

А. А. Болученкова

**ПРАКТИКУМ ПО ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ**

Методология и эволюция педагогических идей

Кишинэу 2022

Рекомендовано к изданию Учёным Сенатом Государственного Педагогического
Университета им. И. Крянгэ

Рецензенты:

доктор, конф. В. Урсу,

доктор, конф. В. Енаки,

доктор, В. Дамьян.

Болученкова А.А. Практикум по истории педагогики. Методология и эволюция педагогических идей: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/
Авт. - сост. А.А. Болученкова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Кишинёв, 2021, - с.

Учебное пособие предназначено для студентов высших педагогических учебных заведений и используется при изучении курса «История педагогики и образования», а также некоторых тем по курсу «Общая педагогика».

Предлагаемая книга ориентирована на активное самостоятельное изучение классиков педагогики и использование их идей в современной педагогической науке и практике.

DESCRIEREA CIP A ACAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

Болученкова, А. А.

Практикум по истории педагогики : Методология и эволюция педагогических идей /
А. А. Болученкова. – Кишинэу : Б. и., 2022 (СЕР UPS). – 287 p. : tab.

Referințe bibliogr. la sfârșitul lecțiilor. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-590-8.

37.013(075)

Б 796

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din
Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
МЕТОДОЛОГИЯ	
Занятие 1. Тема: История педагогики как наука и источники её развития	8
Занятие 2. Тема: методологические основы науки	20
II. ОТРАЖЕНИЕ ЭВОЛЮЦИИ ОСНОВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	33
Занятие 3. Теоретические проблемы педагогической терминологии и история её развития.....	33
Занятие 4. Тема: Лингвистическая классификация педагогических терминов.....	39
Занятие 5. Тема: Предметно-тематическая классификация педагогических терминов.....	49
Занятие 6. Тема: Связь педагогической терминологии с терминологией других наук.....	66
III. МЕТОДЫ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ	77
Занятие 7. Тема: Характеристика основных методов исследования науки	77
Занятие 8. Тема: Методика научного поиска	83
ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ	91
IV. К Л А С С И К И З А Р У Б Е Ж Н О Й П Е Д Г О Г И К И	91
Занятие 9. Тема: Ян Амос Коменский	91
Занятие 10. Тема: Джон Локк	99
Занятие 11. Тема: Жан – Жак Руссо.....	103
Занятие 12. Тема: Иоганн Генрих Песталоцци	108
Занятие 13. Тема: Иоганн Фридрих Гербарт.....	114
Занятие 14. Тема: Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег.....	117
V. ОСНОВОПОЛОЖНИКИ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ	124
Занятие 15. Тема: Михаил Васильевич Ломоносов.....	124
Занятие 16. Тема: Николай Иванович Пирогов	129
Занятие 17. Тема: Константин Дмитриевич Ушинский.....	136
Занятие 18. Тема: Владимир Яковлевич Стоюнин.....	147

Занятие 19. Тема: Лев Николаевич Толстой	150
Занятие 20. Тема: Пётр Францевич Лесгафт	157
Занятие 21. Тема: Пётр Фёдорович Каптерев	163
VI. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В МОЛДОВЕ	171
Занятие 22. Тема: Ион Крянгэ	171
VII. Развитие педагогической мысли в Новейшее время	175
Занятие 23. Тема: Антон Семёнович Макаренко.....	175
Занятие 24. Тема: Василий Александрович Сухомлинский.....	187
Занятие 25. Тема: Селестен Френе.....	200
Занятие 26. Тема: Эрих Фромм	205
Источники и литература	209

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

ПРИЛОЖЕНИЕ

Болученкова А.А. Проблема религиозного просвещения будущего педагога.

Вейсберг Г.П., Бауман Н.К. Педагогическая система. Ступени и общий ход развития.

Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия.

Гессен С.И. Теория нравственного и правового образования.

Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Психолого-педагогический потенциал взаимодействия личности с миром природы.

Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении.

Каптерев П.Ф. О видоизменениях педагогического процесса под влиянием общественной среды.

Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках.

Коменский Я.А. Школа детства.

Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась.

Ломоносов М.В. О награждениях и наказаниях.

Мадзини И. Воспитание.

Меньшиков В.М., Мищенко Л.И. Православная вера в педагогическом учении Ушинского.

Методические рекомендации к написанию эссе.

Методы индивидуального воздействия.

Общие методы воспитания.

Семёнов В.Д. «Новая парадигма» и подходы к практике.

Симонов П.В. Духовность и красота.

Соловейчик С. Воспитание, воспитатель.

Толстой Л.Н. Из письма о воспитании.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вечная проблема процесса обучения — это развитие мышления. Обучение в педагогическом вузе связано с развитием педагогического мышления. Развивая именно такой тип мышления важно помнить, что сущность интеллекта заключается не в том, чтобы запомнить оптимальный набор действий в любой ситуации, а в умении найти с помощью мышления соответствующий способ действия. Значит умение использовать свои теоретические знания — вот главное в развитии интеллекта будущего учителя.

Подготовка такого специалиста связана с проблемой развивающего обучения. Один из путей её разрешения — это использование педагогической дисциплины как средства для развития будущих профессиональных качеств будущего учителя.

История педагогики по специфике своего содержания наиболее полно отражает возможности развития гностических способностей будущего учителя. Усвоение теоретических идей прошлого способствует так называемой «гимнастике» педагогического ума, так как мыслительная сфера педагога характеризуется особыми умениями: умением обобщать на основе анализа; восходить в познании от общего к конкретному; умением в структуре имеющегося знания находить наиболее общий вариант проблемы, поиском аналогий в разных научных дисциплинах.

Таким образом, учитель-профессионал должен уметь проектировать действительность, диагностировать педагогические явления, события и прогнозировать возможные последствия. Развитие будущего специалиста в этом направлении связано с умением критически осмысливать педагогический опыт и способностью его творческого применения в повседневной педагогической практике. Изучение педагогического наследия классиков в истории педагогики наиболее полно обеспечивает формирование вышеуказанных умений.

