

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А.А. КУЛЕШОВА

Г.С. Поддубская, Т.И. Когачевская

**ТРУДНЫЕ ТЕМЫ
В КУРСЕ
ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ:**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ЧАСТЬ I

Могилев 1999

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А.А. КУЛЕШОВА

**ТРУДНЫЕ ТЕМЫ
В КУРСЕ
ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ:**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ЧАСТЬ I

Могилев 1999

ПОДДУБСКАЯ Г.С., КОГАЧЕВСКАЯ Т.И.

Трудные темы в курсе истории педагогики: Учебное пособие. Часть I. – Изд-во Могилевского гос. университета, 1999. – 44 с.

Учебное пособие посвящено проблемам зарубежной школы и педагогики конца XIX – первой половины XX вв. В нем дана характеристика состояния школы в Западной Европе и США в указанный период, раскрываются основные педагогические теории. Пособие адресовано студентам высших педагогических учебных заведений, обучающимся по педагогическим специальностям, учащимся пед. колледжей и лицеев, а также учителям, интересующимся теорией и историей педагогики.

Составители: канд. пед. наук Г. С. Поддубская,
канд. пед. наук Т. И. Когачевская.

Рецензенты: Старовойтова Т.А., доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой ПимНО МГУ им. А.А. Кулешова;
Петухова Е.Н. доцент кафедры педагогики МГУ им. А.А. Кулешова.

Редактор Филимонова Т.А.
Технический редактор Гладун А.Н.
Компьютерный набор и верстка Позняков А.Л.
Корректор Борисенко Г.П.

Сдано в набор 08.12.98. Подписано в печать 15.02.99. Формат 60x84¹/₁₆
Бумага печ. № 1. Усл.-печ. л. 3,3. Уч.изд.л. 3,5. Тираж 50 экз. Заказ № 20.

© Издательство Могилевского государственного университета
им. А.А.Кулешова, 1999
Напечатано на ризографе лаборатории оперативной полиграфии
МГУ им А.А.Кулешова 212022, г. Могилев, ул. Космонавтов, 1
Лицензия ЛП №281 от 23.07.98.

Период XIX – первой половины XX столетия насыщен в гражданской истории рядом важнейших событий в разных сферах общественной жизни: политической, экономической, культурной. На эволюцию школы существенное влияние оказали события мирового и общеевропейского масштаба, а также социальные процессы, происходящие в каждой стране. В XIX веке завершается формирование классической педагогики нового времени. В центре внимания педагогов и деятелей образования оказались следующие проблемы: общественная роль и функции школьного образования, создание национальных систем школы и связанные с этим принципы всеобщего, обязательного, светского обучения, организация общественных учебных заведений начального и среднего уровня, взаимоотношения между ступенями и типами учебных заведений.

Изучение этого круга проблем в курсе истории педагогики вызывает у студентов определенные затруднения. Они обусловлены тем, что, во-первых, в имеющемся учебном пособии по истории педагогики, последнее издание которого вышло в 1982 году, данные вопросы освещены тенденциозно и оценены, прежде всего, с идеологической точки зрения. Отдельные педагогические теории и проблемы зарубежной школы 20 – 30-х годов XX века вообще не нашли отражения в учебнике. Во-вторых, появившиеся в последние годы в педагогической периодике материалы достаточно объемны, изобилуют подробностями и потому трудны для усвоения и последующего обобщения студентами. В-третьих, изданные новые учебники и пособия по истории педагогики (Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. – М., 1998; Сегианюк Г.В. Історія педагогіки. – Брест, 1997) оказались недоступными для студентов в связи со сложностью их приобретения.

В предлагаемом пособии авторы попытались обобщить и систематизировать имеющийся материал по вышеочерченному кругу проблем, сделать его более доступным для восприятия и усвоения студентами, включить актуальные, но малоосвещенные в литературе вопросы.

Материал пособия распределен по четырем разделам:

1. Общая характеристика состояния школьного образования в Западной Европе и США в XIX веке.
2. Реформаторская педагогика за рубежом конца XIX – начала XX столетий.
3. Характеристика школьного образования за рубежом в первой половине XX века.
4. Зарубежные педагогические теории 20-30-х годов XX столетия.

Учебное пособие содержит также список литературы по теме, в каждом разделе – вопросы-задания для повторения и самостоятельного изучения материала.

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США В XIX ВЕКЕ

В XIX веке для стран Западной Европы и США характерно поступательное развитие экономики, интенсивный рост промышленности. Это повлекло за собой изменения в социальной сфере, культуре и образе жизни западного общества. Развитие экономики в большинстве стран требовало повышения уровня грамотности населения. Кроме того, усилилась экономическая конкуренция между Англией, Германией, Францией, США и другими странами, что породило потребность в хорошо подготовленном работнике промышленного предприятия. Фостер, автор проекта закона об обязательном начальном образовании в Англии, утверждал: "Если большинство наших рабочих останется и впредь не обученными, то мы скоро погибнем в международной конкурентной борьбе".

Политические лидеры рассматривают школу как важный фактор национального развития. Так, французский император Наполеон I подчеркивал значимость образования для судеб общества, а прусский король Фридрих Вильгельм III заявлял, что "человек и гражданин создаются воспитанием". Нельзя обойти вниманием и такой факт, как увлечение некоторой части молодежи политикой, что грозило нестабильностью в стране. Организованное обучение и воспитание в общедоступной школе было призвано отвлечь молодое поколение от политики.

Наиболее заинтересованным в развитии образования был класс промышленной буржуазии, занявшей ключевые политические позиции. Фабриканты отдавали предпочтение тем работникам, которые прошли обучение в школе. Их образование было более упорядоченным, и они обладали большей организованностью, чем работники, получившие сельскохозяйственную или ремесленную подготовку в условиях домашнего, часто бессистемного, воспитания и образования. В силу указанных социально-экономических факторов государство проявляет все большую заинтересованность в создании общедоступных школ, служащих его интересам и потребностям. Прежние частные школы – питомники аристократии – и школы для народа в значительной мере уже не отвечали общественным потребностям.

Таким образом, указанные причины обусловили неизбежность создания новой системы образования, инициированной государством. Усиление роли государства в развитии образовательных систем выражалось в решении вопросов управления, организации школьного дела, взаимоотношения частной и общественной школы, введения всеобщего образования, отделения школы от церкви и других.

Разные страны создавали свои собственные системы образования, которые согласовывались с их историей и национальными устремлениями. Вышеуказанные общие тенденции развития образования проявлялись по-разному в складывающихся национальных системах школ. Темпы развития, масштабы, специфические черты систем образования определялись особенностями каждой страны.

Проследим, как складывались национальные системы образования в некоторых западноевропейских странах в XIX веке. На протяжении XIX века в странах Западной Европы и США разрабатываются школьные зако-

подательства. Так, в Пруссии все учебные заведения были объявлены государственными уже в 1794 году, во Франции и Англии несколько позже, в США разработка государственного школьного законодательства началась сразу после завоевания независимости. Принятие государственных школьных законодательств означало, что теперь государства в лице министерств, департаментов имели право инспекции, надзора за школами и обязаны были финансировать школьное обучение.

В рамках принятых школьных законодательств решался вопрос и об управлении образовательной системой. Закрепляются централизованная и децентрализованная системы управления образованием, в зависимости от исторически сложившихся традиций. Во Франции и Пруссии, к примеру, содержание образования строго регламентировалось, тем самым закреплялась централизованная система управления образованием. В Англии и США развитие школьной системы происходило в направлении децентрализации. Министерства (департаменты) образования не устанавливали общеобязательных учебных программ, а определяли лишь минимум обязательных знаний по ряду предметов (чтение, письмо, арифметика и т.д.).

Принятие школьных законодательств неизбежно повлекло за собой решение вопроса о введении обязательного образования, что тоже по-своему проявлялось в разных странах. Так, ранее всего бесплатное обязательное обучение было введено в Пруссии (1794 г.). В некоторых штатах Северной Америки бесплатное общественное образование закреплялось законами в середине 50-х годов XIX века. В Англии закон о бесплатном обязательном образовании был принят в 1870 году, во Франции – в 1880-х годах.

Следует отметить, что осуществление законов об обязательном образовании проходило не без проблем. В ряде стран вплоть до конца XIX века образование, даже в начальной школе, было платным, в связи с чем наблюдался значительный отсев малообеспеченных учащихся из школ. Следовательно, законы носили зачастую декларативный характер. Не все дети школьного возраста обучались в школе. К примеру, к 1894 году процентное соотношение учащихся в начальных школах разных стран было следующим:

США – 22,36	Швеция – 14,4	Италия – 7
Швейцария – 19	Норвегия – 14	Болгария – 5,4
Германия – 18,8	Австрия – 13,1	Португалия – 3,2
Англия – 16,6	Испания – 8,4	Дания – 3,0
Франция – 14,7	Япония – 7,5	

Кроме того, обязательное начальное обучение было разным по продолжительности. В Германии, к примеру, оно предусматривалось для детей 6-14 лет, в Англии – 7-11 лет, во Франции – 6-12 лет. В Западной Европе и США обучение было раздельным, и лишь в некоторых западных штатах США мальчики и девочки обучались совместно. Повсеместно в начальных школах Западной Европы и США укоренилось деление учеников по возрастным классам. Хотя в Англии, Франции и США существовали школы и без такого деления.

Французская буржуазная революция конца XVIII века доказала возможность создания светской народной школы. Процесс отделения школы от церкви носил непоследовательный характер. На протяжении XIX века

позиция религии в школах разных стран то ослабевала, то усиливалась. Но, в целом, к концу XIX века наблюдалась тенденция к ее ослаблению, особенно в начальной школе. Педагогические идеи и деятельность И.Г. Песталоцци, обосновавшего понятие "народная школа" и способствовавшего ее созданию в Европе, и Ф.А. Дистервега в области начального образования в определенной мере подготовили становление и развитие начальной школы для народа. Государственные и муниципальные народные школы развивались наряду с традиционными церковными и строились поначалу по их образцу как школы учебы. Назывались они элементарными. Государственные начальные школы, как и церковные, давали элементарные знания, формировали навыки письма, счета и чтения, воспитывали послушность и исполнительность. Кроме письма, чтения, арифметики, в программу начальной школы в Англии включалось рисование (для мальчиков), шитье, вязание (для девочек), в Пруссии – основы религии, пение. Кроме того, рекомендовалось давать некоторые сведения по географии, естествознанию и истории.

В XIX веке в странах Запада возрастает потребность в повышении уровня массового образования. Ответом на эту потребность явилось открытие высших начальных школ как нового типа учебных заведений. Содержание образования в них в разных странах было своеобразным. Так, в Германии, помимо общеобразовательных предметов, включались предметы профессиональной направленности (делопроизводство, бухгалтерия). В США в таком типе школ учащиеся получали углубленную элементарную подготовку. Позднее в программу обучения были включены некоторые предметы, изучаемые в средней школе.

Пристальное внимание общества к проблемам массовой народной школы и успешное решение некоторых из них вместе с тем не позволило избежать ряда недостатков. В их числе: неполный охват населения элементарным образованием, его низкое качество, несоблюдение сроков начального обучения, недостаточное количество школ и другие.

Средняя школа в XIX веке также претерпевает изменения. Наблюдается размывание сословных традиций, отход от классицизма в сторону усиления внимания реальным знаниям. Так, в грамматических школах Англии – типичном образце классического образования, – где ранее большое внимание уделялось спорту и древним языкам, появляются новые предметы: физика, химия, математика, естествознание. Наряду с этими, традиционными для Англии средними школами, в промышленных и торговых центрах возникают нужные господствующему классу школы нового типа – "современные", дававшие реальные знания. В Германии в начале XIX века оформляется гимназия как тип средней школы, в учебный план которой наряду с основными предметами (языками и математикой) включались история, география, естествознание, хотя и с небольшим количеством часов. Здесь же статус общеобразовательного учебного заведения приобретают реальные училища, бывшие до этого прикладными.

Таким образом, в системе среднего образования применялись два основных варианта учебного плана: классического и современного образования. Более престижным было классическое образование, в программу которого входили древние и новые языки, литература, математика. Программа

современного образования включала родной язык, естественнонаучные предметы, в числе которых в немецкой школе, например, были математика, физика, география. Ко второй половине XIX века преимущественное развитие получили средние современные школы.

Следует отметить, что к концу XIX века во всех странах усиливается интеграция классического и современного образования. В учебных заведениях классического типа увеличивался объем преподавания естественнонаучных и физико-математических предметов, а в школах современного образования – латинского языка.

Внимательное изучение проблем зарубежного образования позволяет утверждать, что национальные системы образования складывались как дуалистические, без органичной связи между массовой начальной школой и немногочисленными средними учебными заведениями. Массовому доступу в среднюю школу препятствовала высокая плата за обучение, несогласованность программ начальной и средней школы.

Развитие женской средней школы шло в том же направлении: от приоритета классического образования к усилению современной школы и, наконец, интеграции классического и современного образования. Общественные заведения женского образования ранее всего появились в Пруссии и во Франции.

Появление общественных средних учебных заведений не могло вытеснить издавна существовавшие частные средние школы. Это были дорогостоящие учебные заведения, располагавшиеся, как правило, за городом в живописной местности. Содержание образования в них было преимущественно классическим, хотя во второй половине XIX века в программу обучения и вводился курс естественных наук.

Таким образом, развитие средней школы на Западе и в США в рассматриваемый период выражалось в создании учебных заведений классического и современного образования. Последние, будучи знаком нового времени, получали все большее распространение. Вместе с тем, престижными оставались классические школы. Они использовались буржуазным государством XIX века как орудие формирования людей, нужных господствующему строю и способных к управлению, идеологическому контролю и сохранению своих привилегий.

Обновленный общественный институт, ответственный за массовое обучение – общеобразовательная школа, – был предназначен для удовлетворения новых требований. Школе предстояло учить людей принимать решения и совершать должные поступки в новом развивающемся обществе.

