г. Первой опытной станции опираясь на выдвинутые им самим факторы, влияющие на жизнь детского сообщества и каждого входящего в это сообщество ребёнка, а именно:

- внешние (макро- и микросреда, природная среда);
- внутренние (обычаи, традиции, мода, соперничество, подражание).

В этом детском сообществе действовало “республиканское” самоуправление, которое рассматривалось не как средство развития коллектива, а как возможность самореализации, развития личности ребёнка. В теории детского сообщества С.Т. Шацкий рассматривал методы преодоления конфликтных взаимоотношений между детьми; взаимоотношения между мальчиками и девочками; между старшими и младшими; пути и способы поддержания дисциплины; взаимоотношения между детским сообществом и уличными группами.

Как и многие его современники, С.Т. Шацкий важнейшим средством воспитания считал труд. Трудовое воспитание имело не узко практическую направленность, а было связано с другими сторонами формирования личности, например, с нравственным воспитанием, кроме того решало развивающие и обучающие задачи. Развитие эстетических вкусов, интересов,

впечатлений, переживаний детей также занимало важное место в теории и практике С.Т. Шацкого.



В основе педагогических взглядов П.П. Блонского лежала эволюционная теория о том, что общественное поведение должно изучаться как процесс. При этом воспитание понималось как развитие врождённых естественных способностей ребёнка и его цель определялась исходя из природы ребёнка. Большое внимание он уделял психологическим основам воспитания и обучения, *П.П.Блонский* показал соотношение естественнонаучных и социальных основ организации учебно-воспитательного процесса.

Концепция новой школы, разрабатываемая П.П. Блонским, отражает его взгляды на образование - дать ребёнку цельное знание, а также идею об индивидуализации обучения и воспитания. Общую цель воспитания он видел в формировании “нравственно автономной личности”, которая является творцом новой лучшей жизни и преобразует её, имеет высокий уровень развития активной логической мысли, способна к самовоспитанию, обладает органически развитым сознанием.

Средства воспитания такой личности, по определению П.П. Блонского, следующие:

- социальный труд;
- политехническое воспитание;
- организация правильного общения учителей и учащихся между собой;
- эстетическая организация жизни детей;

- создание условий для полноценного физического развития;
- формирование школьного самоуправления;
- развитие заложенных в ребёнке положительных нравственных начал.

Однако личностно ориентированное направление по определённым причинам не получило поддержки в официальной педагогике и надолго было забыто.

Технократическое направление в педагогике представляла концепция Центрального института труда (ЦИТ), вдохновителем которой был А.К. Гастев. В обсуждении этой концепции, которая разрабатывала идеи трудовой педагогики, психотехники, подготовки рабочих, политехнизма и производственной культуры, принимали участие партийные и государственные деятели, рабочие, военачальники и школьники. Однако в педагогической среде концепция ЦИТа была встречена настороженно, т. к. шла не от идеала всесторонне развитой личности, а отдавала приоритет конкретным потребностям производства, требованиям психофизиологии труда, уровню механизации. Основной темой в начале XX в. была «Человек и машина». О поворотной решающей роли техники и её воздействии на личность человека говорили многие. Это и явилось основной идеей концепции ЦИТа. От гуманистических начал А.К. Гастев призывал перейти к технократической эстетике, к подготовке нового человека, готового работать с машиной. Техника и технический прогресс объявлялись ведущими факторами обучения и формирования личности. Говорилось о генетическом, психофизическом и даже хирургическом воздействии на человека в целях повышения его трудовых потенций.

Многие из положений концепции ЦИТа имели важное научно-педагогическое значение и предвосхитили идеи программированного

обучения, популярные сегодня. Однако педагогическая мысль 20-х годов не была готова к их восприятию, тем более что авторы этой концепции явно переоценивали её роль в формировании образования.