Важное значение приобретает изучение структуры и функционирования школ педагогов – новаторов прошлого, способствующих формированию фундаментальных составляющих профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов. В наши дни в распоряжении будущих и ныне трудящихся педагогов находится весь массив педагогических наблюдений, дидактических принципов, идей и находок, которые фиксировались учёными, общественными деятелями, литераторами, педагогами-практиками в течение не десятилетий, а сотнями лет.

Исходя из специфических особенностей предмета и процесса овладения изучаемым материалом был разработан практикум по педагогическому наследию, который включает студентов в активную учебно-познавательную деятельность. Организация усвоения теоретических знаний рассматривалась как сложный процесс, включающий целую систему учебно-познавательных действий, каждое из которых позволяет добиваться более высокого уровня осмысления и усвоения изучаемого материала, выработке практических умений и навыков. Вся структура опыта (учебно-познавательная деятельность) студентов по усвоению данного предмета была соотнесена с четырьмя уровнями, характеризующими их репродуктивную и продуктивную деятельность. В соответствии с ними были разработаны задания, отображающие развитие опыта студентов при изучении истории педагогики. Иерархия уровней усвоения опыта позволила определить уровень соответствующих педагогических умений, навыков, а также приёмы умственной, логической и творческой деятельности.

Задания практикума подобраны таким образом, чтобы наиболее полно отразить все типы обучения. Каждый тип обучения обеспечивается соответствующими методическими приёмами: самостоятельная работа с книгой, объяснение, работа с научными, художественными и другого рода источниками, самостоятельная работа поискового характера, микроисследование научного характера. Вся система заданий ориентирована на основательную гуманитарную подготовку и необходимость приобретения навыков научно-педагогического исследования. В то же время задания практикума по темам различны по объёму и преподаватель вправе выбирать их в зависимости от значимости изучения теоретического материала и специфики будущей специальности студента.

Таким образом, в данном пособии предпринята попытка отойти от традиционного подхода - конспектирование первоисточников классиков педагогики. Глубокое осмысление их педагогического наследия достигается путём выполнения заданий, которые позволяют трансформировать их идеи в современную педагогическую науку и практику. Прочитывая содержание источников, студенты переходят от двух основных познавательных действий (восприятие и первичное осмысление) к запоминанию и формированию умений применять знания на практике, а в конечном итоге формируется умение оценивать педагогические теории на продуктивной основе, с точки зрения их позитивной значимости в современной педагогической действительности.

В процессе структурирования учебного пособия был применён принцип личностного (индивидуального) подхода к каждому студенту, перехода в обучении от рассеянных информационных процессов к направленным. Это достигается соблюдением следующих условий: представление в сжатом виде по каждой теме основных понятий и теоретических идей, кратким описанием основных этапов педагогической деятельности; беспрепятственное использование в ходе выполнения практических заданий учебной информации; непосредственная помощь преподавателя-консультанта (фасилитатора) в ходе выполнения заданий каждому студенту.

Практикум включает изучение педагогического наследия классиков зарубежной педагогики, прогрессивных педагогов России и ориентирован на изучение курса всеобщей истории педагогики. Изучение же педагогического наследия отечественных классиков предполагается в курсе "История педагогики Молдовы". Однако автор пособия вводит знакомство с румынским писателем и педагогом Ионом Крянгэ. Последние исследования педагогического наследия прекрасного писателя, именем которого назван Государственный педагогический университет, говорят о гуманистической направленности его педагогической практики и творческого наследия, высокой нравственной позиции как гражданина, характеризуют его как творческого и талантливого воспитателя. Все это, несомненно, позволяет расширить мировоззренческий кругозор будущих педагогов в связи со спецификой национальных традиций современного образования в республике Молдова.

В пособие внесено более глубокое изучение произведений П.Ф.Каптерева, П.Ф.Лесгафта, В.Я.Стоюнина в связи с тем, что в новых условиях демократизации общества появилась возможность полноценного и объективного освещения некоторых педагогических идей, которые в предыдущий период подавались порой однобоко и субъективно. Это же относится и к позиции К.Д.Ушинского по религиозному воспитанию и других аспектов воспитания на общечеловеческих ценностях.

Изучение педагогического наследия того или иного классика определяется преподавателем самостоятельно в зависимости от специфики будущей специальности

учителей (историки, филологи, психологи, преподаватели физической культуры и т.д.) или важности педагогических положений при чтении лекционных курсов.

Для написания практикума была привлечена обширная источниковедческая база, которая включает источники из педагогики, психологии, истории, философии, религиоведения, художественной литературы, народного фольклора. Специфика курса «История педагогики и образования» предполагает использование источников различных исторических периодов, которое оправдано тем, что показывает эволюцию педагогической проблематики и её своеобразное, творческое разрешение в практической деятельности воспитателей молодого поколения. Именно поэтому практикум сопровождается богатой источниковедческой базой различных исторических периодов.

Практикум по педагогическому наследию сопровождает приложение, в которое помещены источники, помогающие студентам использовать необходимую информацию для выполнения заданий и разрешить таким образом проблему дефицита научной информации.

Все практические задания сопровождаются методическими указаниями, справочным материалом, которые обеспечивают алгоритм самостоятельной работы и выполнение творческих заданий студентами.

Темы практикума усваиваются параллельно с лекционным курсом "История педагогики и образования». В то же время данное учебное пособие может быть использовано и при чтении курса по "Общей педагогике", так как все задания трансформируются в современные теоретические положения педагогической науки и могут служить хорошей основой для осмысления и осознанного применения учебного материала.

Работа со студентами организуется в виде семинарских занятий, лабораторных работ, самостоятельного научного исследования с последующим анализом преподавателя. Организация контроля о ходе усвоения учебного материала осуществляется по таким параметрам качества умственного действия как обобщённость, осознанность, разумность. В связи с этим, оценивание знаний студентов ведётся по уровню усвоения учебного содержания, а не по объёму запоминаемого материала.

Таким образом, ознакомление с путями развития теории и практики воспитания в различные исторические периоды помогает выработке правильного отношения к педагогическому наследию, позволяет критически использовать опыт прошлого в современных условиях, даёт возможность проследить генезис многих педагогических проблем и явлений.

В то же время развитие педагогического мышления помогает студентам сориентироваться в выборе правильной педагогической позиции в работе с учащимися, уменю аргументированно доказать свою точку зрения, разобраться и критически оценить опыт учителей.