ВОПРОСЫ – ЗАДАНИЯ

для повторения и самостоятельного
изучения материала

1. Назовите социально-экономические факторы, повлиявшие на становление государственного школьного образования в Западной Европе и США в XIX веке.
2. Укажите типичные черты складывающихся систем образования в разных странах.
3. В чем выражались отличия национальных систем образования?

4. Каковы причины возросшей потребности в повышении уровня массового образования большинства экономически развитых стран к концу XIX – началу XX века?
5. Какие заметные изменения произошли в начальном звене школьного образования в рассматриваемый период?
6. Какие типы средней школы получили распространение на Западе в XIX веке?

2. РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЙ

Принятие идеи общей школы потребовало новых концепций образования. Своеобразным ответом на это требование времени и явились разнообразные педагогические теории, получившие название реформаторских. Их можно рассматривать как своего рода реформы снизу. Реформаторскими их называют потому, что они не традиционно трактовали концептуальные вопросы педагогики о цели образования, его содержания, формах и методах воспитания и обучения. Одни из этих теорий были недолговечны и ограничены в использовании (теория "трудовой школы" и "гражданского воспитания" Г. Кершенштейнера), другие имели более долгую жизнь и обширную область распространения (прагматическая педагогика Дж. Дьюи, экспериментальная педагогика В. Лая, Э. Меймана, Э. Торндайка и др.).

Реформирование снизу, как и осуществление реформ сверху, было обусловлено рядом социально-экономических и педагогических факторов.

Несмотря на предпринятые попытки обновления школьного дела, в ряде развитых стран Западной Европы и США на протяжении всего XIX века в реальной школьной практике фактически мало что изменилось (массовая начальная школа по-прежнему не решала задач подготовки учащихся к жизни, ограничивала объем общеобразовательных знаний, возможность их практического применения, не знакомила учащихся с основными видами трудовой деятельности, средняя школа в большинстве своем также носила архаический характер).

Вместе с тем прогресс техники к концу XIX – началу XX вв. заставлял отказываться от элементарно образованного и малоквалифицированного работника и требовал всесторонне развитого квалифицированного рабочего, способного управлять техникой, самостоятельно мыслящего, инициативного и изобретательного, т. е. обладающего определенными личностными качествами. Крупная промышленность нуждалась в командных кадрах производства, в хорошо образованных инженерах и техниках.

Все это породило противоречие между сложившейся массовой практикой обучения и воспитания и новыми требованиями социально-экономического развития индустриального общества к началу XX века. Потребность в обновлении школы и педагогики становилась все более актуальной. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования выросли в одну из важных национальных проблем ведущих стран мира. Незыблемые до того традиционные теории, прежде всего гербаргианство, оказались под вопросом.

Реформаторская педагогика сразу же вступила в противоречие с традиционной, поскольку она строилась на принципиально иных позициях.

Педагоги-реформаторы справедливо осуждали прежнюю педагогику за признание социальной обусловленности результатов обучения и воспитания, за поверхностный характер воспитания, его оторванность от потребностей, интересов ребенка и от жизни. Критиковали и за то, что она ставит целью передачу готовых знаний, использует "пассивные", словесно-книжные методы обучения, не вовлекает ученика в активную мыслительную деятельность, за то, что она авторитарна, основывается на дисциплинарных мерах, подавляет самостоятельность ребенка, ограничивает его деятельность узкими регламентированными рамками.

Реформаторская педагогика конца XIX – начала XX вв. была представлена разнообразными течениями. В их числе: "гражданское воспитание и трудовая школа", экспериментальная педагогика, прагматическая педагогика, "новые школы".

Несколько позднее, в 20 – 30-е гг., в педагогике реформ получают развитие гуманистические идеи, теория свободного воспитания, движение "новое воспитание", вальдорфская педагогика. Все названные течения, исходя из понимания цели воспитания, можно условно разделить по двум направлениям:

1. Педагоги, придерживавшиеся традиционного понимания основной цели воспитания: интересы общества, государства и подчинение учебно-воспитательного процесса социализации индивида (П. Наторп, Г. Кершенштейнер, Э. Торндайк, С. Френе).

2. Педагоги, определившие в качестве цели воспитания самого ребенка и потому считавшие, что учебно-воспитательный процесс должен быть подчинен созданию условий для развития способностей, интересов, склонностей самого учащегося (М. Монтессори, Д. Дьюи, Я. Корчак, Р. Штейнер, Э. Мейман, А. Бине).

Вместе с тем всех реформаторов, независимо от педагогического направления, объединяли следующие основополагающие идеи:

1. Школа должна не только и не столько сообщать знания, сколько заботиться об общем развитии детей, выработке умений наблюдать факты, делать обобщения, самостоятельно приобретать знания.

2. Учебный процесс необходимо строить в соответствии с возрастными особенностями учащихся и дифференцировать обучение в связи с их индивидуальными различиями.

3. Развитие ребенка осуществляется более успешно, если в школе созданы комфортные психологические условия для его обучения и воспитания.

4. В интересах развития личности ребенка следует изменить как содержание, так и организационные формы, методы обучения.

5. Поскольку трудовые занятия способствуют развитию личностных качеств, умственная деятельность в школе должна сочетаться с трудовой.

Дадим более подробную характеристику некоторым течениям реформаторской педагогики конца XIX – начала XX веков. Рассмотрим, как преломлялись вышеуказанные общие положения в конкретных педагогических концепциях.

2.1 Теория "гражданского воспитания и трудовой школы" Г. Кершенштейнера

Г. Кершенштейнер (1854-1932) – немецкий педагог, блестящий критик старой школы. По его мнению, старая школа не воспитывала человека и не

готовила к предстоящей жизни в обществе. Ее единственная цель – усвоение детьми наибольшего количества учебных предметов, для чего преимущественно используется зубрежка. Кершенштейнер продолжил традиции гражданского воспитания в Германии, основанные Кантом и Гербартом и гласившие, что привитие молодежи гражданских чувств и качеств, беспрекословное подчинение приказам и интересам государства должно быть в центре воспитательного процесса.

Кершенштейнер понимал личность человека как своеобразное воплощение мира ценностей. Она "тем более выразительна, чем более ясно выявляется в формировании личности участие надличностных ценностей. Она тем богаче, чем разнообразнее ценности, которые воплощаются в ее жизни и действиях".

Г. Кершенштейнер видел цель воспитания в привитии культурных ценностей, под которыми понимал религиозные, научные, художественные, нравственные, государственно-политические идеалы, в свою очередь становящиеся основными нормами поведения подрастающего поколения.

Гражданское воспитание, по Г. Кершенштейнеру, заключается в подготовке молодежи к осуществлению этической идеи высшего внешнего блага, в благодарном служении данному государству. Гражданское воспитание должно осуществляться в школе путем сближения ее с жизнью, перенесения в школу существующих в государстве социальных условий. Согласно утверждению педагога, школа "сможет стать основой для государственно-гражданского воспитания", если она "станет школой работы". В этих целях широко будет использоваться ручной труд учащихся, который, "смотря по способностям ученика, может сделаться для него полем умственной работы".

Георг Кершенштейнер сохранил сословный подход в воспитании. Так, для детей трудящихся гражданское воспитание заключалось в нравственной и практической подготовке к трудовой деятельности и повиновении. Важнейшим средством такой подготовки должна стать народная трудовая школа, призванная приучать к прилежанию, аккуратности, подчинению авторитетам и вооружать учащихся методами и приемами работы в области практической деятельности.

Задачу новой трудовой школы Г. Кершенштейнер видел в том, чтобы готовить воспитанников к служению государству, воспитывать не абстрактную личность, а полезного члена современного общества, бескорыстно преданного ему.

В народной массовой школе, по мнению Кершенштейнера, следует широко использовать различные виды ремесленного труда, самостоятельные, лабораторные работы, практические занятия, ручной труд. Общее образование, полагал Г. Кершенштейнер, не должно быть значительным и обширным.

Кершенштейнер, реформируя школу, проводит прежде всего реорганизацию профессионального образования рабочей молодежи. Прежние общеобразовательные вечерние и воскресные школы, оторванные от ремесла, были неинтересны ученикам и мастерам. Их педагог заменяет новыми "дополнительными" школами, которые были тесно связаны с профессиональной деятельностью учеников. В эти школы поступали подростки – выпускники народных школ, приступившие к работе. Так, были особые шко-

лы для пекарей, колбасников, мясников, наборщиков, литографов, столяров, декораторов, позолотчиков, жестянщиков, слесарей, печников и каменщиков, садовников, часовщиков. В 52 "дополнительных" школах Мюнхена занималось по 8 часов в неделю подавляющее большинство работающих подростков от 14 до 18 лет. Для занятий отводился один день в неделю (не воскресенье!); их проводили опытные мастера и квалифицированные преподаватели.

Четырехлетнее обучение нацеливалось на техническое, торговое-хозяйственное и гражданское развитие учащихся. В центре находились трудовые занятия в соответствующей мастерской. На первом году обучения главная роль отводилась индивидуальной работе и точному выполнению трудовых операций каждым учеником отдельно. Со второго года, как только учащиеся приобретали необходимые умения, их трудовое обучение осуществлялось посредством выполнения разных по сложности и длительности работ в составе групп и целых классов.

В сочетании с трудом в направлении "гражданского воспитания" работало и теоретическое обучение. Ученики "дополнительных" школ изучали особый предмет "Жизне- и обществоведение". Он показывал молодым людям, как рост ремесла, промышленности, торговли приводит к укреплению общих интересов людей, защиту которых брало на себя по-отечески заботливое государство. Таким образом осуществлялось гражданское воспитание.

Декларируемые идеи реализовывались в школьной жизни посредством организации самоуправления на корпоративных началах. Высшей ценностью провозглашались общие задачи и интересы. Выборным органам и отдельным ученикам вменялись в обязанность поддержание порядка в мастерских, библиотеках, лабораториях и опытных садах, ведение школьных сберегательных касс, устройство ученических пожарных дружин и гимнастических союзов, разбор мелких дисциплинарных нарушений и др.

В обучение входили также сведения теоретического характера. В зависимости от профиля "дополнительной" школы ее ученики знакомились с основами бухгалтерского учета, товароведения, торговой географии и истории, минералогии, ботаники, зоологии, химии, физики, математики. Наиболее способные учащиеся получали возможность углубленного изучения материала. Но это внимание к творческой индивидуальности молодых рабочих было не педагогической целью, а одним из средств упорочения государственного строя.

На занятиях учащихся "дополнительных" школ большая роль отводилась рисованию и лепке. Последние рассматривались как прекрасная школа наблюдательности и "постановки" руки и как неиссякаемый источник творческой радости.

Таким образом, в "дополнительных" школах Кершенштейнера успешно реализовывалась идея труда как "плуга, которым нужно бороздить почву эгоизма", труда как эффективного средства развития общественных инстинктов воспитанников, способного целиком захватить личность и повести ее к высшему благу — служению данному государству. Педагогическая теория гражданского воспитания и трудовой школы, разработанная Г. Кершенштейнером, не получила широкого распространения за пределами страны, использовалась только в Германии.

Этот опыт в начале 1900-х годов получил распространение не только в экспериментальных школах Мюнхена, работавших под научным руководством Г. Кершенштейнера, а также использовался в ходе частичной реформы восьмилетней школы Баварии. Основные идеи "гражданского воспитания и трудовой школы" Кершенштейнер изложил в своем труде "Школа будущего – школа работы".

2.2. Прагматическая педагогика

В 50 – 60-е годы XIX века в США преобладала гербартианская концепция образования, а в конце XIX – начале XX вв. американские педагоги предприняли небезуспешную попытку сменить педагогическую парадигму. Они становятся наставниками Европы в педагогике и разрабатывают новое течение в реформаторской педагогике – прагматизм (от греч. "прагма" – дело), методологической основой которого явилась философия прагматизма. Прагматисты считали невозможным познание объективной реальности, лежащей за пределами индивидуального опыта человека. Критерием истины, по их мнению, является польза, а значимость последней определяется чувством внутреннего удовлетворения. Таким образом, понятие истины полностью отождествляется с успешностью достижения собственных целей. Известный американский философ и педагог Дж. Дьюи (1859 – 1952), которого заслуженно называли в этот период "учителем учителей", развил идеи ранних прагматистов Ч. Пирса (1839 – 1914) и У. Джемса (1842 – 1910).

Воспитание рассматривалось Дьюи как система формирования молодых людей, оптимально приспособленных к жизни в условиях "свободного предпринимательства". Идеальный источник такого понимания воспитания – положение прагматической (инструментальной) философии о том, что всякая теория – лишь средство приспособления, "инструмент для действия", и критерием ее является практическая полезность, а не объективная истинность. Современной школе, построенной на систематическом и последовательном усвоении теоретических знаний, Дьюи противопоставил обучение "путем делания", при котором отбирались знания, применяемые только на практике, в личном опыте учащихся.

В основу педагогической концепции Дьюи положены следующие идеи:

- школа – зародыш общественной жизни, она не должна быть оторвана от жизни, а обучение от воспитания;
- воспитание не должно быть средством подготовки человека к жизни, оно сама жизнь;
- назначение воспитания в объединении людей в духе социального мира и согласия;
- воспитание и обучение осуществляются не в теоретически отвлеченных формах, а в процессе выполнения конкретных практических дел, где дети познают мир, учатся работать вместе, преодолевать трудности и разногласия;
- цель воспитания – самореализация личности, удовлетворение спонтанных интересов и потребностей ребенка;
- ребенок – отправная точка, центр учебно-воспитательного процесса;
- в обучении следует опираться на собственную активность учеников, всемерно ее развивать и стимулировать;

– мерило эффективности процесса воспитания и обучения – развитие ребенка, его рост;

– в основе учебно-воспитательного процесса лежат "детские импульсы": социальный инстинкт (влечение к общению, разговору), постройительный (влечение к созданию вещей), выразительный (влечение к художественному выявлению себя) и исследовательский (влечение к исследованию, выводам) импульсы;

– все предметы преподавания должны служить росту ребенка, они лишь инструменты, ценность которых определяется возможностью достижения цели; личность и характер воспитанника важнее школьных предметов; никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне, так как учение есть процесс активный, предполагающий сознательное постижение всего;

– количество и качество обучения определяется не программами, а самим ребенком; роль учителя "... руководить детской активностью, задавая ей работу в определенном направлении, ... вести ее к разумной цели".