Таким образом, педагогическая мысль Советского государства 20-30-х годов имела массу интересных и неоднородных направлений, однако в результате идеологической борьбы победило официальное, ориентированное на воспитание советского человека, коллективиста, интернационалиста, исполнителя решений партии и правительства.

Глава 2. Поиск новых форм организации учебного процесса в советской школе

Одним из серьёзных препятствий на пути к свободной школе справедливо считалась традиционно господствующая форма организации учебного процесса - классно-урочная система. Поэтому первые послереволюционные годы в России характеризовались активным поиском альтернативных форм организации процесса обучения в школе.

В педагогической литературе отмечается, что классно-урочная система в её чистом виде рассматривалась как анахронизм ещё в дореволюционной прогрессивной педагогике России. Основным её недостатком считалось то, что она рассчитана на среднего ученика и не позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка даже при передаче готовых знаний. Ещё до 1917 г. сторонники свободного воспитания делили методы обучения на активные и пассивные. В активных учитель отступает как бы на второй план, а в центр педагогического процесса ставится учащийся.

Приоритетным являлось не накопление знаний, а приобретение умения работать.

В первое послереволюционное время партийно-государственный аппарат не оказывал прямого влияния на школьное дело. Поэтому в 20-е годы идея свободы получила широкое распространение в практике работы советской школы через учебные программы, формы организации занятий, связь тематики обучения с интересами детей, поощрение свободы их самовыражения и самоуправления учащихся. Стремление коренным образом преобразовать педагогику и школу выразилось, в частности, в активной критике классно-урочной системы, считавшейся столпом старой школы.

Следует отметить, что наряду с безоглядной и порой огульной критикой всего того, что хоть как-то походило на старую урочную форму работы (в основном с формальных позиций - существования звонков и расписания уроков), давались следующие, более взвешенные оценки её недостатков:

- излишняя и нерациональная трата учебного времени, скука среди ребят;
- негибкость урочной системы (либо опрос, либо проверка письменной работы);
- работа учителя только с частью класса, хотя он считает, что работает со всеми учениками.

Позднее эти недостатки были дополнены следующими:

- уравнительный подход;
- равнение на среднего ученика;
- стандартное построение урока;

- отсутствие организованного общения между учениками в процессе обучения (фронтальная форма организации учебных занятий, по свидетельству психологов, создаёт слабые условия для коллективного взаимодействия, дети работают “рядом, но не вместе”).

В 20-х годах в нашей школе появился Дальтон-план как более рациональный вариант организации учебной работы. Тому содействовал перевод на русский язык в 1923 г. книги Дж. Дьюи “Дальтоновский лабораторный план”. Каковы же отличия данной формы организации учебной работы от традиционной классно-урочной системы?



Прежде всего класс устранился как универсальная аудитория для работы, а превращался в лаборатории. Содержание учебных программ оставалось прежним, но коренным образом менялся характер его проработки: вся программа разбивалась на

В Дальтон-план-школе месячные подряды или задания. Каждый ученик заключал контракт на освоение определённого содержания, которое осуществлялось в индивидуальном порядке. Все задания согласовывались с учителем на предварительной консультации.

Главным достоинством дальтоновского плана считалась свобода. Явившись утром в школу, ученик начинал работу в любой из лабораторий (как в одиночку, так и с небольшой группой учащихся, выполняющих то же задание). Продолжительность занятия в лаборатории не регламентировалась. Потеряв интерес к работе, ученик переходил в другую лабораторию. Можно было сначала выполнить сразу все недельные задания по одному предмету, а

затем перейти к другим. Это позволяло каждому осваивать учебный материал в собственном индивидуальном темпе.

Объединение в небольшие группы при выполнении заданий давало возможность слабым учащимся обратиться за помощью к более сильным. Кроме того, Дальтон-план допускал учебное взаимодействие детей из разных возрастных групп. Ежедневно они собирались на несколько минут и совместно с руководителем осуществляли планирование и координацию своей работы.