Автор данного пособия сознательно отходит от традиционных репродуктивных способов изучения первоисточников и предлагает новые способы их усвоения. Апробация именно такой организации учебно-познавательной студентов опирается на опыт проведения практических занятий при чтении всего курса педагогических дисциплин на кафедре педагогики Государственного педагогического университета им. И. Крянгэ города Кишинёва республики Молдова.

Методология

I. Общие вопросы истории педагогики

Занятие 1. Тема: История педагогики как наука и источники её развития

Историческая память, то есть способность к воспроизведению прошлого, - это одно из фундаментальных свойств человеческого сообщества. При этом человек осознанно обращается к прошлому времени и это отличает его от остального животного мира. Сознательное обращение к историческому опыту людей включает в себе сравнение прошлого с настоящим. И в этом сравнении есть всегда позитивное и негативное. Позитивное, поскольку опыт, сообразуясь с уроками истории, передаётся в полезных, прошедших проверку временем свойствах и качествах. Негативное предопределяется также осознанным отбором: отторгаемое сегодня из наследия предков может оказаться завтра незаслуженно недооцененным.

История педагогики, как составная часть общей педагогики, занимается тем, что пытается изучить и осознать опыт воспитания человеческой личности в прошлом и заглянуть в будущее. Исследование того, что уже было, сравнение его с настоящим не только помогает лучше проследить основные этапы развития современных явлений, но и предостерегает от повторения негативного прошлого, делает более обоснованными прогностические предложения, устремлённые в будущее.

История человечества знает немало форм фиксации исторического опыта, памяти: религиозные мифы, народные сказания, простейшие хроники исторических событий – формы, рождавшиеся одновременно с наукой.

В связи с этим интересно высказывание М.А. Барга: «История формирования пространственно-временных представлений проходит две фазы. Сперва течение времени, отмеченное сменой дня и ночи, времён года, положением небесных светил, фиксируется в памяти и выступает в качестве объективного фактора простой адаптации человека к естественной среде. И только во второй фазе этого процесса происходит активное вычленение пространственно-временных связей из опыта практически-предметной деятельности и их сознательное использование в целях её организации».

История педагогики начинает своё исследование со второй фазы формирования пространственно-временных представлений человека. Она охватывает не просто специфический процесс воспитания личности, а все факты обитания человека, применяя принцип историзма. Это обязывает исследователя всесторонне охватить изучаемую действительность и преломить данные анализа сквозь призму современного состояния проблемы.

История педагогики в своих исследованиях минует первый этап развития истории – архаический, то есть первичную адаптацию человека в истории. Она использует человеческий опыт, накопленный во втором и третьем этапах. Второй этап – этап фольклорного, мифологического освоения истории при доминировании тогда устной формы передачи знаний. Третий период характерен тем, что начинает развиваться собственно историческая и педагогическая наука.

История педагогики – область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования в педагогических науках.

В истории педагогики выделяют четыре предметные области, анализирующие педагогическое прошлое: педагогическая мысль, сознание, педагогическая практика, обычаи.

История педагогического обычая («обычай воспитания») реконструирует бессознательные, стереотипные взаимодействия взрослых и детей в педагогическом процессе, проходящем в тех или иных социальных рамках. Это воплощение педагогического сознания. Они основываются на архетипах той или иной культуры. И они не связаны с целенаправленным педагогическим взаимодействием взрослого с ребёнком. Педагогическая практика – это организованная, целенаправленная, опирающаяся на определённые теоретические концепции взаимодействия общества – в лице педагога и ребёнка. Это история практического разрешения образовательных проблем в условиях развитых цивилизаций. История неотрефлексированных, распространённых в массах представлений по поводу воспитания и обучения есть история педагогического сознания. Здесь царство ментальности, этнокультурных стереотипов и т. п. История педагогической мысли есть история вероятностного знания, история педагогического идеализма, история идеальных конструкций, с той или иной степенью вероятности претендующих на истину, т. е. история вероятностного знания и вероятностной практики, предлагаемой социальной реальности. Это история рекомендательного начала в культуре в целом и в образовании в частности. История педагогической мысли в результате своей деятельности разрабатывает свою собственную теорию исторического развития педагогического знания, в том числе истории различных педагогических наук, т. е. историю, основанную не только и не столько на современных педагогических взглядах, сколько на общем историко-культурном и методологическом мировоззрении исследователя. Это «теория жизненного пути» педагогических наук может оказать сильное стимулирующее воздействие на теоретическое сознание педагога-теоретика, показать им современную теорию и практику с иной стороны.

История педагогики характеризуется междисциплинарностью. В связи с этим она педагогична, исторична, культурологична, социологична, политологична, этнологична, антропологична, философична. Другими словами, (Б.М. Бим-Бад): «...предмет истории педагогики – механизм превращения новорождённого во взрослого человека в данной социальной и политической, культурной и психологической обстановке. А также история молодого поколения в целом как часть исторического процесса, часть политических и социальных изменений в данном обществе». Такой же подход к пониманию истории педагогики и её предмета был и у Л.Н. Толстого: «История педагогики – двоякая. Человек развивается сам под бессознательным влиянием других людей. Под историей педагогики разумеют одно сознательное развитие». Таким образом, в сфере внимания истории педагогики оказывается очень широкое общественное пространство, по существу охватывающее всю социокультурную динамику общества.

Каждая отрасль научного знания имеет свой объект и предмет исследования. Историк И.Д. Ковальченко рассматривал объект науки как «совокупность качественно определённых явлений и процессов, существенно отличных по внутренней природе основными чертами и законами функционирования и развития от других объектов этой реальности...». Говоря же о предмете, науки он писал, что «это определённая целостная совокупность наиболее существенных свойств и признаков объекта познания, которая подвергается изучению».

Педагог В.В. Краевский подчёркивал, что «принято различать объект и предмет науки. Объект – это область действительности, которую исследует данная наука, предмет – способ видения объекта с позиций этой науки».