Экспериментальную проверку своих идей и принципов Дьюи осуществил в практической деятельности в специальных школах-лабораториях, созданных им при Чикагском (1896 – 1904 гг.), а затем Колумбийском (1905 – 1930 гг.) университетах. В этих школах осуществлялись идеи ученого, здесь "под шпорами практической необходимости" развивалось его педагогическое творчество. Отсюда выходили новые педагоги и пользующаяся огромным спросом педагогическая литература. Все это сыграло большую роль в реформе школ Северной Америки и Европы.

Дж. Дьюи не считал, что его школа выросла из готовых идей: "На деле эти идеи и методы развивались постепенно, но никогда не были принадлежностью школы с самого ее начала". Исходные философско-педагогические принципы были кратко изложены Дьюи еще в начале 1897 года в работе "Мое педагогическое кредо". В числе других работ, отражающих взгляды педагога на проблемы образования и воспитания подрастающего поколения в условиях современного ему общества, можно назвать следующие: "Школа и общество" (1899), "Школа и ребенок" (1902), "Школа будущего" (1915).

В основу прагматической концепции положена идея соединения двух направлений теории воспитания: идущей от Руссо школы "психологического индивидуализма" (воспитание как естественный рост активности ребенка, его интересов, способностей) и социального направления в педагогике конца XIX века (воспитание как приспособление питомцев к нуждам общества и целям цивилизации). Таким образом, новая школа, по Дьюи, должна принимать во внимание запросы общества и в то же время считаться с природой ребенка.

Дьюи подчеркивал, что активность выступает мощным фактором развития детской природы, что мускульное развитие предшествует чувственному, что движение предшествует сознательному ощущению. Но традиционная школа в своей устремленности к образовательным целям совершенно не отмечает детской склонности к активной работе, хотя интеллектуальный интерес не является изначальным и господствующим у громадного большинства детей. Им в гораздо большей степени присущи практические стремления, импульсы – данные природой ресурсы развития.

Кроме того, прогресс демократии и индустрии затрудняет предсказание того, какой будет жизнь спустя несколько десятилетий. Поэтому невозможно полноценно подготовить ребенка для каких-либо заранее определенных условий. Школа может обеспечить подготовку к жизни лишь в той мере, в какой сама сольется с жизнью и позволит детям жить в учебном заведении полной жизнью – играть, учиться, работать...

Педагогический стержень опытной школы Дьюи – воспитание посредством "делания", в ходе которого мускулы, зрение, слух, осязание, мышление помогают друг другу и составляют рабочий аппарат ребенка. Надо только подобрать такие занятия, которые соответствуют определенной ступени детского развития, более всего обещают "научить жить", оказывают максимальное влияние на образование навыков наблюдения и мышления, товарищества и кооперации.

В результате проведения экспериментов в одной из чикагских школ в 1895 году Дьюи сделал акцент на развитие собственной активности обучаемых и убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем "вербальное" (словесное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция "полного акта мышления". Согласно философским и психологическим взглядам Дьюи, мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение. Впоследствии за "трудностями", которые нужно преодолеть, размышляя над поиском решения, закрепилось название "проблем", и обучение стали называть проблемным. Учитель должен следить за развитием интересов учащихся, предлагать им посильные для понимания и решения проблемы. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда учащиеся обращаются к нему за помощью. Учащиеся, в свою очередь, должны быть уверены, что, разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания.

Вместо общей для всех стабильной учебной программы вводились ориентировочные программы, содержание которых только в общих чертах определял учитель. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

В школе Дьюи огромное внимание уделялось занятиям ручным трудом, имеющим непосредственное отношение к повседневной жизни учащихся. Так, в начальной школе № 45 города Индианаполис занятия каждого класса были сосредоточены вокруг какой-нибудь общей, интересной всем работы. В пятом классе таким делом стало устройство маленькой фермы – увлекательная игра с использованием труда. Дети расчистили земельный участок, соорудили на нем игрушечный домик и надворные постройки, сделали всю обстановку и одежду для поселенных там кукол, проложили дорожки, возделали землю, засадили ее огородными и полевыми растениями, собрали урожай ...

Все обучение также было связано с жизнью фермы. На уроках математики учащиеся определяли стоимость материала как для игрушечного

домика, так и для настоящего, находили площадь полов и стен, объем воздуха. Отмеряли участок земли, составляли его план, определяли количество семян, ожидаемый урожай, возможную прибыль. Проекты построек, описание домика и обстановки, эпизоды жизни "семьи" давали неистощимый материал для письменных заданий. Все художественные работы связывались с перестройкой и украшением фермы. Особенно весело проходили уроки рисования, на которых дети позировали друг другу в качестве членов "семьи".

Во многих школах, работавших "по Дьюи", центром трудовых занятий детей стали садоводство, огородничество, разведение домашних животных. Земледельческие и другие клубы детей, педагогов и родителей не ставили перед собой хозяйственно-экономических задач. Назначение трудовых занятий – научить детей чувствовать и любить природу, животных и ценить работу на земле, познакомить их с тайнами почвы и пробудить интерес к соответствующим практическим и теоретическим сведениям, развить наблюдательность и работоспособность.

Трудовые занятия детей с четвертого по восьмой класс проводились в хорошо оборудованных школьных мастерских – столярных, швейных, электротехнических, чертежных, кузнечных и т. д.

Педагогическая концепция Дж. Дьюи оказала значительное влияние на американскую и европейскую школьную практику. На идеях американского педагога были основаны Дальтон план, метод проектов.

В 20 – 50-е годы XX века идеи Дьюи были положены в основу школьной политики и деятельности образовательных институтов США и некоторых других стран. Однако теорию Дж. Дьюи нельзя оценить однозначно: только положительно или только отрицательно. Широкое внедрение его идей в практику элементарной школы США и других стран привело к нарушению систематичности обучения, снижению научного уровня знаний, отказу от классно-урочной системы организации обучения и руководящей роли учителя в учебно-воспитательном процессе. Прагматическая педагогика Дьюи во второй половине XX века подвергается острой критике западноевропейскими, а еще раньше советскими педагогами. И хотя в концепции американского педагога не все выдержало испытание временем, многие его идеи и оценки гармонично вписываются в контекст современного педагогического мировоззрения: роль трудового обучения в формировании личности, развитие познавательной активности и самостоятельности школьников, соответствие школьного образования потребностям и интересам ребенка, связь школы с жизнью и др.

2.3 Экспериментальная педагогика

Экспериментальная педагогика, как и другие рассмотренные концепции, возникла на рубеже XIX и XX столетий. В странах Западной Европы и США одна за другой возникают лаборатории по экспериментальному исследованию вопросов детской физиологии и психологии. Экспериментальной педагогика называлась потому, что основывалась на эксперименте, измерениях, статистических данных. Указанные методы, заимствованные из естественных наук, по мнению представителей данного направления, должны были способствовать обнаружению закономерностей педагогического

процесса. Другие методы научно-педагогического исследования педагогических экспериментаторов отвергали.

Положительными характеристиками и ведущими тенденциями экспериментальной педагогики являлись: пристальное внимание к изучению ребенка, к методике этого изучения, определенная результативность в познании психических процессов и свойств детей (внимания, памяти), отдельных проблем умственной работы и др. Со временем опытному изучению начинают подвергаться собственно педагогические проблемы. Основная направленность экспериментальной педагогики – стремление найти такие средства воздействия "на душу" ребенка, которые бы с наибольшим эффектом применялись в целях воспитания. Педагоги-исследователи вели поиск новых подходов к формированию личности, к осмыслению соотношения в ней социального и биологического.

Наиболее видными представителями экспериментальной педагогики, определившими развитие ее разных ветвей, были Э. Мейман (1862 – 1915) и В. Лай (1862 – 1926) в Германии, А. Бине (1857 – 1911) во Франции, Э. Торндайк (1874 – 1949) в США и другие.

Общепризнанный лидер экспериментальной педагогики, сторонник обстоятельного исследования личности Э. Мейман пропагандировал всестороннее изучение ребенка на основе объединения данных анатомии, физиологии, психологии, педагогики. Таким образом, Э. Мейман заложил основы педологии – науки о возрастном развитии ребенка, обусловленном наследственностью и определенным социальным окружением. Однако психические функции ребенка изучались им изолированно друг от друга. Научным Мейман признавал только индивидуальное изучение ребенка в специальных условиях посредством лабораторного эксперимента и игнорировал естественные условия деятельности ребенка на уроке, его поведение в социуме. Это не могло не сказаться на объективности проводимых исследований и снижало их результативность.

В. Лай, не менее признанный педагог-исследователь, яркий представитель "педагогики действия", выступал за использование естественного эксперимента. Его следует осуществлять в повседневных, естественных условиях школьной жизни ребенка. Концепция В. Лая – важная ступень в познании ребенка и развитии педагогической теории. Лай справедливо ставил результаты воспитания в зависимости от психолого-биологического фактора. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания. В своих работах, в том числе и в широко известной книге "Школа действия", В. Лай предложил схему протекания жизненных процессов, в основе которых лежит рефлекторный акт: $S — R$, где S (стимул) – всякое внешнее воздействие, вызывающее R (реакцию) – ответное движение во всех живых организмах, в том числе и у человека.

Рефлекторный процесс протекает всегда по одной схеме: восприятие – переработка – выражение. Эту схему В. Лай перенес и на процессы воспитания и обучения, тем самым попытался биологизировать педагогику и механически трактовать воспитание. Педагогический процесс, согласно данной схеме, должен выглядеть следующим образом:

- организация впечатлений;
- восприятие, наблюдение;
- умственная переработка;
- воплощение знания в определенную форму, действие.

Действия человека В. Лай трактует как двигательную реакцию, потому в основу воспитания должны быть положены двигательные реакции, накопление двигательного опыта: рисование, лепка, черчение, труд, пение, музыка и т.д. По проекту Лая создавались иллюстративные школы, где учащиеся большую часть времени тратили на лепку, рисование, схемы и т.д. Таким образом, пассивное обучение, по убеждению В. Лая, будет заменено активным, наблюдательное – изобразительным, а словесная школа – школой действия.

Отметим и слабые стороны "педагогика действия" В. Лая. Ошибочным было рассмотрение процесса воспитания Лаем только на основе биологических закономерностей, а также чрезмерное увлечение изобразительно-иллюстративной деятельностью, что отвлекало учащихся от систематической учебной работы и снижало уровень общего образования.

Э. Торндайк – американский ученый, родоначальник теории бихевиоризма в экспериментальной педагогике (от английского behaviour – поведение). Бихевиористы считали предметом изучения психологии не сознание, а поведение. Само поведение трактовали как совокупность двигательных, словесных и эмоциональных ответов (реакций) на воздействия (стимулы) внешней среды. Воспитание они определяли как биологическое приспособление ребенка к окружающей среде.

Торндайк считал, что воспитание призвано развить определенные реакции ребенка на внешние стимулы. Повторяющиеся механические упражнения будут вырабатывать желаемое поведение человека. На этой же основе Торндайк пытался построить всеобъемлющую теорию обучения, сводимую, по существу, как и процесс воспитания, к механической дрессировке. Экспериментальную работу Торндайк свел к тестам умственной одаренности и тестам успеваемости.

Тесты, короткие и надежные способы проверки умственного развития детей, впервые были созданы А. Бине и Т. Симоном. Эти способы определения уровня развития представляли собой серию задач и вопросов для каждого возраста, за решение которых начисляют очки. Вводились понятия "умственный возраст" и "фактический возраст", и по количеству набранных очков устанавливалось их соответствие или несоответствие. Например, 12-летний ребенок должен набрать 120 очков. Если он набирал больше, делался вывод, что умственный возраст превышает фактический, меньшее количество очков свидетельствовало об отставании умственного возраста от фактического.

Представители различных направлений экспериментальной педагогики конца XIX – начала XX веков изучали ребенка, закономерности его роста и развития, протекание некоторых психических процессов (внимания, памяти, восприятия), создавали и новые методы изучения природы человека, формирования его личности. Таковы основные направления реформаторской педагогики конца XIX – начала XX веков.

ВОПРОСЫ – ЗАДАНИЯ

для повторения и самостоятельного изучения
материала

1. Укажите причины зарождения различных педагогических теорий в конце XIX – начале XX веков на Западе.
2. Назовите основные течения реформаторской педагогики. Почему они получили такое название?
3. Какие общие идеи роднят разные течения "педагогики реформ"?
4. В чем суть теории "гражданского воспитания и трудовой школы" Г. Кершенштейнера?
5. Дайте характеристику прагматической педагогики Дж. Дьюи.
6. Проанализируйте различные направления экспериментальной педагогики.
7. Подумайте, как выделенные общие идеи "педагогики реформ" реализовывались в теории "гражданского воспитания и трудовой школы", прагматической и экспериментальной педагогике.

3. ХАРАКТЕРИСТИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

К началу первой мировой войны в области начального народного образования сделано было много, хоть и с немалым трудом. Война принесла неисчислимые материальные и моральные бедствия школам всех европейских стран: под военные нужды забирали школьные здания, мобилизовали учителей и т.д. Вместе с тем, именно война показала, сколь недооценивали правительства европейских стран значения школы в деле подготовки молодежи к выполнению различных общественных функций. Как наиболее грозный конкурент в промышленности, бизнесе, на поле боя была оценена школа Германии.

Послевоенный период в экономически развитых странах Запады характеризовался восстановлением различных сфер общественного производства, конкуренцией между империалистическими державами, нацеленной на продолжение передела мира и подготовку к новой войне, модернизацией производства и повышением производительности труда. Все это потребовало повышения уровня и качества образования, увеличения объема знаний, умений и навыков, которые должны были усвоить учащиеся, изменения требований к личностным качествам работников. К этому времени были получены новые результаты в исследованиях о природе детства, накоплен интересный опыт воспитания в экспериментальных учебных заведениях.