Дальтон-план внедрялся в наших школах с 1923 г., но не в чистом, а модифицированном виде. Чтобы препятствовать развитию у детей эгоизма, учебные задания раздавались не каждому ученику, а группе в 3-5 человек.

Подводя первые итоги применения Дальтон-плана в российских школах, педагоги отмечали следующие недостатки:

- Дальтон-план приводил к разрушению классно-урочной системы. При такой форме работы каждый ученик отвечал сам за себя. Объединение в группы по несколько человек носило формальный характер и не могло служить примером подлинно коллективной работы.

- При разбивке программы на отдельные месячные подряды исчезала система коллективных уроков. Новый подряд не выдавался, если не был сдан предыдущий, и получалось, что раз в месяц ребята выстраивались в очередь для сдачи их учителю. Таким образом, вместо экзаменов в конце года, против которых боролись, в течение года их было 8-9 по каждому учебному предмету.

Однако Дальтон-план имел не только недостатки, но и определённые достоинства, среди которых можно выделить следующие:

- были уничтожены пассивные классы с молчащими учениками и ораторствующим перед ними учителем;

- очень важный момент - понимание учениками цели своей работы, обычно они, от первоклассника до студента, не видели всей работы в целом;

- с помощью Дальтон-плана можно дать учащемуся возможность заниматься тем, чем он хочет, а не уравнивать всех;
- ученик чувствует себя свободным;
- применение этого плана активизирует школу, работа становится гибче и динамичнее;
- создаются совершенно новые условия для совместной работы, кооперации учителя и ученика, а также учеников между собой.

Во второй половине 20-х годов Дальтон-план в России постепенно трансформировался в лабораторно-бригадный метод, который в конце 20-х годов стал заменяться методом проектов. Проектная система в американском варианте требовала предоставления учащимся широкой инициативы не только при выполнении школьной программы, но и в постановке целей самой деятельности, в разработке проектов своей образовательной работы. Школа должна была помочь ребёнку в выборе таких проектов, которые представляют наибольшую педагогическую ценность. В этом случае школьную программу создавали сами дети, а не учитель. Проекты подразделялись на коллективные и индивидуальные. Однако изучение архивных материалов не даёт основания говорить о полном вытеснении классно-урочной системы в 20-е годы даже в образцово-показательных и опытных российских школах.

Другим вариантом изменения формы организации учебного процесса служит Йена-план. Создателем этого варианта является немецкий педагог Петер Петерсон, который руководил экспериментальной школой при университете города Йена. Свою систему обучения он разработал как альтернативную господствующей в начале XX в. образовательной системе И.Гербарта, опирающейся на авторитарную педагогику.

П. Петерсон отрицал как школу по Гербарту, в которой на первом месте был всезнающий и авторитарный учитель, так и сторонников нового

образования, стоящих на позициях крайнего педоцентризма и целиком подчиняющих жизнь школы воле ребёнка. В школе-лаборатории в Йене учитель наблюдал и направлял процесс обучения. Ученики имели право на собственное исследование и критическое мышление.

В 20-е годы школы, работающие по Йена-плану, стали появляться в России. В них была разрушена традиционная классно-урочная система, а в основу занятий положена индивидуальная самостоятельная работа детей. В школе-общине отсутствовало всякое подчинение, не создавалось никаких специальных органов самоуправления. Привычных классов не было, их заменяли “живые школьные комнаты”, в которых вместо парт были установлены столы и стульчики, постоянно переставляемые по желанию детей.

В школе отсутствовали оценки, награды и наказания. Считалось, что самое главное - самооценка детей. Уроков и перемен тоже не было. Каждый ученик мог выйти и войти в любое время. В “жилой школьной комнате” одновременно занимались несколько микрогрупп. Однако свободная атмосфера занятий не противоречила порядку, и дети не мешали друг другу.