Исследовательскую область истории педагогики можно определить, как развивающуюся в историческом времени и пространстве педагогическую целесообразность, вычленимую из потока духовной и практической жизнедеятельности людей и осмысливаемую историей педагогики как особую динамичную педагогическую реальность прошлого, которая органично вписана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования. История педагогики, имея дело прежде всего с уже состоявшейся, прошедшей действительностью, конструирует педагогическую реальность прошлого, реконструируя, описывая, объясняя и интерпретируя её. История педагогики рассматривает педагогическое прошлое на различных уровнях от конкретных ментальных и предметно-практических педагогических действий до предельно обобщённых образов, концепций, моделей, схем, тенденций, и традиций развития всемирного историко-педагогического процесса.

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом прошлого развития с обязательным учётом существующих в ней тенденций, которые устремлены в будущее, представляют собой его своеобразные зародыши.

Образовывающийся человек неизбежно становится человеком определённой культуры, воспроизводящим и преобразующим её субъектом. Философия, религия, идеология, антропология наряду с социально-гуманитарными науками влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей, на понимание природы человека как субъекта (и объекта) педагогической деятельности, на пути и способы организации его образования.

Таким образом, исторически развивающаяся педагогическая реальность погружена в многообразную жизнь общества, вплетена в неё, детерминирована ею. Более того, сама общественная жизнь, вся социокультурная реальность в определённом смысле в исторической ретроспективе (и перспективе) является порождением педагогической реальности, которая фокусируется на преднамеренном воспроизводстве человека как субъекта социального бытия.

Первые работы историко-педагогического характера появились в кон. XVII в. Это работы К. Флери (Франция) и Д. Морхов (Германия). История педагогики изучает:

- принципы и методы воспитания и образования в различные исторические эпохи;
- цели и ценностные основания воспитания, обучения, образования от древних цивилизаций и до наших дней;
- принципы формирования содержания и направленность образования;
- особенность развития педагогической мысли;
- становление и развитие педагогики как науки.

Основными функциями истории педагогики являются: системообразующая, оценочная, прогностическая. Имеют место различные подходы (или методологические основания) в истории педагогики: системный (Ф.Ф. Королёв); цивилизационный (М.В.

Богуславский, Г.Б. Корнетов); формационный (В.Я. Струминский, Е.Н. Медынский); культурологический (З.И. Равкин, Н.Ф. Басов); биографический (З.И. Равкин, Н.Ф. Басов); региональный подход (З.И. Равкин, Ю.В. Пыльнев); аксиологический (З.И. Равкин, Н.Д. Никандров); парадигмальный (Т. Кун, М.В. Богуславский); герменевтический (В. Дильтей, Г. Гадамер).

На втором и третьем этапах развития педагогики накопилось достаточно знаний в различных сферах трудовой деятельности и возникла потребность в передаче их новым поколениям. Отражение этого опыта воспитания фиксировалось разнообразно и было связано с возможностями и особенностями передачи информации каждой конкретной эпохи. Вот почему история педагогики в своих исследованиях использует большое количество памятников материальной культуры, а также знания из различных, изучающих эволюцию человека. Всю совокупность источников, передающих человеческий опыт можно разделить на 7 основных родов: вещественные, изобразительные, этнографические, лингвистические, устные, звуковые, фоновые документы, письменные, электронные.

Исторические источники крайне важны для истории педагогики, т. к. являются носителями информации. На их основе историк реконструирует изучаемую им реальность минувшего. Источники историко-педагогических исследований можно разделить на три основных типа: устные, вещественные и письменные.

Устные источники значимы при изучении предыстории педагогики, истории народной педагогической мысли. К устным источникам относится народный фольклор.

К вещественным источникам относятся средства обучения, учебное оборудование, приборы и т. д.

Как отмечает Т.С. Просветова, особое значение для историко-педагогического исследования имеют письменные источники, которые принято делить на документальные, повествовательные и дидактические.

Документальные историко-педагогические источники подразделяются на виды: актовые и делопроизводственные, статистические и картографические.

Актовые источники включают акты (манифесты, указы, повеления, рескрипты, декреты, постановления и другие документы, исходящие от верховной власти), судебные акты (указы Сената, приговоры, определения судов), имущественные акты (купчие, закладные, завещания, содержащие сведения о материальном обеспечении учебных заведений), акты гражданского состояния (метрики, свидетельства о браке, патенты на чин, грамоты на дворянство, указы об отставке, источники биографических сведений о выдающихся педагогах), акты, удостоверяющие образовательный ценз (дипломы, аттестаты, свидетельства об окончании учебных заведений, присвоение учёных степеней).

К делопроизводственным источникам относятся документы делопроизводства различных учреждений, отражающих организацию и регулирование их деятельности. Они делятся на распорядительные (указы, приказы, инструкции), нормативные (положения, уставы, учреждения и др.), инициативно-исполнительные документы (доклады, отчёты, донесения, рапорты, записки, представления), документы коллегиального обсуждения (журналы, протоколы), служебную переписку, регистрационно-справочный аппарат (книги входящих и исходящих документов, журналы, реестры).

Большое значение для историко-педагогических исследований имеют статистические источники. К ним относятся материалы общегосударственной и собственно школьно-педагогической статистики. Статистические документы тесно соприкасаются с делопроизводственными и особенно с картографическими, содержащими информацию в обобщённом виде, закодированную при помощи определённых знаков и символов. Среди них наибольшую роль играют карты и схемы размещения учебных заведений, картограммы распространения образования в различных регионах т. д.

Повествовательные источники подразделяются на личные источники (письма, дневники, мемуары), художественные (романы, повести, рассказы, очерки, корреспонденции), публицистические (публицистические статьи, записи речей, листовки, воззвания), научные историко-педагогические источники (педагогические, исторические, философско-социологические, культурологические труды и др.).

Важнейшим родом историко-педагогических источников являются дидактические источники, генетически и функционально связанные непосредственно с учебным процессом. К ним относятся следующие виды: 1. учебники, руководства, учебные пособия и др.; 2. учебные планы, программы, расписания, планы уроков и др.; 3. протоколы педсоветов, классные журналы, отчёты и записи преподавателей; 4. учебные тетради, конспекты, сочинения .

Таким образом, можно заключить, что источник – это эмпирический базис исторической науки. Без источника нет и не может быть никакой истории.

Задание I.

1. Ознакомьтесь с содержанием источников по истории педагогики.
2. Определите род источника и смежную науку, которая использует его в своих исследованиях.
3. Результат изучения источника внесите в следующую таблицу.