В течение первой половины XX века укрепляются основы обязательного бесплатного начального обучения и платного (за исключением США и Франции) государственного среднего образования; расширена программа начального обучения; появились промежуточные школы между начальным и средним образованием; сохранена система частного образования; утверждаются две модели управления школой – централизованная и децентрализованная; интенсивно развивается среднее профессионально-техническое образование. В указанный период осуществляется качественная перестройка общего образования, которое должно было способствовать формированию не "универсального", а "операционного" работника, обладающего

основательным и широким общим образованием, самостоятельно мыслящим, с хорошей сенсорно-моторной подготовкой.

Новый социальный спрос вызвал изменения в школьных системах экономически развитых стран. В начальном звене школы появляются полупрофессиональные и чисто профессиональные "дополнения", призванные готовить полуквалифицированный и квалифицированный персонал для промышленности и сельскохозяйственного производства. Интенсивно развивается профессионально-техническое образование. Среднее образование становится менее элитарным, все более доступным для разных социальных слоев. Больше внимание уделяется физической и военной подготовке молодежи.

Исследователи, изучавшие проблемы школьного образования за рубежом в указанный период, выделяют устойчивые тенденции, проявляющиеся в сфере общего образования и наиболее заметные в начальном звене школы:

1. Осуществление одинакового для всех базового образования (в рамках начальной школы), поскольку начальная школа давала основную массу работников для сферы простого общественного труда. Начальная школа открывала путь в последующие ступени образования.

2. Более раннее начало систематического образования, преимущественно с 5 – 6-летнего возраста. Увеличение продолжительности обязательного образования на 1-2 года.

3. Создание нового типа школы, так называемой "промежуточной", которая являлась как бы "надстройкой" над начальной школой, давала неполное среднее образование и профессиональную подготовку. Для обучения в "промежуточной" школе требовалось пройти строгие отборочные экзамены. Выпускники "промежуточных" школ получали сертификат работника средней квалификации в сфере торговли, промышленности, сельского хозяйства, но сертификат не давал права на поступление в высшую школу.

4. Дифференциация образования не только в среднем, но и в начальном звене.

Средняя школа, оставаясь привилегией состоятельных слоев населения, также испытывает влияние научно-технического прогресса. Производство нуждается в увеличении числа кадров высшей квалификации. Их поставщиком становится среднее образование, в связи с чем увеличивается число учащихся средних школ, среди них оказываются и наиболее одаренные и более обеспеченные дети трудящихся. Появляются средние школы с техническим уклоном для удовлетворения нужд производства в квалифицированных инженерах и руководящих кадрах.

В отличие от многих западноевропейских стран, средняя школа США в 30-е годы XX века становится массовой.

Вместе с тем, престижным остается образование, полученное в привилегированных частных школах, среди которых появляются и новые учебно-воспитательные заведения. Обучение в них было дорогостоящим, носило академический характер и обеспечивало поступление в привилегированные университеты, где формировалась правящая элита.

В отдельных развитых странах Европы с децентрализованной системой управления образованием в рассматриваемый период начинается процесс ее централизации. В странах, где изначально закрепились централизованная

система управления школами, появляются элементы децентрализации, и учебные заведения получают право составлять учебные планы и программы самостоятельно. Таким образом, начинается сближение в принципах функционирования систем образования разных стран. Сходство проявляется также в содержании, методах и организации обучения.

Однако общие тенденции в развитии школы Англии, Германии, Франции, США и других стран не могли перечеркнуть и специфические особенности функционирования их школьных систем.

В США действовала система бесплатного обучения в основном до 16 лет. Общеобразовательная школа была представлена двумя структурными моделями: 8+4, 6+3+3. В представленных выражениях первая цифра означает продолжительность обучения в начальной школе, последующие – в средней. Начальная школа США называлась элементарной и испытала на себе наиболее сильное воздействие прагматической педагогики с ее лозунгами: "Ребенок должен определять как качество, так и количество обучения", "Обучение посредством делания – основной метод в школе" и др. Элементарная школа США, как правило, размещалась в отдельных зданиях и не смешивалась со старшей. Здесь действовали частные школы, в том числе и элитарные. В стране не было единых учебных планов и программ. Местные власти обладали значительной самостоятельностью при определении сроков обучения, разработке учебных программ, планов и пр. Федеральная комиссия по школьной политике выполняла координирующие функции. Дошкольные учреждения были крайне незначительны, находились в частном владении.

Два типа общеобразовательной школы – начальная и средняя – существовали в Англии. Начальными именовались школы всех типов, где обучались дети до 11 лет. Школы, в которых обучались подростки с 11 до 17-летнего возраста, считались средними учебными заведениями. В период между двумя мировыми войнами в Англии усилилось движение за демократизацию системы просвещения. В 1918 году был принят закон о продлении обязательного обучения до 14 лет. В это время был выдвинут лозунг: "Среднее образование для всех!" Однако он не был осуществлен. К средним учебным заведениям относились грамматическая, современная и центральная школы. Сохранились и частные школы, в том числе элитарные публичные. Выпускники грамматических и публичных школ имели доступ в высшие учебные заведения университетского типа. Выпускники современной школы пополняли ряды среднего класса британского общества, а центральной – получали образование с уклоном на профессионально-техническую подготовку. Средние школы Англии являлись наиболее полноценными общеобразовательными учреждениями.

Во Франции фактически существовало две структуры начального образования. Первая охватывала большинство детей от 6 до 13 лет (с 1938 г. до 14 лет). Школа была массовой, бесплатной и направленной на общеобразовательную подготовку с практическим уклоном. Вторая структура примыкала к средним учебным заведениям, где обучение было платным. В 1902 году специальный закон создал новую структуру средней школы, формально утверждавшую равенство классического и реального направлений учебы. В 1905 г. было провозглашено отделение государственной школы от

церкви, но фактически сохранена двойственность. Среднее образование давали общественные лицеи, коллежи и частные школы с семилетним курсом обучения с 11-летнего возраста. Средние учебные заведения имели два основных направления: гуманитарное, открывавшее дорогу в университеты, и естественнонаучное, предоставлявшее возможность поступления в технические высшие учебные заведения. В начале 30-х годов было введено бесплатное обучение в государственных средних школах. Управление образованием характеризовалось строгой централизацией.

Система бесплатного начального и платного среднего образования до начала 30-х годов существовала в Германии. В рамках этой системы начальное образование было представлено основной школой, обязательной для детей 6-10 лет. После ее окончания образование можно было продолжить в одной из следующих школ:

- 1) начальная школа для 10 – 14-летних;
- 2) повышенная народная школа для 10 – 16-летних;
- 3) средняя девятилетняя школа.

Первые два типа школ были учреждениями начального образования и вели в профессиональные учебные заведения. Средняя школа открывала путь в университет и была представлена тремя основными вариантами: гимназией, реальным училищем и высшим немецким училищем. Все германские земли обладали значительной автономией в школьном деле. В годы фашизма местная инициатива была подорвана, поскольку было учреждено общенациональное министерство образования.

ВОПРОСЫ - ЗАДАНИЯ

для повторения и самостоятельного изучения

1. Дайте общую характеристику изменениям, происшедшим в системах образования Западной Европы и США после первой мировой войны.
2. Назовите общие тенденции развития образования в странах Запада в рассматриваемый период. Как они выражались в начальном звене школы?
3. Как названные тенденции проявлялись в системах образования США, Англии, Франции, Германии?
4. Проследите за тем, что изменилось в национальных системах образования в данный период по сравнению с XIX веком.

4. ЗАРУБЕЖНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ 20 – 30-х годов XX СТОЛЕТИЯ

По справедливой оценке известного советского историка педагогики Н.С. Гончарова, "для XX века чрезвычайно характерным является интенсивный, прямо лихорадочный рост педагогических идей". Новые идеи и имена появились на педагогическом небосклоне в 20 – 30-е годы XX века. В рамках направления "свободное воспитание" развернули свою педагогическую деятельность такие педагоги, как М. Монтессори, С. Френе, А. Ферьер. Представители этого направления выступали против подавления и нивелировки личности в обществе, растворения ее индивидуальности. Утверждали, что обезличивание человека осуществляется всеми средствами вплоть до физических наказаний, которые используются в раннем детстве в семье, а затем в школе. В этом явлении сторонники свободного воспитания

усматривали одну из причин деградации нравов и всех общественных устоев в целом. Своеобразным было понимание идеи свободного воспитания Марией Монтессори. Свободу в воспитании ребенка она представляла как создание условий, наиболее благоприятствующих развитию всей личности.

4.1. Педагогическая система М. Монтессори

Мария Монтессори (1870 – 1952), первая в истории Италии женщина, получившая степень доктора медицины, известна как блестящий философ, психолог, борец за свободу и права детей. М. Монтессори – признанный во всем мире педагог, автор универсального метода развития ребенка с трех до двенадцати лет, апробированного ею в детском саду и начальной школе. Она полагала, что свободное воспитание базируется на естественнонаучной основе, поскольку каждый ребенок от рождения наделен ему одному присущим потенциалом развития и положительными инстинктами. Они могут быть реализованы только в собственной деятельности ребенка.

Согласно Монтессори, внутренние потребности и желания ребенка нельзя "отгадать". Физическое и духовное развитие детей происходит согласно определенным закономерностям, и оно может успешно совершаться только тогда, когда будет протекать спонтанно (самопроизвольно). М. Монтессори была убеждена, что "мы также мало способны создавать внутренние качества человека, как и его внешние формы", и предостерегала взрослых от навязывания детям своих навыков и установок, что будет тормозить естественный ход развития ребенка. Задача педагога создать среду, облегчающую ребенку раскрытие собственного потенциала, и позволить ему свободно действовать в этой среде, познавая через нее окружающий мир. "Помоги мне это сделать самому" – один из основных тезисов педагогики М. Монтессори.

Система М. Монтессори построена на природосообразном воспитании. Основными принципами ее педагогики являются деятельность, самостоятельность, самовоспитание, содействие проявлению задатков природы. Монтессори создала технологию саморазвития как альтернативу муштре и догматизму в обучении. Главная задача школы, по ее мнению, поставлять "пищу" для естественного процесса саморазвития ребенка. Это позволит школе перейти на действительно научную педагогику, цель которой "открыть простор свободным и естественным проявлениям личности ребенка".

Педагоги-воспитатели, заботящиеся о развитии активности детей и создающие условия для их разнообразной деятельности, должны помнить, подчеркивала М. Монтессори, что в жизни организма есть определенные моменты, когда он бывает особенно восприимчив к той или другой категории явлений, и, если мы упустим этот момент (сензитивный период), может остаться большой пробел в воспитании. Так, дошкольный возраст она считала наиболее благоприятным периодом для накопления сенсорных ощущений и их фиксирования. В более старшем возрасте только сенсорные стимулы не удовлетворяют ребенка, нужны стимулы, соответствующие его стремлению к грамоте, счету, знакомству с природой, со строением родного языка, различными видами труда и т.д. Внешний материал, соответствующий развивающимся психическим нуждам ребенка, представляет как бы ступени лестницы, которые помогают ему подниматься вверх.

М. Монтессори определила три этапа в развитии ребенка от 3 до 12 лет.

Первый этап – до 6 лет: ребенок – строитель самого себя. Это период "впитывающего" сознания, языкового, сенсомоторного развития. Организованная педагогом среда включает специальные материалы, взаимодействуя с которыми ребенок развивает свою сенсорную сферу, мелкую моторику руки, формирует практические навыки.

Второй этап – от 6 до 9 лет: ребенок – исследователь. Он познает окружающий мир в процессе собственных активных действий, с помощью воображения создает целостную картину.

Третий этап – от 9 до 12 лет: ребенок – ученый. Из исследователя-экспериментатора он превращается в маленького ученого, который не только ставит опыты, но и пытается их проанализировать.

М. Монтессори начала работать с умственно отсталыми детьми и использовала оригинальные методы развития таких детей. Опыт работы со слабоумными детьми привел Монтессори к мысли о том, что методы, применяемые ею, не содержат ничего специфического и могут быть использованы в работе с детьми, не имеющими отклонений в умственном развитии. К тому же, считала Монтессори, в дошкольном возрасте между обычными и слабоумными детьми есть много общих черт: отсутствие уверенной координации движений, примитивная речь, неумение сосредоточить внимание и т.п.

В своей концепции М. Монтессори исходила из того, что основой обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте должно быть сенсорное воспитание. Она полагала, что воспитание органов чувств состоит не в том, чтобы ребенок знал цвет, форму и различные свойства предметов, а в том, чтобы он углубил свои чувства, упражняя ими внимание, обучаясь сравнению, выводя суждения о предметах. Конечной целью таких упражнений являются не знания, а верные, точные пути – навыки распознавания. "Чувственное восприятие, по утверждению М. Монтессори, составляет главную и едва ли не единственную основу умственной жизни".

Под умственным воспитанием детей она понимала способность перехода от конкретного к абстрактному, от ощущений к идее и т.д. Истинная сущность разума, по М. Монтессори, состоит в том, чтобы упорядочивать и сопоставлять. Это происходит через постоянный выбор, сравнение, различие, соединение в пары, контрастирование, градуирование и приведение в порядок. Главными средствами развития сенсорной культуры становятся повседневные вещи, предметы, которые окружают ребенка, так называемые "материалы жизни", и специально разработанные Монтессори дидактические материалы различной степени сложности.

Ребенок всегда сам выбирает материал для работы, сам себе и усложняет задания в работе с ним. Занимается он с одним материалом до тех пор, пока вдоволь не насладится им и не перейдет на следующую ступень трудности. При этом он в равной мере тренирует свою сенсорику и моторику, учится планировать, подготавливать, распределять, согласовывать, выполнять договоренность. Дети в трехлетнем возрасте работают с рамками, овладевая умением завязывать бантики и шнурки, застегивать пуговицы и ремни, учатся умываться, переливать воду из одного сосуда в другой, поливать цветы. Постепенно из этих нехитрых для взрослых умений у ребенка

формируется чувство собственного достоинства и независимости, так как жизненно важная деятельность выполняется самостоятельно. С увеличением независимости растет уверенность в себе.