Следующий вариант организации учебного процесса, отвергающий классно-урочную систему, - Виннетка-план, названный по имени небольшого американского города Виннетка - предместья Чикаго. В 20-х годах замечательным педагогом К. Уошберном здесь была создана одна из продуктивных образовательных систем, направленная на замену традиционной классно-урочной системы индивидуализированной программой самостоятельного приобретения знаний. В школе, работающей по Виннетка-плану, учитель к фронтальной форме работы с классом обращался лишь эпизодически. Главным педагогическим принципом был свободный выбор деятельности. Однако несмотря на предельную индивидуальность все

учащиеся овладевали базовым компонентом образования. Но это происходило в разные сроки.

В начальной Виннетка-школе отсутствовало жесткое расписание уроков. Выполнив работу по одному предмету, ребёнок переходил в другому. Если же он слишком увлекался, то длительное время продолжал заниматься понравившимся заданием. Самообучение и самопроверка широко использовались в Виннетка-школе.

Основная функция учителя состояла в стимулировании познавательной деятельности детей. Он пытался обращаться ко всему классу с объяснением или вопросом и никогда сам не исправлял ошибки, а лишь подчеркивал их и отправлял ребёнка к справочникам и пособиям для самостоятельного поиска правильного решения. Учебный день начинался с часа свободного творчества, в течение которого дети самостоятельно выбирали и планировали свою дальнейшую работу.

Отличие Виннетка-плана от Дальтон-плана состояло в том, что первый был больше ориентирован на коллективную форму организации учебной работы и центр тяжести смещался с процесса приобретения знаний на их применение.

Дальтон-план-школы и Йена-план-школы в 20-е годы в России стали хорошей базой по отработке форм организации учебной деятельности, альтернативных традиционной классно-урочной системе. Полученный опыт показал, что в этих условиях развитие личностной свободы учащихся протекало более успешно. Однако с начала 30-х годов он был постепенно свёрнут.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / Сост. С.Д.Бабишин, Б.Н.Митюров. - М.: Педагогика, 1985.
3. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А.Соловков. - М.: Педагогика, 1985.
4. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. / Сост. П.А.Лебедев. - М.: Педагогика, 1990.
5. Горбунов-Посадов И.И. Что внёс Л.Н.Толстой в разрешение вопроса о воспитании и образовании // Свободное воспитание. 1907-1908. № 12.
6. Вентцель К.Н. Освобождение ребёнка. - М., 1906.
7. Вентцель К.Н. Как создать свободную школу. - М.: Типолитография т-ва И.Н.Кушнерев и К, 1908.
8. Вентцель К.Н. Нравственное воспитание и свобода // Свободное воспитание. Вып. 1. - М.: Влады, 1992.
9. Мазалова М.А., Уракова Т.В. История педагогики и образования. - М., 2006.
10. Пискунов А.И. История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. - М., 2007.
11. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Новое время. Под ред./ А.И.Пискунова. - М., 2006.

Содержание

Тема I.	Развитие демократических оснований в гуманистически направленной педагогике России.....	3
Глава 1.	Ориентация русской школы на педагогическую теорию послушания.....	3
Глава 2.	Распространение гуманистических взглядов на воспитание в русском обществе.....	7
Глава 3.	Разработка отечественными педагогами принципа народности.....	16
Глава 4.	Развитие гимназического образования в России.....	18
Глава 5.	Становление учебных заведений нового типа.....	24
Тема II.	Разработка идей свободного воспитания как основы гуманистической школы в конце XIX-начале XX в.....	31
Глава 1.	Концепция свободного образования Л.Н.Толстого.....	31
Глава 2.	Проблема создания свободных школ в педагогических трудах К.Н.Вентцеля.....	39
Тема III.	Инновационные поиски педагогической науки и практики в XX в.....	46
Глава 1.	Основные направления педагогической теории и практики советского государства в 20-30-х годах.....	46
Глава 2.	Поиск новых форм организации учебного процесса в советской школе.....	54
Список литературы.....		61