Таблица

Род источника № п/п	Название смежной науки

ИСТОЧНИКИ

1.
 Баю, баю, голубок,
 Ненаглядный мой сынок.
 Матушке тебя качать,
 И качать, и пестовать,
 В лепестках ли мой цветок,
 Во пелёнках ли мой цветок,
 Во пелёнках ангелок.
 Баю, баю, будет мать
 О судьбе твоей гадать.
 Витязем расти, как встарь
 Штефан-воде-государь,
 И в обиду не давай
 Ворогу родимый край.

Будь красивый, будь пригожий,
Как весенний день погожий,
Чтобы девушки вздохали
И цветы дорожку стлали.

2.

Сильный победит одного – знающий – тысячу.
Ум не имеет цены, а воспитание предела.
Ученье в счастье украшает, а в несчастье утешает.
Делай для другого, учись для себя.
Дело мастера учит, навык мастера создаёт.

3. Право на образование гарантируется независимо от национальности, пола, расы, возраста, религии, социального происхождения и положения, политической принадлежности, наличия или отсутствия судимости.

Государственное лицейское, профессиональное и высшее образование в равной степени доступно всем в зависимости от способностей и наклонностей.

4.

Таблица

«Состояние учебно-методической базы СПТУ МССР (1975 – 1980)»

Объекты инфраструктуры	Годы	
	1975	1980
Всего кабинетов учебных:	318	234
в том числе по спец. предметам	133	234
общеобразовательным предметам	185	254
Лабораторий	94	129
Мастерских	35	48
Технических средств обучения	780	1982

5.«... видя великую скудность земли нашей в хорошо подготовленных учителях, без коих земля наша была бы зело ослабленной и в темноте, без учения книжного пребывающей, а посему ... доброе воспоминание о делах своих желая оставить в земле сей, пригласил хороших и весьма учёных учителей из святой Киево-Печерской лавры от преосвященного и Богом избранного Киевского архиепископа Петрашко Могилы для обучения и просвещения разума детей земли нашей».

6. Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всём его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими и духовными запросами. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и в горе, в величии и унижении, в избытке сил и болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Только тогда будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны!

7.Предусматривается «... необходимость формирования у школьников диалектического мировоззрения и атеистических взглядов, понимания материальной сущности и диалектического характера процессов и явлений живой природы, формирования ответственного отношения к природной среде и готовности к активным действиям по её охране, широкого политехнического кругозора, профессиональной ориентации, осуществления гигиенического и полового воспитания».

8. За последние годы много было написано и сказано по различным вопросам образования как отечественного, так и зарубежного. Целью статьи является несколько иная задача, а именно в сравнительном плане осветить результаты социологического исследования, проведённого в 1992 г. с участием российских и американских учителей и других специалистов различных структур образования. Кроме анкетирования были использованы такие дополнительные методы исследования, как интервьюирование и личная беседа.

«Довольны ли вы образованием, полученным в школе? – таков был первый вопрос анкеты. 59% наших и 78,3% американских респондентов вполне довольны уровнем полученного в школе среднего образования. «Не совсем довольны» остаются 34,7% представителей России и 17,1% американцев...

На вопрос «Ваше мнение о системе образования в целом?» ответы распределились следующим образом: 11,3% представителей нашей страны и 32,1% американцев считают, что система образования в собственной стране функционирует успешно; 39,0% респондентов (соответственно) недовольны системой образования. Причём три американских ученика, имеющие положительное мнение, указали дополнительно на чрезмерную переполненность классов в американских школах; наши представители в ходе уточняющих интервью были недовольны большой учебной нагрузкой.

9.Есть лишь один человек, к которому, умирая, я чувствую глубокое уважение. Память о нём для меня для меня светла. Это бывший профессор Московского университета Борис Николаевич Чичерин.

К тому времени Чичерин действительно стал уже «бывшим» профессором.

Всё началось с того, что министр народного просвещения А.В. Головин, нарушив принятые университетом установления, собственной властью утвердил на новый пятилетний срок бездарного профессора полицейского права В.Н. Лешкова забаллотированного коллегией профессоров. Это произошло в январе 1866 г. В знак протеста шесть профессоров университета подали в отставку в 1867 г. одним из них был В.Н. Чичерин. Чичерину после этого пришлось читать лекции ещё полгода, так как ему была передана личная просьба (русского императора) Александра III не оставлять университет. Не удовлетворить просьбу императора было невозможно, продолжать службу в сложившейся ситуации Чичерин считал унижительным. Коллеги настойчиво уговаривали его продолжить чтение лекций, но он упорно стоял на своём, «будучи убеждён, что, жертвуя личным достоинством, я подаю бы безнравственный пример молодым поколениям, которых я призван был руководить. Этому никто не вправе делать, и никакое преподавание не может вознаградить за такой недостаток нравственного чувства».

Чичерин покидал университет без сожаления, но ему хотелось, подводя итог своей семилетней деятельности, сказать студентам прощальное слово. В этом ему было отказано предусмотрительным университетским начальством, и тогда он обратился к студентам с письмом, которое они распространили в своей среде. Этот замечательный документ, своего рода нравственное и научное кредо Чичерина, не утратил силы и значения до наших дней

и может до сих пор считаться образцом высокого нравственного отношения к педагогической деятельности как общественному служению.

«Я считаю себя обязанным, - писал Чичерин, - не только действовать на ваш ум, но и подать вам нравственный пример, явиться перед вами и человеком и гражданином. Нравственные отношения между преподавателем и слушателями составляют лучший плод университетской жизни. Наука даёт человеку не один запас сведений; она возвышает и облагораживает душу. Человек, воспитанный на любви к науке, не продаст истины ни за какие блага в мире... Россия нуждается в людях с крепкими и самостоятельными убеждениями; они составляют для неё лучший залог будущего. Но крепкие убеждения не обретаются на площади; они добываются серьёзным и упорным умственным трудом. Направить вас на этот путь, представить вам образец науки стройной и спокойной, независимой от внешних партий, стремлений и страстей, науки, способной возвести человека в высшую область, где силы духа мужают и приобретают новый полёт, таков был для меня идеал преподавания».