Из кубиков ребята строят пирамидку и, сравнивая длину грани каждого кубика, овладевают понятиями "больше", "меньше". Для формирования понятий "тонкий", "толстый" используется лестница из брусочков; для развития тактильных ощущений – клавишная доска и т.д.

Дети 3-5 лет осваивают введение в мир чисел от 0 до 10, цифровые изображения и их написание, введение в десятичную систему, понятие числа, линейные числа и другие математические понятия, включая базовые понятия геометрии и алгебры.

От 3 до 6 лет происходит вживание ребенка в речь. В Монтессори-школе каждый день начинается с общего круга, где дети обсуждают события повседневной жизни, вспоминают, что произошло с ними вчера или сегодня, дома и на улице. Идет неспешный разговор. Учатся друг друга слушать, сопереживать. Вместе с учительницей они читают стихи и поют песенки. Особенно важна речь, которая используется во время занятий по освоению практической жизни и при работе с материалом на развитие чувств. Главное, чтобы слово было для ребенка не абстрактной идеей, а содержательным и прочувствованным понятием.

Не менее важна и письменная речь. При обучении письму используется целая серия специальных материалов. Это и буквы из шершавой бумаги, и таблички "гладкий – шершавый", металлические рамки с вкладышами. Есть специальный подвижной алфавит, комод со слоговыми табличками, игра "Ферма", где все фигурки подписываются. В совместных играх, беседах, рисовании, групповых упражнениях дети осваивают формы социального поведения людей, различные приветствия, учатся оказывать помощь, улаживать конфликты.

Основными результатами обучения считаются "знания, ставшие плотью", то есть реальные жизненные умения, в том числе и социально-экономические, с которыми ребенок входит в жизнь. Помимо навыков письма, чтения, счета, которыми здесь овладевают гораздо раньше и быстрее, чем в традиционной школе, формируется автономность, умение принимать решение и делать выбор, что весьма нетрадиционно для выпускников обычных школ, но необходимо человеку в жизни.

Вера в ребенка, по мнению большинства специалистов, красугольный камень педагогики Монтессори. Она была убеждена, что в маленьком ребенке заложено не только стремление к игре и веселью, но и к настоящей, серьезной работе. Ребенок получает свое маленькое, но чистое и истинное знание без всяких лишних аксессуаров, только затмевающих и утомляющих детское сознание.

В Монтессори-школе нет классно-урочной системы, нет ситуации, когда учитель дает 40-минутный урок. Главное средство учителя – наблюдение за ребенком, умение "разуметь, не вмешиваясь". "Учительницу слишком долго учили быть единственно активным, свободно действующим лицом в школе, слишком долго ее задача заключалась в том, чтобы подавлять всякую активность в детях", – писала М. Монтессори. Педагоги и родители, по ее мнению, должны сдерживать свои эмоции, наблюдая за ребенком, и, только

в случае необходимости, откликнуться на его призыв: "Помоги мне сделать это самому!". Урок индивидуален для каждого и длится 1-2 или 5 минут, дети говорят, а учитель молчит. Таким образом, учитель или взрослый не учит ребенка, а помогает ему осваивать окружающий мир. Дети постоянно находятся в самостоятельном действии, строят самих себя.

В школе нет маленьких групп. От 25 до 35 детей разного возраста занимаются вместе. Разница в возрасте составляет 3 года. Нет и единой программы для всех. Есть общий объем знаний и умений для освоения.

Школьный день начинается в 9 часов утра. В комнате на ковре приклеена лента в виде овала, ребята и педагог садятся вдоль нее и хором проносят стихи-приветствие:

Здравствуй, солнце золотое!

Здравствуй, небо голубое!

Здравствуй, матушка земля!

Здравствуйте, мои друзья!

Затем все вместе обсуждают что-то интересное и важное, участвуют в познавательных играх, иногда психолог проводит психогимнастику, ребята упражняются в выражении чувств, настроений. До 10.30 – свободные занятия, полки с материалом. В классе два педагога: учитель и ассистент. Но главное действующее лицо – ребенок, ребенок мыслящий, работающий, развивающийся. Познавательный интерес у ребят невероятно высок, их не надо ни к чему принуждать, наказывать за то, что они отвлекаются, потому что этого просто не бывает.

Обобщить и упорядочить получаемую информацию ребятам помогают специальные тетради, которые разработаны педагогами школы Монтессори. Среди них совершенно изумительная тетрадь, ориентирующая детей на самопознание, рефлексию, "Книга про меня".

Работа с тетрадями называется "Свободное письмо". Этому посвящается время с 11.15 до 12.30 – после объяснения учителем фрагментов теоретического материала.

Есть в Монтессори-школе и необычный предмет "Космическое воспитание", здесь его называют просто "Космос". Речь на этих занятиях идет о звездах, планетах, в целом о среде, в которой существует человечество. Этот предмет интегрирует знания по биологии, астрономии, географии, истории культуры.

Поупражняться, побегать, попрыгать, даже во время учебных занятий, можно в небольшом спортивном зале с канатами, шведскими стенками, перекладинами и кольцами. В коридорах выставки детских работ, персональные выставки. Здесь издают журналы, в которых сверкают золотые крупички детского творчества. Традиционно в этой школе присутствует коллективная творческая деятельность над различными проектами.

Педагогическая система М. Монтессори становится известной в России в 1911 году. В дореволюционный период в стране выходят ее труды, о ее деятельности пишут русские педагогические издания, ее взгляды пропагандируются, открываются курсы по подготовке педагогов, внедряющих новый метод обучения и воспитания детей. Первый детский сад Монтессори в

России был открыт в 1912 г. С конца 1915 г. в России организуется общество "Свободного воспитания (метод Монтессори)".

С 1926 г. решением Наркомпроса ее методы запрещены. В постсоветский период вновь возрождается интерес к педагогике М. Монтессори: по ее методике работают отдельные дошкольные учреждения России, Беларуси, других республик СНГ.

Несмотря на имеющиеся слабые стороны в педагогической системе Монтессори (некоторая идеализация природы ребенка, отрицание ведущей роли педагога, сведение ее лишь к сопровождению деятельности ученика, недооценка игры как основного вида деятельности дошкольников, преимущественное использование искусственно созданного учебного материала и т.д.), рациональные зерна, заложенные в ней, продолжают давать всходы.

Педагогика М. Монтессори богата частными идеями, которые используются во многих локальных технологиях и частных методиках. Так, Е. Н. Потапова применяет в методике обучения письму буквенные трафареты итальянского педагога, Б. и Л. Никитины в опыте семейного воспитания и системе развивающих игр применяют рамки с вкладышами Монтессори. Для современной педагогической практики остаются актуальными сегодня и представляют несомненный интерес и такие положения педагогики Монтессори, как проблемы развивающего обучения, сензитивных периодов развития ребенка, создания отношений сотрудничества, взаимопонимания, доверия, свободы ребенка в выборе деятельности, индивидуальный темп обучения в соответствии с "внутренним планом" индивида, педагогически организованная среда и многое другое.

4.2. Течение "новое воспитание" и С. Френе как его представитель

Идеи представителей "свободного воспитания" были частично использованы в практике "новых школ", в теории "нового воспитания". Указанное течение было широко известно в Англии, Франции, Бельгии, Швейцарии, США и других странах. Теоретики и практики "нового воспитания" Э. Демолен, А. Ферьер, Р. Кузине, Э. Клапаред, С. Френе по существу не обогатили педагогику оригинальными концепциями. Они, в основном, синтезировали прогрессивные идеи мыслителей прошлого и приспособили их к новым условиям. Деятели "новых школ" призывали к уважению личности ребенка, учету его интересов, возможностей и потребностей, к культивированию индивидуальных особенностей учащихся. Они поощряли самостоятельность воспитанников, много внимания уделяли развитию их творческого мышления, самообразованию, выработке практических умений и навыков путем организации разнообразной трудовой деятельности, стремились утверждать гуманное отношение к детям.

Под влиянием теории "нового воспитания" в 20 – 30-е годы в Западной Европе получили широкое распространение школы интернатного типа, организованные частными лицами или общественными педагогическими организациями, так называемые "альтернативные" школы, открывавшиеся в противовес традиционным. Такие школы существуют и поныне. В них применяются "свободные" и активные методы обучения, ручной труд, много внимания уделяется физическому развитию учащихся, поскольку оно является основой для проявления интеллектуальных сил и способностей

детей, эстетическому воспитанию, культуре поведения учащихся. Школы хорошо оснащены учебными средствами современной технологии, удовлетворяют потребность в качественном образовании прежде всего привилегированных слоев населения и требуют высокой платы за обучение. Работают в них, как правило, высококвалифицированные учителя.

Ярким представителем "нового воспитания" был один из самых известных педагогов Франции XX столетия С. Френе. Селестен Френе (1896 – 1966), основоположник и лидер "Международной федерации сторонников новой школы", в свое время обособился от "завязнувших в схоластике" других теоретиков. Он начал педагогическую деятельность в 1920 году в сельской начальной школе на юге Франции и быстро разочаровался в традиционных методах обучения, которые не давали желаемого результата. Заинтересовавшись новыми исследованиями в педагогике, Френе принял участие в конгрессах Международной лиги за "Новое воспитание". Однако идеи этого популярного в 20-е годы педагогического течения не отвечали его стремлению создать народную школу как государственную, светскую, бесплатную для детей непривилегированных слоев общества.

Назначение школы он видел не в том, чтобы приспособить ребенка к той социально-культурной среде, из которой он происходил, а в том, чтобы воспитать в нем носителя новых идей и культуры, способного преобразовать эту среду. Цель воспитания педагог определял как "максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить".

Своеобразие педагогической концепции С. Френе состоит в том, что она впитала в себя классическую педагогику прошлого и новые подходы в воспитании и обучении, сочетая свободу детей со всесторонней заботой об их развитии, а также разнообразную творческую деятельность с высокими требованиями.

Среди основных положений педагогики Френе – требование свободы самовыражения детей. Природа ребенка, по мнению Френе, не отличается от взрослого, и детство это не подготовка к жизни, а ее важный этап.

Решающим фактором формирования личности, по мнению Френе, является личный опыт ребенка, приобретенный им в семье, школе, в отношениях со сверстниками, но при этом педагог подчеркивает важную организующую функцию школьного учителя, значение продуманной методики обучения и воспитания.

Ребенок обладает определенными представлениями, ложными и верными, конкретным жизненным опытом, опытом эмоциональных переживаний, определенным творческим потенциалом. Все это делает ребенка единственным и неповторимым. В связи с этим школа, по мнению С. Френе, должна быть приспособлена к ученику. Но это приспособление позволяет активизировать его жизненную энергию и "духовное обогащение". Для приведения в движение этих сил необходима не только соответствующая среда, которая могла бы стать полем для разнообразной деятельности детей, но и учитель как духовный опекун ребенка.

В развитии ребенка С. Френе выделяет три фазы:

- 1) фаза **проб и ошибок**, или деятельность на ощупь, когда ребенок повторяет действия, которые приносят успех, и избегает тех, которые кончаются разочарованием;

- 2) фаза упорядочивания, когда ребенок, опираясь на накопленный опыт, начинает вводить определенный порядок в свои действия;
- 3) фаза игры – работы, переходящей в работу – игру, когда через игру как типичный вид детской деятельности ребенок готовится к работе и к реализации "серьезных" жизненных задач.

Френе был сторонником четкого планирования учителем своей работы с детьми в виде месячных планов, на основе которых каждый ученик с помощью учителя составляет свой личный план на день, неделю, месяц. Постепенно ученик подводится к тому, чтобы самостоятельно планировать свою работу. Основным периодом планирования является неделя. Работу на этот период планируют с учетом того, что французские школьники ежегодно сдают экзамены. В понедельник каждый учащийся составляет индивидуальный план работы, внося в соответствующие рубрики индексы значащихся в рабочей карте видов работ, которые он должен выполнить по арифметике, геометрии, языку и орфографии. Для этих предметов имеется около ста программ, собранных в одном томе. В рубрики по другим предметам вписываются планы и темы, которые учащийся должен выполнить самостоятельно или совместно с другими детьми. Темы разработок он выбирает для себя сам. В конце недели каждый школьник обозначает в своем плане работы то, что он выполнил и чего не сделал. Такие планы учащиеся должны иметь начиная с пятого класса. Школьники могут работать по ним индивидуально, вдвоем или группой. Планировали дети и такие виды деятельности, как работа в саду, на ферме и др. Френе был убежден, что такая система планирования формирует ответственность учащихся, их самостоятельность, дисциплинированность.

Задача учителя – помочь ученику осознать свою индивидуальность, способности, развить их, научиться ими пользоваться, свободно выражать мысли и чувства. Такое становится возможно только в атмосфере доброжелательности и доверия, когда каждый уверен, что будет выслушан со вниманием.

Творческое самовыражение в педагогике Френе принимает различные формы. Это устная речь, рисунок, письмо, музыкальное творчество, движение, театр, кино, ручной труд и техническое творчество, составление математических задач и работа с компьютером. Разнообразие форм деятельности обязательно предоставляет ребенку возможность добиться успеха, самоутвердиться в том или ином виде творчества, уменьшает аффект нагрузки, связанный с неудачами в других областях. "Задача школы, – указывал Френе, – культивировать успех, удачу индивида, необходимые для его самоутверждения. Поэтому необходимо как можно чаще подчеркивать успехи каждого: у одного – в чтении, у другого – в математике, у третьего – в рисовании, у четвертого – организаторские способности". Вместо традиционной отметки в школе Френе ребенок получал "положительное подкрепление". Усвоив те или иные знания, умения, ученик сообщает об этом учителю и, выполнив проверочный тест, получает подтверждение своего успеха в той форме, которая принята в данном классе. Так, например, Френе рекомендовал проводить в конце недели проверку выполнения всех планов и работ, выставляя оценку в виде диаграммы под планом работы, дополняя ее оценкой за аккуратность и прилежание, умение вести себя среди сверст-

ников и др. Сравнивая таким образом свои достижения с предыдущими результатами, а также с достижениями других учащихся, ребенок может сам решать, как ему работать дальше, чтобы поднять свой общий уровень. Френе отказался в своей педагогической системе от оценок, поскольку считал, что оценка не может служить надежным и точным критерием знаний ребенка. При выставлении оценки учителю зачастую трудно избежать субъективности, случайности, ошибки. Кроме того, состязательность в сфере учения неправомерна, так как у людей от природы разные способности.