10. Утро, когда мы с Глебочкой в первый раз пошли в гимназию, было солнечное, и уже этого было достаточно, чтобы мы повеселели. Кроме того, как нарядны мы были! Всё с иголочки, всё прочно, ловко, всё радуется: расчищенные сапожки, светло-серое сукно панталон, синие мундирчики с серебряными пуговицами, синие блестящие картузики на чистых стриженных головках, скрипящие и пахнущие кожей ранцы, в которых лежат только вчера купленные учебники, пеналы, карандаши, тетради... А потом – резкая и праздничная новизна гимназии: чистый каменный двор её, сверкающие на солнце стёкла и медные ручки входных дверей, чистота, простор и звучность выкрашенных за лето свежей краской коридоров, светлых классов, зал и лестниц, звонкий гам и крик несметной юной толпы, с каким-то сугубым возбуждением вновь вторгшейся в них после летней передышки, чинность и торжественность первой молитвы перед учением в сборной зале, первый развод «попарно и в ногу» по классам, - ведёт и, командуя, бойко марширует впереди настоящий военный, отставной капитан, - первая драка при захвате мест на партах и, наконец, первое появление в классе учителя, его фрака с журавлиным хвостом, его сверкающих очков, как бы изумлённых глаз, поднятой бороды и портфеля под мышкой... Через несколько дней всё это стало так привычно, словно иной жизни и не было никогда. И бежали дни, недели, месяцы...

Учился я легко; хорошо только по тем предметам, которые более или менее нравились, по остальным – посредственно, отделяваясь своей способностью быстро всё схватывать, кроме чего-нибудь ненавистного, вроде аористов. Три четверти того, чему нас учили, было ровно ни на что нам не нужно, не оставило в нас ни малейшего следа и преподавалось тупо, казённо.

Задание II.

1. Прочитайте произведение писателя Н.С. Лескова «Кадетский монастырь».
2. Проведите анализ художественного произведения, отвечая на следующие вопросы.
 1. Почему «праведным», «служилым» людям соблюсти правоту труднее?
 2. Выделите преимущества использования в преподавании гувернёров иностранцев.

3. Какое воспитательное средство выделяется как наиболее эффективное и преобладающее у учителей?
 4. Определите возрастной, численный социальный состав кадетского корпуса.
 5. Какие основные качества личности формировались у воспитанников как будущих воинов?
 6. Назовите средства корректировки поведения.
 7. Как в деятельности директора М.С. Печерского реализовывался принцип индивидуального подхода?
 8. Каким образом ученики материально и морально поддерживали своих товарищей?
 9. Какие выдающиеся военные полководцы России вышли из стен корпуса?
 10. Какой характер отношений сложился между учителями и учащимися?
 11. Что представляла из себя оценка результатов учебно-воспитательной деятельности после назначения директором корпусов Н.И. Демидова?
 12. Приведите примеры проявления товарищества. Объясните причины живучести тех традиций, которые воспитывали честь, достоинство кадетов.
 13. Какое качество более всего ценили дети у А.П. Боброва?
 14. О какой черте личности, воспитывающей гуманность, упоминает Н.С. Лесков, описывая А.П. Боброва?
 15. Какую основную цель в воспитании подростков преследовали воспитатели кадетского корпуса?
 16. Опишите санитарно-гигиенические нормы, соблюдаемые в учебно-воспитательном учреждении.
 17. Какой характер приобрело воспитание после назначения Н.И. Демидова на пост директора кадетского корпуса?
 18. Опишите действия директора Зеленского для восполнения пробелов в образовании учеников.
 19. Какой воспитатель формирует и развивает в детях «поэзию вечной правды и неумирающей жизни»?
 20. Какие педагогические условия соблюдал архимандрит Иреней на уроках, строя продуктивное общение с учениками?
3. Прочитайте описание кадетских корпусов в России. (По: Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X–XX века): Учебное пособие. – М., 1998, с.196 – 201, 278 – 291.
4. Составьте по произведению Н.С. Лескова характеристику специализированного детского военного учебно-воспитательного учреждения России XIX века.

Задание III.

1. Проведите анализ образовательного потенциала Царскосельского лицея как учебного заведения нового типа России нач. XIX в.
2. Анализ сопровождается ответами на следующие вопросы:

1. Почему в начале XIX в. возникла потребность в открытии учебного заведения нового типа?
2. Почему было необходимо менять отношение дворянства к образованию?
3. Для чего предназначался указ от 9 августа 1809 г., вызвавший возмущение дворянства?
4. Выделите из детерминант открытия лицея факторы объективного и субъективного порядка.
5. Какие основные типы общеобразовательных школ были в России? Выделите место лицея среди них.
6. Какие ещё лицеи были созданы в России как новый тип учебного заведения?
7. Какова была особенность Царскосельского лицея в отличие от других?
8. Предметы каких трёх факультетов изучались в лицее?
9. Какой тип обучения обеспечивала многопредметность лицея?
10. Какому из трёх элементов образования отдавалось предпочтение?
11. В каком случае, по мысли А.П. Куницына, знания приносят пользу?
12. На что обращалось внимание при подборе педагогических кадров в лицей?
13. Какие качества личности должен был воспитать лицей? Почему они делали его особенным?
14. Что необходимо было развить у воспитанников лицея в противовес репродуктивному характеру обучения?
15. Сколько всего часов в распорядке дня лицея отводилось воспитанию, а сколько обучению?
16. Какие методы наказания отменялись, а какие разрешались при корректировке поведения воспитанников?
17. Какова цель новых подходов к корректировке поведения воспитанников?
18. Кто явился автором учебной программы лицея?
19. На каком положении философов французского Просвещения базировался отбор учебных программ?
20. Защитниками какой теории содержания образования были те, которые считали, что широкое образование, так называемые «лишние науки», не нужны?
21. Приведите примеры, когда предметы, дополняя друг друга, развивают личность воспитанника и становятся основанием для успехов в любом виде будущей профессиональной деятельности.
22. Какую личность формировала программа лицея, соединяя в себе изучение самых разных наук?
23. Какую важную особенность личности Пушкина-ребёнка отметила бабушка поэта М.А. Ганнибал?
24. Знаний из какой науки не хватало преподавателям Пушкина, чтобы дать ему объективную характеристику?
25. Какую важную особенность характера Пушкина выделил Н.П. Огарёв?
26. Какую характеристику Пушкину – поэту даёт Н.В. Гоголь?
27. Какая атмосфера обучения и воспитания царила в лицее, которая позволила своеобразно раскрыться личности поэта?
28. Что означали изображения «принадлежности наук и словесности» на гербе лицея? (свиток, сова, венки)?
29. Какой из преподавателей был самым любимым у Пушкина и почему?