В обучении, по Френе, используется "метод проб и ошибок" ("экспериментальное нащупывание"). Он считал, что знание не может выдаваться в готовом виде "учителем, который знает, ученику, который не знает". Усвоение знаний как таковых не является приоритетной задачей образования. Гораздо важнее научить ребенка мыслить, помочь ему овладеть методами познания, научить критически относиться к действительности. В основе обучения – свойственная всем детям и естественная для них любознательность. Задача педагога – создавать проблемные ситуации, при которых ученики чувствуют потребность что-то узнать, чему-то научиться. Отсюда – так называемый "естественный метод обучения": дети познают основы географии, получая письма от корреспондентов со всего мира, отвечая на их вопросы о своей стране, учатся читать и писать на основе своих "свободных текстов" – небольших детских сочинений. Для детей "свободные тексты" служили средством самовыражения, для учителя они открывали возможности изучения личности учащихся, их интересов, взаимоотношений с окружающей средой. "Свободные тексты" использовались и как пособия. Лучшие из них отбирались учителем, дополнялись, набирались школьниками на печатном станке и подшивались в специальные тетрадки. "Свободные тексты" в системе Френе неотделимы от другого средства обучения и воспитания – школьной типографии, которая также является непременным атрибутом новаторской технологии Френе. Педагог был убежден в том, что школьная типография – это универсальное обучающее и воспитывающее средство. Работа с печатным станком позволяет ребенку приобрести навыки ручного труда, отработать координацию движений, развить внимание, зрительную память, повысить грамотность.

Создание собственных средств обучения – характерная особенность педагогики Френе. Наряду со "свободными текстами", школьной типографией, своеобразной системой оценивания результатов обучения в школах Френе используются картотеки: информационные, картотеки заданий и самоконтроля. Картотека включала бумажные карточки, систематизированные по темам и предметам. Как правило, в карточках содержался основной учебный материал и конкретные задания: арифметические задачи, грамматические упражнения, вопросы по истории, географии и др. Учащиеся не только работали по карточкам, но и составляли их сами. Это позволяло индивидуализировать обучение. Френе по праву считал себя первооткрывателем программированного обучения, поскольку созданная им в 20-е годы система картотек заметно опередила исследования американских ученых в этом направлении. Картотеки заменяли учебники, так как Френе был принципиальным противником использования учебников в начальной школе. Он считал, что учебники исключают возможность индивидуализации

обучения, навязывают детям не свойственную им логику взрослых, тормозят развитие у детей самостоятельности и независимости мышления.

Своеобразным средством обучения является и специально подобранная библиотека, поскольку большое внимание в школах Френе уделяется развитию навыка самостоятельной работы с книгой. Школьной переписке, индивидуальной и коллективной, общению по переписке с детьми и взрослыми, живущими в других областях Франции и в разных странах, традиционно отводится очень серьезная роль в педагогике С. Френе. Использование указанного средства позволяет расширить круг познавательных интересов детей и круг их общения, ближе познакомиться с разными людьми, осознать их право отличаться от тебя самого, жить иначе, чем ты сам. Как средство обучения используются и продукты свободного творчества учеников: газеты и сборники собственных сказок и рассказов, самостоятельно снятые фильмы и составленные детьми математические задачи.

Занятие в классе – не развлечение. По Френе, "естественным занятием для ребенка является не игра, а труд", но труд, возможно более мотивированный.

Познание в классах Френе организуется путем постоянного выдвижения и проверки гипотез – естественнонаучных, лингвистических, математических и других. Ошибка не вменяется ученику в вину: каждый имеет право на ошибку, это необходимый этап на пути к знанию. Чтобы его преодолеть, ошибку необходимо проанализировать, осваивая такие приемы мышления, как сравнение, анализ, синтез. При таком подходе ребенок осознает, что учиться он может только сам, учитель лишь надежный помощник в этом.

Ученик работает по индивидуальному плану в том темпе, который соответствует его возможностям. На уроке используется и работа по группам, что освобождает учителю время для индивидуальных занятий с учениками. В школе осуждается всякая конкуренция между детьми в учебе, поощряется любая взаимопомощь.

Ребенку как можно чаще предлагается выбор деятельности. Свобода выбора не означает анархию. Ребенок или коллектив класса свободны в момент принятия решения. После его принятия дело должно быть доведено до конца. Учитель – гарант нормального порядка и выполнения программы. В случае необходимости он устанавливает границы свободы и пользуется правом "вето". Учитель организует весь учебный процесс и отбирает необходимые для этого средства.

Содружество в классе учителя и учеников друг с другом, с родителями и другими взрослыми это деятельность в условиях полного равноправия всех и участия каждого в конкретном деле. Первостепенное значение Френе придавал детскому коллективу, самоуправлению учащихся. Все воспитанники являлись членами школьного кооператива, возглавляемого Советом. Он ведал хозяйственной деятельностью учебного заведения, организовывал работу по самообслуживанию учащихся, а также являлся дисциплинарной инстанцией. Самоуправление, по мысли педагога, должно соответствовать особенностям детской психики, интересам детей и не копировать формы управления взрослых.

Педагогика С. Френе получила широкое распространение не только во Франции, но и в учебных заведениях других стран Европы, поскольку ему

удалось чутко уловить потребности школьной практики и найти ответы на вопросы, волновавшие современников. Некоторые элементы педагогики Френе за прошедшие 70 лет с момента ее разработки, безусловно, не могли не устареть. Однако и сегодня многие педагогические установки (ориентация учебного процесса на ребенка, активизация интеллектуальной и эмоциональной деятельности учащихся, сотрудничество учителя и детей, нетрадиционные средства учебно-воспитательного процесса) широко используются в школьной практике разных стран.

4.3 Вальдорфская педагогика

Вальдорфская педагогика – это международное культурно-образовательное движение. Первая вальдорфская школа была открыта для детей работников табачной фабрики "Вальдорф-Астория" в Штутгарте Р. Штейнером. Сегодня существует свыше 500 вальдорфских школ, детских садов, лечебно-педагогических общин, издательских центров в Германии, Голландии, Швейцарии, Скандинавии, Англии, США, Африке, Южной Америке, Японии. Вальдорфская педагогика одна из разновидностей воплощения идей "свободного воспитания" и "гуманистической педагогики".

Рудольф Штейнер (1861 – 1925), немецкий философ и педагог, литературовед, критик, исключительно одаренный и эрудированный человек, основоположник названной системы школьного образования, воплотил в ней разработанное им учение антропософию (греч. *anthropos* – человек, *sophia* – мудрость). Антропософическая концепция о человеке, его месте в космическом пространстве, о возможности овладения высшей истиной только путем собственного познания сверхчувственного, неземного стала теоретико-методологической базой альтернативного направления в педагогике. Согласно Штейнеру, человек – это не конкретно-историческое существо, не совокупность общественных отношений, а внеисторическое, вневременное, вечное, постоянное явление, единство тела, души и духа.

В педагогике Р. Штейнера ребенок – существо духовное, а развитие его индивидуальности осуществляется путем самопознания, саморазвития в двуединстве чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела. По мысли Штейнера, школа должна быть свободной от государственного давления. В воспитании человека следует исходить не из того, что требует существующий социальный порядок, а из того, что требуется конкретному ребенку, чтобы помочь ему раскрыть способности и найти свое место в жизни.

Цель вальдорфской педагогики – воспитание человека гармоничного во всех проявлениях его сущности : в мыслях, чувствах и воле; приведение ребенка в контакт с миром; раскрытие его скрытых способностей и свойств. Согласно антропософскому учению развитие способности к познанию приводит человека к совершенству.

Остановимся на основных положениях педагогики Штейнера.

Воспитание призвано сформировать целостную личность, стремящуюся к максимальной реализации своих возможностей (самореализация, самоактуализация), открытую для восприятия нового опыта, способную на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях и ответственную за свои действия.

Развитие происходит по заранее заданной, генетически детерминированной программе, идет впереди обучения и определяет его. Обучение неотделимо от воспитания: всякое обучение есть одновременно и воспитание определенных качеств личности. Природные задатки развиваются спонтанно, в случае создания максимально благоприятных условий для их выявления (природосообразность воспитания).

Штейнер исходил из того, что все наше мироздание пронизано ритмами: лунные и солнечные ритмы, смена времен года, дня и ночи. Жизнь человека тоже ритмична: ритм дыхания, пульс, сон, бодрствование. Педагогический процесс соответственно должен строиться ритмично.

Учебно-воспитательный процесс основывается на ритмах развития ребенка. Он "рождается" в несколько ступеней, первая из которых – рождение физического тела. В возрасте 7 лет происходит рождение первого душевного тела, и начинается самостоятельная внутренняя эмоционально образная жизнь. В период от 14 до 21 года рождается "второе" душевное тело, создающее возможность для самостоятельной эмоциональной жизни и мышления, в 21 год происходит рождение человеческого "я", человек становится взрослым. Каждый из этих циклов ставит перед воспитанием и обучением свои специфические требования.

Обучение строится также ритмично, и при его организации используется не традиционная, параллельная, а периодическая система преподавания. В течение 3-5 недель в сдвоенных утренних занятиях изучается один из основных образовательных предметов: математика, физика, биология, литература, история, родной язык, география и др. Их проходят как целостную "эпоху" методом "погружения". Следующие два часа – с 10 до 12 – изучаются предметы художественно-эстетического цикла, музыка, иностранные языки, эвритмия (новое искусство движения, выработанное Рудольфом Штейнером, где речь и музыка находятся в гармонии с движениями исполнителя). И, наконец, последние два часа – с 12 до 14 – дети учатся шить, вязать, готовить, переплетать книги, вырезать по дереву, обрабатывать землю и т.п.

Ритмично строится и урок. Для создания у детей определенного настроения он начинается с пения ритуального гимна, песен, декламации. Затем идет изложение учебного материала по одной из теоретических дисциплин. Примерно через 20 минут учитель переключает детей на другой вид деятельности: они записывают услышанное, зарисовывают схемы. Затем снова идет изложение учебного материала, перемежаемое паузами, заполненными ритмическими движениями, упражнениями. Заканчивается урок басней, рассказом нравоучительного содержания, занимательной историей, зачастую связанной с изучаемой темой.

Учитель – центральная фигура в вальдорфской школе. Он ведет детей в течение восьми лет по всем предметам. Учитель – старший товарищ ребенка принимает его таким, каков он есть. Вальдорфский учитель должен хорошо знать природу ребенка и руководствоваться в работе девизом: "Принимай ребенка с благоговением, воспитывай его любовью, выпускай свободным". Среди учителей этой школы не может быть таких, которые не завоевывают доверия детей и не пользуются у них авторитетом. Жизнь педагогов и учеников едина и строится на гуманных отношениях.

Основателями вальдорфской школы выступают родители, поэтому говорят, что вальдорфская педагогика всегда "вырастает снизу, а не строится сверху", и ее характерной чертой является учительско-родительское самоуправление. Тесная связь школы с родителями выражается в том, что классный руководитель знает положение в семье каждого школьника, поддерживает постоянный контакт с его близкими. Родители, в свою очередь, оказывают помощь в решении вопросов строительства, отношений с государственными организациями, проведении совместных праздников и т.д.

Вальдорфские школы не зависят от государства, обучение в них является платным, однако плата эта дифференцирована. Малообеспеченные семьи могут освобождаться от нее, а состоятельные родители вносят зачастую весьма большие суммы, намного превышающие плату за обучение их собственного ребенка. В ряде стран государство оказывает значительную финансовую поддержку вальдорфским школам, но при этом не претендует на вмешательство во внутришкольную жизнь и преподавание.

Вальдорфская школа, в какой бы стране ни существовала, – это национальная школа. Она имеет ярко выраженный национальный образовательный компонент, проявляющийся в обращении к национальному наследию: сказкам, песням, традициям и обрядам. Однако национальное не замыкается в узком пространстве, а является стимулом для овладения достижениями общечеловеческой мировой культуры.

Вальдорфская школа – самоуправляемое учреждение, работающее без директора, руководство осуществляется на коллегиальной основе учителями, имеющими стаж работы более двух лет. Коллективно решаются организационные (прием детей в школу, учителей на работу и т.п.), финансовые вопросы, в том числе и распределение фонда заработной платы с учетом потребностей каждого учителя в данное время. Еженедельно совместно обсуждаются и собственно педагогические проблемы. Педагоги обмениваются опытом работы, анализируют темпераменты и характеры детей, делятся своими наблюдениями. В результате такой постановки работы педагогический коллектив школы внутренне спаян.

Одним из принципов воспитания является свобода не в смысле асоциальности, поскольку человек живет в социуме, а в смысле свободы выбора жизненных ценностей, ориентиров, мировоззренческих позиций, а также свобода от страха и стрессов, свободное желание узнавать, совершенствоваться. Воспитание и обучение приспособляются к ребенку и осуществляются без духовного и телесного принуждения и насилия.

В вальдорфской школе одинаковое внимание уделяется развитию мыслительной, эмоциональной и волевой сторон личности. Учителя здесь считают, что школа не должна загружать память учащихся. Ее предназначение состоит в развитии способностей, чувств детей, формировании у них художественного вкуса, социальной ответственности. Какие-либо отдельные предметы не имеют преимущества перед другими. С первого года наряду с теоретическими дисциплинами большое место в расписании занятий занимают художественные дисциплины (живопись, скульптура, лепка, драматическое искусство, музыка) и практические занятия по разным специальностям (пряделние, ткачество, сапожное дело, переплетные работы, кузнечное дело, обработка металлов).

В России действует несколько десятков Штейнер-школ. Наиболее известная Московская свободная вальдорфская школа. Ее научный руководитель Пинский А. Н. В начале 90-х годов в ряде городов были открыты центры вальдорфской педагогики, которые готовят квалифицированных специалистов для вальдорфских детских садов и школ в России, знакомят широкую общественность с основами вальдорфской педагогики.

4.4 Гуманистический характер педагогики Я. Корчака

Януш Корчак (Генрик Гольдшмит) – выдающийся польский педагог, писатель, публицист и общественный деятель – родился в 1878 г. в Варшаве. Он стал выдающимся теоретиком и практиком воспитания, дал ответ на труднейшие вопросы, выдвинутые эпохой. Концепция Корчака родилась в начале XX века в русле реформаторских теорий и носила ярко выраженный гуманистический характер.

Свои мысли, размышления о воспитании Я. Корчак изложил в статьях, очерках и художественных произведениях, которые публиковались в разных журналах или выходили отдельными изданиями. Наиболее известными из них являются "Как любить ребенка", "Право ребенка на уважение", "Школа жизни", "Когда я снова стану маленьким", "Дети улицы", "Дитя гостиной", "Король Матиуш Первый" и др. Корчак писал мудрые и прекрасные книги для детей и о детях. Он не упрощал мир, не показывал его сквозь призму слезливой морали. Он боролся с мнимой, отдающей лицемерием, жалостью к детям. Не жалость ставил он на первый план, а сопереживание с ребенком и дружеское с ним общение.

Януша Корчака обычно относят к представителям своеобразной опекунской педагогики, ограничивая круг его педагогических интересов только вопросами воспитания детей в интернате. Однако педагогическая система Корчака включала в себя широкий круг проблем. Одной из важнейших была проблема создания школы, тесно связанной с жизнью, проблема воспитания и обучения детей в школьных условиях. В своей первой педагогической работе "Школа жизни" Корчак размышляет том, что старую школу надо строить на новой основе. Школа должна вводить учащихся в круг живых знаний, необходимых в практической деятельности, и одновременно приобщать детей к общественной жизни.

В своих произведениях Корчак постоянно обращается к своей главной теме – как любить ребенка. Может даже показаться, что он повторяется, но это не так: педагог конкретизирует и обогащает эту тему новыми фактами о детской индивидуальности, об условиях проявления детской инициативы и активности, о взаимоотношениях ребенка и воспитателя. Ключевая мысль жизненной философии и педагогики Корчака – услышать, понять, установить диалог.

Вопросы воспитания Корчак всегда связывал с психологией ребенка и социальными условиями его жизни. Теорию воспитания он выводил из опыта собственной воспитательной практики. Знания о ребенке педагог приобретал в течение всей своей жизни, наблюдал за поведением детей в разных ситуациях: когда ребенок был один и в коллективе, когда трудился и играл, радовался и грустил, переживал горе. Воспитание личности Корчак ставил в зависимость от способностей ребенка и интуиции воспитателя.

Он был убежден, что в конечном счете от воспитателя зависит, что извлечет ребенок из воспитания – пользу или вред.

Корчак справедливо утверждал, что воспитание личности начинается с познания ребенка в раннем возрасте и продолжается в последующие периоды его развития. Причем важно досконально знать условия и характер воспитания детей в зависимости от социальной среды, глубинно понимать и чувствовать мотивы и формы поведения самого ребенка в разных ситуациях и, наконец, определять социальные и педагогические пути и условия, действительно обеспечивающие становление ребенка как личности.

Исходный пункт педагогической концепции Корчака – ребенок как личность и его благо. Ребенок – это самостоятельная "отдельность" и независимая от другой воли личность. Детство самоценно, это подлинный, а не предварительный этап будущей "настоящей" жизни. "Детей нет – есть люди, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств". Отмечая, что ребенок отличается от взрослых, Корчак вместе с тем подчеркивал, что это отличие не означает более низкой или более слабой организации его психики. Педагог признавал равноценность ребенка и взрослого и провозгласил право ребенка на уважение, на признание его человеческого достоинства и права "быть тем, что он есть", права на индивидуальность. Однако педагог не идеализировал детскую природу, считал, что бывают "удобные" и "неудобные" дети, что положение о безусловном равенстве всех детей – ложь, что среди детей столько же плохих людей, сколько и среди взрослых, что сколько ни старайся педагог, он не в силах изменить природу ребенка. "Береза так и останется березой, дуб дубом, лопух лопухом. Я могу пробудить то, что дремлет в душе ребенка, но не могу ничего создать заново. И буду смешон, если стану сердиться из-за этого на себя или на него".

Четверть века Корчак возглавлял два варшавских детских приюта – Дом Сирот и Наш Дом. Прежде чем стать воспитателем, он семь лет проработал врачом в детской лечебнице. "В больнице я увидел, как достойно, зрело и понимающе умеет умирать ребенок". И дети стали главным смыслом его жизни. В руководимом им Доме Сирот – удивительном детском учреждении не только в Варшаве, но и во всей Польше – он попытался создать некое идеальное сообщество. В нем действовали принципы демократии, законности, справедливости, долга и свободы. Здесь превалировали взаимное уважение и взаимопонимание. Это мир альтернативный несправедливому, жестокому, кризисному, кровопролитному, тому, что за окном. Традиционные детские дома и сиротские приюты, которыми, как правило, ведали в Польше различные монашеские ордена и религиозные общины, Корчак на практике стремился превратить в учреждения, где заботились бы не только о том, чтобы накормить ребенка и дать ему крышу над головой, но и об общем развитии и его высоконравственном воспитании, формировании волевой активности, самостоятельности и самодеятельности.

В 1932/33 годах в здании детского дома "Наш Дом" была открыта экспериментальная школа, в которой Корчак осуществил некоторые из идей, высказанных им в работе "Школа жизни". Сам Корчак занятий в ней не вел, а был постоянным идейным руководителем молодых воспитателей, присутствовал на всех занятиях, наблюдал, записывал, анализировал вместе с

ними различные явления, возникающие в процессе работы. Важной задачей школы Корчака была не только передача ребенку суммы знаний, но и формирование его характера в совместной учебе, работе, играх. Существенную роль школы, призванной изменить человека и мир, Корчак видел в пробуждении интересов ребенка для развития его мышления. Наилучшей школьной программой педагог считал ту, которая продиктована жизнью и интересами детей.

Занятия в младшем классе начинались в 8 часов утра без привычного звонка. Дети приходили в класс сами, без напоминания. Корчак не случайно отказался от звонка, поскольку считал, что если школа является местом действительно активной жизни ребенка, то он сам будет помнить о месте и времени занятий. Организация занятий тоже носила своеобразный характер. В классе у ребенка не было строго установленного места. Каждый день дети садились "кто с кем хочет", это позволяло наблюдать за складывающимися внутриколлективными отношениями. Во время работы дети могли ходить по классу, тихо разговаривать, немного отдохнуть, даже полежать. Корчак считал, что малышу трудно сидеть несколько часов без движения, и, если ребенок отключался от занятий или даже засыпал, это служило сигналом для учителя о том, что ребенок болен или занятия стали скучными и надо изменить их ход. В ходе занятий не было установленных перемен. Ребенок мог выйти из класса, посмотреть, что делается во дворе, поговорить с товарищем. Иногда после интенсивной работы учитель сам делал долгую переменку. Дети, которые хотели отдохнуть от большой группы и шума, могли пойти в "комнату тишины", те же, кому надоела спокойная работа, бежали в котельную.

К концу первого года обучения дети школы Корчака показывали гораздо лучшие результаты, чем их сверстники из обычных школ. Большой упор в первый год обучения делался на овладение беглостью чтения. По совету Корчака практиковался и такой интересный прием работы, как двухминутное чтение с песочными часами. Для этой цели выбирался легкий текст, который ребенок читал вслух. Количество прочитанных знаков за указанное время было показателем беглости чтения школьника в данную неделю. Такой способ контроля нравился детям, поскольку носил характер игры, соревнования, вызывал интерес к чтению, стремление к достижению лучших результатов. Этот прием с песочными часами впоследствии стал популярен во всем Доме Сирот, использовался в работе со старшими школьниками, на дополнительных занятиях со слабыми учащимися. К концу учебного года первоклассники школы Корчака читали на уровне учащихся 2 класса обычной школы.

В учебно-воспитательном процессе широко использовались экскурсии и прогулки, поскольку Корчак был убежден, что ребенок познает окружающий мир через личный опыт, поэтому важно научить видеть и понимать явления, происходящие вокруг. Экскурсии и прогулки организовывались раз в неделю с учетом интересов детей. Например, на экскурсии "Свежая булка" дети наблюдали и принимали участие во всем процессе изготовления и выпечки хлеба. Каждая экскурсия давала не просто познавательный материал, но также способствовала формулированию у детей своих выводов относительно условий и степени трудности каждой работы, давала темы для заня-

тий в классе: разучивание стихов, рисование, моделирование, чтение на заданную тему. Подобные экскурсии оказывали свое влияние на выбор воспитанниками профессии после школы. Корчак считал, что дети должны изучить в естественных условиях, работая самостоятельно, определенные виды труда для того, чтобы выбрать в конце концов тот, который им больше всего понравится.

Проводились в школе такие занятия, целью которых было развитие мышления детей, умения решать различные проблемы и выбирать наилучший путь. Так, ребята создали собственный кукольный театр. Они сами спроектировали свой театр, вместе обсудили этот проект, а потом работали в швейной и столярной мастерской, узнавая во время работы инструменты и технику обработки дерева, глины, шили одежду для кукол. Работа в мастерской связывалась с учебными занятиями. К примеру, на уроках польского языка дети подбирали тексты, учились правильно читать и декламировать. Многие песенки персонажей отрабатывались на уроках пения.

Особого внимания в опыте Корчака заслуживает и оценка знаний учащихся. Педагог был против выставления детям отрицательных оценок, считая, что двойка отбивает у ребенка всякий интерес к знаниям. Контроль и оценка знаний учащихся осуществлялись посредством начисления очков за выполненную работу. Очки подсчитывались по всем предметам отдельно и каждую неделю отмечались на графиках цветными карандашами. Это позволяло детям видеть результаты своего труда, стимулировало их дальнейшую работу над собой. В конце месяца подводили итоги, исходя из набранного количества очков. Ребята, занявшие первые пять мест, получали за месяц оценку "пять", следующие пять мест — "четыре" и т.д. Такой способ оценки, по мнению Я. Корчака, позволял детям видеть последствия своей учебы и поведения, а не случайную и порой несправедливую оценку учителя.

Интересен и опыт школы Корчака по подведению итогов дня. Каждый день после работы в классе дети сами выбирали лучший и наиболее интересный текст, рисунок, песню, ручную работу. Учитель мог сказать собственное мнение только после высказывания детей. На основе этих обсуждений оформлялся "Альбом наших занятий".

В своих работах Корчак редко употреблял коллективное, многоличное — "дети", а чаще всего — "ребенок", как бы подчеркивал этим значение индивидуального воспитания ребенка. Однако у Корчака личность живет и действует как индивид и как член коллектива. Чем богаче человеческая личность, тем глубже и острее в ней чувство коллективизма, потому что только личность осознает человеческую солидарность, страдание и скорбь за других, только личность чувствует свою ответственность за всех. Корчак убеждал не только логикой, но и формой высказывания. "Видите, две березки в конце поля? Одна не знает, что существует другая. А попробуй срубить одну, другая тоже засохнет. Может деревья тоже слышат и подают друг другу невидимые сигналы. А что уж говорить о людях". Недостатки коллектива могут быть свойственны и личности, и она не может освободиться от этих недостатков, если погряз в них весь коллектив. Корчак выступал за коллектив свободный, творческий, против насильственного объединения. В детских учреждениях Корчака жизнь строилась на основах детского самоуправления, которое он применял как метод педагогического воздействия с

целью пробуждения общественной активности у ребенка, использовал как систему самовоспитательных импульсов и стимулов. Только в этих условиях воспитание становилось процессом познания ребенка и развития его врожденных способностей. "Воспитание без участия самого ребенка не существует".

Начальным условием нормального воспитательного процесса, по Корчаку, является, прежде всего, создание в семье или в детском коллективе атмосферы доброжелательности и взаимного доверия, любви и уважения, атмосферы, исключающей какое-либо насилие, гарантирующей свободу ребенка и удовлетворение характерных ему интересов и потребностей. В то же время он подчеркивал, что нельзя насильно навязывать детям общество слабых или неуклюжих, что ни в коем случае нельзя пренебрежительно относиться к ребячьей собственности, будь то вишневые косточки, удобные в игре камешки или грошовые открытки.

Корчак не допускает подавления воли ребенка ради удобства взрослых, послушания путем наказаний и запретов. Ребенок беспомощен против искушения, не умеет обуздывать свои разнообразные влечения, противиться им. Но опытный воспитатель найдет средства воздействия на чувства ребенка, предоставив ему свободу выбора, свободу действия. В одиночку ребенку трудно справиться, и он напрасно станет бороться с собой. Без помощи воспитателя у него ничего не получится, однако только неудачи заставят его признаться в своей бессилии... Корчак постоянно повторял своим воспитанникам, что хорошие наклонности и привычки нужно долго и терпеливо воспитывать в себе.

Педагогика Корчака не была вседозволяющей. "Из скучающего раба мы сделаем изнывающего от скуки тирана". Принуждение в "Нашем Доме" заменялось "добровольным и сознательным приспособлением личности к формам коллективной жизни. Не слова, не поучения – весь уклад, атмосфера интерната должны быть таковы, чтобы дети ценили свое пребывание в нем, сами были заинтересованы, чтобы овладеть собой, победить себя, приспособиться и примениться к требованиям и нуждам окружающих". Конкретными элементами детского самоуправления в "Нашем Доме" были выборный детский сейм, демократический суд, судебный совет, конституция. Их воспитательный смысл заключался не в принуждении, а в побуждении ребенка к размышлению, к критическому отношению к себе, приучении его лучше понимать себя и других, с уважением относиться к правилам человеческого общежития. Кодекс суда, например, представлял широкую шкалу моральных оценок наиболее типичных проступков. Он предусматривал не кару, а порицание. Основная формулировка большинства статей этого кодекса была: "простить", но сама возможность для воспитанников Дома подать жалобу в суд не только на товарища, но и на воспитателя уникальная. Такое могло быть только в Доме, где директором был Корчак. Однако именно Корчак предостерегал педагогов от легкомысленного отношения к детскому самоуправлению: "... ограничения и предупреждения, пусть и многочисленные, должны быть ясные и недвусмысленные. В противном случае лучше не организовывать выборов, не инсценировать игры в самоуправление, не вводить в заблуждение себя и детей. Такая игра неэтична и вредна".

Важными элементами демократической организации жизни детского коллектива были газета, доска информации, ящик для записок и запросов. Использовались необычные формы морального воздействия поощрительные индивидуальные памятные открытки, официальные пари как фиксация индивидуальных нравственных обязательств, плебисциты доброжелательности, устанавливавшие четыре степени "гражданственности": товарищ, жилец, безразличный жилец, обременительный пришелец. Плебисцит являлся весьма сильным средством моральной оценки.

Организация внутренней жизни детского коллектива обеспечивала защищенность личности ребенка, в особенности младших и слабых, от любых форм нажима и насилия со стороны старших и взрослых, позволяла строить жизнь в коллективе на законности, откровенности и доверии.

В детском коллективе использовалась система трудовых обязанностей. Воспитанники Корчака не знали, что такое праздность. Как врач, Корчак считал труд лучшим лечебным средством и боролся за то, чтобы работу не делили на "черную" и "чистую", на "умную" и "глупую". В интернатах использовались все виды работ. Орудиям труда отводилось почетное место. Щетка и тряпка, как символ чистоты и порядка, красовались у главного входа в зал. Труд в воспитательной системе Корчака вводился с разными целями, для чего сам педагог разработал систему дежурств – "трудовую вахту детей", ввел самооценку проделанной работы. Дети сами выбирали себе занятие на месяц. Их обязанностью было поддерживать чистоту в комнатах, коридорах, на подворье, подметать и мыть полы, чистить мебель, помогать на кухне, в библиотеке, в переплетной, в столярной и швейной мастерских. За хорошую работу дежурный награждался красивой открыткой с автографом Корчака. Были и оплачиваемые дежурства, поскольку педагог считал, что у ребенка должны быть свои, заработанные деньги. "Мы должны научить ребенка понимать, что такое деньги, заработная плата, чтобы он мог знать, что такое независимость, которую дает заработок. Он должен знать, когда деньги творят добро, а когда приносят зло, когда дают независимость, а когда отнимают разум. Пусть он их проиграет, потеряет, пусть у него их украдут. Но пусть он их заработает, тогда узнает их цену".

Корчак никогда не уставал от занятий с детьми. В общении с ними соблюдал такт и тонкость человека большой культуры. В своих записях и книгах, обращаясь к педагогам, воспитателям, Корчак старается максимально щедро поделиться своим опытом, наблюдениями, понятными мыслями. Он любит свой труд и советует с детьми работать тому, кто обладает самым необходимым качеством для воспитателя – добротой. По Корчаку, добрый – это "человек, который обладает воображением и понимает, какво другому". Прекрасно представляя огромное количество трудностей, с которыми обязательно встречаются в начале своей практики даже самые талантливые воспитатели, он дает советы молодым коллегам. Приведем некоторые из них.

- Хороший воспитатель от плохого отличается количеством сделанных ошибок и причиненного детям вреда.
- Умный воспитатель не куксится, когда он не понимает детей, а размышляет, ищет, спрашивает их самих. И они его научат не задевать их слишком чувствительно – было б желание научиться!

- Вслушайся в детские жалобы и изучай их, и ты найдешь способ во многом помочь.
- Если ребенок поверит тебе свою тайну, радуйся, потому что его доверие – высочайшая награда, лучшее свидетельство. Но не приучай его к откровенности, у него есть право на тайну...
- Чем больше ты заботаешься о поддержании авторитета, тем больше его роняешь, чем ты осторожнее, тем скорее его потеряешь. Если ты только не смешон до последней степени, не абсолютно туп и не стараешься по-дурацки вкратце в доверие у ребят, заигрывая и делая по-блажки, они станут тебя на свой лад уважать.
- Каждый человек как бы заключает в себе весь мир.
- Не раздражайся, обдумай все спокойно! И ты и твои воспитанники прежде всего люди.
- Когда со страстью борется еще слабая воля, пусть дитя терпит поражение. Помни: в конфликтах с совестью вырабатывается моральная стойкость.
- Позволь детям ошибаться и радостно стремиться к исправлению.

До последней своей минуты Корчак верил в человека. Может быть, благодаря этой незыблемой вере – вере в человеческую доброту – и стал он прекрасным педагогом? Легенда о Корчаке живет самостоятельной жизнью уже 50 лет. Поляки, говоря о Корчаке, подчеркивают его верность идеалам, романтическое стремление сделать жизнь более совершенной, американцы – его независимость, демократизм, целеустремленность. "Русский" Корчак – это мечтатель, сказочник, безгранично "добрый человек с детскими голубыми глазами". Но все, уже не зависимо от национальной точки зрения, сходятся в одном: смерть Корчака была актом свободного выбора. Доктор Януш Корчак вместе с двумястами своими воспитанниками из Дома Сирот в варшавском гетто пошел на смерть в газовую камеру фашистского лагеря Трешлинка в августе 1942 года. В отличие от многих других, разделивших его участь, он мог спастись. Но он не покинул своих детей, не отказался от дела своей жизни....

Остались его книги и последовательная, стройная, разработанная до деталей, педагогическая система, которая жива и по сей день. Во многих странах мира созданы общества имени Я. Корчака, регулярно проводятся семинары, симпозиумы, посвященные великому польскому педагогу, организуются различные художественные конкурсы для детей, его именем названы десятки школ, интернатов. Книги Корчака переведены на многие языки мира. 1979 год был объявлен ЮНЕСКО Международным годом Януша Корчака.

Кроме вышеописанных теорий, в западноевропейских странах получили распространение эксперимент Петера Петерсена (технология "Йена-план"), согласно которому обучение организуется в небольших группах вместо традиционных классов, практикуются ответы группой и самооценка учеников; эксперимент К. Уошборна (Виннетка-план), суть которого в разделении программы обучения на две части (основную и творчески разви-

вающую), ее освоение организуется персонально для каждого учащегося и др. В школах Запада использовался метод проектов американского педагога У. Килпатрика. Вместо традиционных учебных предметов были введены проекты, т.е. своеобразные тематические центры, позволяющие соединить работу и учебу. Согласно предложенному методу учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания, развивалась познавательная активность. Материалы для обучения брались из повседневной жизни. Ученики самостоятельно выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного.

Суть Дальтон-плана (разработан и осуществлен в 1920 г. учительницей Е. Паркхест в одной из школ города Дальтона штата Массачусетс) состояла в выполнении учебной программы, разбитой на подряды. Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся.

Работа экспериментальных школ привела к созданию организаций для обобщения и распространения их опыта: Всемирной Ассоциации новых школ, Бюро педагогических экспериментов (США), Кооператива светского образования (последователей С. Френе) и др. Экспериментальные школы, возникнув в сфере частного образования, затем появились и в государственной школьной системе. Опыт экспериментальных учебных заведений далеко не всегда становился достоянием обычной школы, но в определенной степени повлиял на развитие воспитания и образования. В альтернативных и экспериментальных школах шел поиск практической реализации принципов зарождающегося Нового образования: гуманизация при условии признания уникальности каждой человеческой жизни, сбалансированность развития ребенка с его психическими, эмоциональными, социальными, интеллектуальными, моральными и эстетическими потребностями; воспитание чувства общности и товарищества, стремления прийти на помощь другим и ответственности за себя и других; свобода и независимость; интерес к процессу познания; индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания. Сегодня эти и многие другие идеи являются одним из источников новой, рождающейся парадигмы образования XXI века, целью которой будет свободный творческий человек.

ВОПРОСЫ – ЗАДАНИЯ

для повторения и самостоятельного изучения

1. Раскройте суть природосообразной педагогики М. Монтессори.
2. Подумайте, почему педагогику Монтессори относят к направлению "свободное воспитание"?
3. Что характерно для педагогики С. Френе как образца теории и практики "нового воспитания"?
4. В чем своеобразие вальдорфской педагогики Р. Штейнера?
5. Укажите характерные черты педагогики Я. Корчака.
6. Какие другие технологии обучения и воспитания использовались в практике экспериментальных школ Запада?
7. Что роднит педагогические теории Западной Европы и США 20 – 30-х годов XX столетия?

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

- Богуславский М. Виннетка-план // Учительская газета – 1993. – 19 января.
- Богуславский М. Образ школы Петера Петерсона // Учительская газета. – 1992. – 21 июля.
- Боккескоф И., Пинский А. Что такое вальдорфская педагогика? // Семья и школа. – 1990. – № 10. – С. 29-31.
- Валева Р. А. Экспериментальная школа Януша Корчака // Начальная школа. – 1986. – № 1. – С. 72-74.
- Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов. – М.: Форум, 1998. – 272 с.
- Дьюи Д. Школа и общество // Хрестоматия по истории зарубежной школы. – М.: Просвещение, 1981. – С. 490-500.
- Загвоздкин В. Вальдорфские школы в России и за рубежом // Учительская газета. – 1998. – 14 октября.
- История педагогики как учебный предмет: Учебн. пособие (международный опыт) // Под ред. К. А. Салимовой. – М.: Роспедагентство, 1996. – 230 с.
- Каганов А. Мария Монтессори: Личность, опередившая свое время // Наши дети. – 1996. – № 1. – С. 67.
- Капранова В. А. Авторская школа // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 1. – С. 98-111.
- Капранова В. А. Авторская школа // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 4. – С. 102-110.
- Капранова В. А. Авторская школа // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 7. – С. 103-108.
- Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа работы // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – С. 478-488.
- Кірсава С. Монтессори дорыць дзецям свабоду // Настаўніцкая газета. – 1998. – 27 кастрычніка.
- Корнетов Г. Ребенок для школы или школа для ребенка // Учительская газета. – 1993. – № 34.
- Корчак Я. Воспитание личности: Книга для учителя / Сост. В. Ф. Кочнов. – М.: Просвещение, 1992. – 287с.
- Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 272 с.
- Корчак Я. Педагогическое наследие: Пер. с польск. / Сост. К. П. Чулкова. – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.
- Кутузов М. Дальтон-план // Учительская газета. – 1992. – 21 января.
- Лай В. Школа действия // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – С. 502-526.
- Медведева О. Януш Корчак: нет любви без прощения // Учительская газета. – 1992. – 2 июня.
- Михайловский В. Мария Монтессори // Учительская газета. – 1990. – № 34.
- Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. – Гомель, 1993.
- Монтессори М. О принципах моей школы // Учительская газета. – 1992. – 4 августа.
- Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917 – 1939) / Под ред. К. И. Салимовой, Б. М. Бим-Бада. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом: В 3-х ч. – Ч. 2: XVIII – XX вв. – М., 1989.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом: В 3-х ч. – Ч. 3: С начала XX в. до наших дней. – М., 1991.

Очерки по истории педагогики / Под ред. *Н. А. Константинова*. – М.: АПН РСФСР, 1952. – 756с.

Пашков Г. Труд в школе: кризис или обновление? – М.: Знание, 1992. – 80с.

Подласый И. П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.

Прессман И. Педагогика Френе // Учительская газета. – 1992. – 1 сентября.

Пинский А. Без оптимистической гипотезы // Учительская газета. – 1992. – 4 февраля.

Пинский А. Пена на вальдорфской волне // Учительская газета. – 1991. – № 48.

Пряникова В. Г., Равкин З. И. История образования и педагогической мысли. – М.: Новая школа, 1995. – 96 с.

Сегянюк Г. В. Гісторыя педагогікі. Курс лекцый: Вучэбн. дапаможнік. – Брэст: Дзярж. Універсітэт, 1997. – 451 с.

Селевко Г. Н. Современные образовательные технологии. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

Френе С. Избранные педагогические сочинения. / Сост. Б. Л. Вульфсон. – М.: Прогресс, 1990. – 301 с.

Хилтунен Е. Педагогика Монте梭ри // Учительская газета. – 1992. – 4 августа.

Хилтунен Е. Страницы из конспекта // Учительская газета. – 1993. – 23 марта.

Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. – М., 1993.

Штейнер Р. Искусство воспитания: Методика и дидактика. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.

Штейнер Р. Педагогика, основанная на познании человека. – М.: Парсифаль, 1996. – 128 с.

Электронный архив библиотеки имени А. А. Мещерякова

СОДЕРЖАНИЕ

1. Общая характеристика состояния школьного образования в Западной Европе и США в XIX веке.	4
2. Реформаторская педагогика за рубежом конца XIX – начала XX столетий.	8
2.1. Теория "гражданского воспитания и трудовой школы" Г. Кершенштейнера.	9
2.2. Прагматическая педагогика.	12
2.3. Экспериментальная педагогика.	15
3. Характеристика школьного образования за рубежом в первой половине XX века.	18
4. Зарубежные педагогические теории 20 – 30-х годов XX столетия.	21
4.1. Педагогическая система М. Монтессори.	22
4.2. Течение "новое воспитание" и С. Френе как его представитель.	26
4.3. Вальдорфская педагогика.	31
4.4. Гуманистический характер педагогики Я. Корчака.	34