30. Каким предстал перед лицеистами профессор российской и латинской словесности А. И. Галич?
31. Кто в лицее рассказывал о французской буржуазной революции XVIII века?
32. Чем знаменателен экзамен в январе 1815 г. для судьбы Пушкина?
33. Сколько всего стихотворений создал Пушкин за шесть лицейских лет?
34. Каким образом и где оформляли лицеисты свои первые литературные произведения?
35. Назовите имена и профессии самых близких друзей Пушкина в последующие годы.

Оправдали ли они цели Царскосельского лицея – учреждения нового типа?

2. Составьте развёрнутую характеристику Царскосельского лицея (1811 – 1844 гг.) как закрытого учебного заведения. Обратите внимание на следующие положения: тип учебного заведения; финансирование; численный состав; отличительные особенности; документы, определяющие жизнедеятельность лицея; характеристика материальной базы учреждения; анализ распорядка дня; кадровое обеспечение (мировоззрение педагогов); цели обучения и пути их достижения; перечень учебных предметов (содержание образования); методы стимулирования обучения и воспитания; условия воспитания, его дух, атмосфера; факты, свидетельствующие о реализации цели, поставленной перед лицеем при его открытии.

3. Выпишите одно из стихотворений А.С. Пушкина лицейского периода, которое вам нравится больше всего. Докажите своё отношение к нему.

4. Напишите сочинение на тему: «Размышления о лицее как лучшем учебном заведении нашего времени». Опишите в нём ваш идеал, представление о наиболее целесообразном учебно-воспитательном учреждении для нашего времени (По: Тексты-источники – Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX вв.) Учеб. пособ. - М., 1998.; Прекрасен наш союз.../Сост. Н.Я. Эйдельман. – М., 1979; Руденская М.П., Руденская С.Д. Они учились с Пушкиным. – Ленинград, 1976; Бунатян Г.Г. Город муз: Литературные памятные места города Пушкина. – М., 1987.; Басина М.Я. Город поэта. Документальная повесть. – Ленинград, 1975; И в просвещении статья с веком наравне: Сборник научных трудов. – Санкт-Петербург, 1992).

Задание IV.

1. Напишите эссе, посвящённое Царскосельскому лицей пушкинской поры (См. Приложение «Методические рекомендации к написанию эссе»).

Темы эссе

- Один день в Царскосельском лицее.
- Восприятие Отечественной войны 1812 года лицеистами.
- Педагоги и учащиеся Царскосельского лицея.
- Лицейст Александр Пушкин.
- Традиции Царскосельского лицея.
- Педагогика Царскосельского лицея.
- Всё ли устарело в педагогическом процессе Царскосельского лицея?

Тексты – источники

1. Заварзина Л.Э. Отечественная война 1812 г. и дух Царскосельского лицея//Педагогика. – 2013. - № 4. – С.94 – 103.

2. Императорский Лицей в памяти его питомцев: В 2 кн./Сост., введение Л.Б. Михайловой. – СПб., 2011.
3. Карцев Д. Лицейский парадокс. Опыт неформальной педагогики//Классное руководство и воспитание школьников. – 2011. - № 14. – С. 40 – 43.
4. Кобеко Д.Ф. Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы. 1811 – 1843. – М., 2008.
5. Мейлах Б. Пушкин и его эпоха. М., 1958 [Ч. 1. Царскосельский лицей].
6. Михайлова Л.Б. Царскосельский Лицей и традиции русского просвещения. – СПб., 2006.
7. Мудров А. Недостигаемый образец русской школы. К 200-летию Царскосельского лицея//Юный художник. – 2011. - № 10. – С. 1 – 5.
8. Пушин И.И. Записки о Пушкине. Письма/Сост., вступ. статья и коммент. М.П. Мироненко и С.В. Мироненко. – М., 1989.
9. Равкин З.И. Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811 – 1917). Историко-педагогический очерк. – М., 1993.
10. Селезнёв И.Я. Исторический очерк Императорского, бывшего Царскосельского, ныне Александровского Лицея за первое его пятидесятилетие, с 1811 по 1861 год. СПб., 1861.

Задание V.

Составьте аннотацию педагогического источника, представленного на стендах музея народного образования Республики Молдова.

План аннотации

1. Описание общественно-политической ситуации данного периода.
2. Выявление педагогической проблемы, поднятой данным материалом, содержанием текста.
3. Характер решения педагогической проблемы данного периода (позитивный, демократический, регрессивный), её зависимость от деятельности государственных органов, частных лиц, общественных организаций, характеристика учебных заведений.
4. Состояние данной проблемы в современной педагогической науке (научные труды, внедрение в практику).
5. Выводы, отражение собственного мнения по исследуемому педагогическому источнику.

Источники и литература по теме

1. Аурова Н.Н. Кадетские корпуса в России (XVIII – середине XIX в.)//Педагогика. – 1998. - № 7. – С. 7 – 12.
2. Беляев А.В. Кадетские корпуса: опыт корпоративного воспитания//Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 91 – 98.

3. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография; М.: ФГИУ ИТИП РАО, 2012.
4. Бунин И.А. Жизнь Арсеньева. Юность. – М., 1991.
5. Егоров В.К. История в нашей жизни. – М., 1990.
6. Заварзина Л.Э. Учебное эссе как вид самостоятельной работы студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли»//Историко-педагогический журнал. – 2018. - № 1. – С. 64 – 82.
7. Закон об образовании республики Молдова//Экономическое обозрение. – 1995. - № 34. – С.15.
Исторические связи народов СССР и Румынии в XV – нач. XVIIIв. Документы и материалы в трёх томах. Т. II. 1633 – 1673. М., 1968.
8. Капранова В.А. История педагогики: Учебное пособие/В.А. Капранова. – М., 2017
9. Корнетов Г.Б. Предмет и объект истории педагогики//Историко-педагогический журнал. – 2012. - № 1. – С. 34 – 52.
10. Крапивенский С. Э. Социальная философия: Учебник. – Волгоград, 1996.
11. Крачун Т.А. Очерки истории развития школы и педагогической мысли в Молдавии. – Кишинёв, 1969.
12. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – XX века): Учебное пособие. – М., 1998.
13. Лесков Н.С. Кадетский монастырь. В кн.: Лесков Н.С. Сочинения. В трёх т. Т. 2. Повести и рассказы 1875 – 1887. – М., 1988.
14. Материалы текущего архива Государственного комитета по профтехобразованию при Совете министров МССР. Отдел сельских училищ.
15. Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий. – М., 2013.
16. Программа средней школы по биологии. – М., 1991.
17. Пичугина В.К., Безрогов В.Г. История педагогики в современную эпоху//Педагогика. – 2016. - № 8. – С. 109 – 112.
18. Просветова Т.С. Специфика методологии историко-педагогических исследований//Вестник ВГУ. – 2018. - № 3. – С. 188 – 193. (серия: «Проблемы высшего образования»).
19. Старинные молдавские песни/Ю.Г. Цибульский. – Кишинёв, 1982.
20. Стрелецкий В. И. Теория и методика источниковедения истории СССР. – Киев, 1976.
21. Тарнакин В., Матей З. Учебные заведения Кишинёва XIX-го – начала XXвеков/В. Тарнакин, З. Матей. – Кишинёв, 2014.
22. Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы/Д.Л. Брудный. – М., 1991.
23. Фетисов Э.Н., Синагатуллин И.М. Образование в России и США: занимаемся общим делом//Социс. – 1994. - № 3.
24. Харламов И. Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 2007.
25. Чичерин Б.Н. Биографический очерк. В кн.: Русские мемуары. Избранные страницы (1826 – 1856). – М., 1990.

ЗАНЯТИЕ 2. Тема: Методологические основы науки

История педагогики возникла как результат дифференциации общей педагогики и относится к специализированным теориям. Она развивается как обобщение того, что

накапливается на прикладном уровне развития науки. История педагогики отличается от наук, изучающих природную среду. Отличие это состоит в следующем.

1. Социум является самым сложным из объектов познания, ибо представляет собой высшую форму движения материи. В силу этого сущность социальных явлений и процессов, закономерные связи между ними обнаруживаются гораздо труднее, чем это происходит при исследовании неорганической и органической природы.

2. В социальном познании мы имеем дело с исследованием не только материальных (как в естествознании), но и идеальных, духовных отношений. Эти отношения не просто вплетены, «вмонтированы» в конструкцию материальной жизни общества, но и сами по себе сложнее, многообразнее и противоречивее, чем связи в природе.

3. В социальном познании общество выступает и как объект, и как субъект познания: люди творят свою собственную историю, и они же познают её. Такое тождество объекта и субъекта не может быть оценено однозначно. С одной стороны, оно имеет положительное значение, поскольку процессы, протекающие в обществе, наиболее близки познающему субъекту по его непосредственному и опосредованному жизненному опыту, что способствует глубокому осмыслению и правильному познанию этих процессов. Но, с другой стороны, в совокупном субъекте познания представлены разные, порой диаметрально противоположные, воли, интересы, цели. В результате и в сами исторические процессы и в их познание привносится изрядный элемент субъективизма.

Методологической основой истории педагогики является философия. Под методологией науки обычно понимается совокупность исходных философских идей, которые лежат в основе исследования природных или общественных явлений и которые решающим образом сказываются на теоретической интерпретации этих явлений.

История педагогики изучает явления, связанные с воспитанием личности человека в различные исторические периоды человеческого общества. Эти явления связаны с той деятельностью, когда старшим поколениям было необходимо передать свой жизненный опыт подрастающим. Таким образом, объектом истории педагогики является изучение процесса воспитания, организации и функционирования системы образования, развитие педагогических теорий в их историко-хронологической последовательности.

Знание истории педагогики придаёт научным выводам общей педагогики солидность, достоверность, позволяет понять тенденции дальнейшего развития, заглянуть в будущее, то есть выполняет прогностическую функцию. Как писал В.О. Ключевский, «изучая предков, узнаём самих себя. Без сознания истории мы должны признать себя случайностями, не знающими, как и зачем пришли в мир, как и для чего мы живём, как и к чему мы должны стремиться...».

Для истории педагогики самым важным является исторический метод исследования. Он включает в себя, с одной стороны, понимание развития как смены этапов, каждый из которых рассматривается относительно завершённым, устойчивым и сопоставимым с другими этапами развития. С другой стороны, сами эти этапы рассматриваются как смена различных состояний одной и той же системы, и это сохранение элементов общности и преемственности позволяет выявить целостность изучаемого явления.

Необходимо различать исторический метод и принцип историзма. Метод показывает пути изучения, а принципы представляют собой выводы об объективных характеристиках объекта, следующие из этого изучения. В свою очередь уже «добытые» принципы выступают в качестве предпосылок дальнейшего познания.

В принципе историзма, как и в историческом методе, заложена потребность и возможность перехода к теоретическому, логическому осмыслению изучаемого процесса. История не сводится только к перечислению событий и дат. Рассматривая события и даты, исследователь задумывается над логикой обнаруженного, понимает недостаточность исторического метода. Историческое должно дополняться логическим, найти в нём своё теоретическое завершение. Этому служит логический метод. По существу, логический метод является тем же историческим, только освобождённым от исторической формы и от мешающих случайностей, т. е. отражением исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме.

История педагогики изучает опыт воспитания, выявляя в нём прогрессивные и негативные явления. В связи с этим важно определить понятие прогресса. Неправомерен односторонний подход к прогрессу как своеобразной культурно-исторической лестнице, где при подъёме каждая ступень находится выше предыдущей. Такой лестницы в истории нет. Кроме того, «новейшие формы» были бы «способны осознать» нередко относительность или даже сомнительность своей прогрессивности. В связи с этим прогресс правильнее рассматривать в качестве процесса не отрицания предыдущих достижений последующими, а как развитие (прогресс) путём накопления, обогащения, расширения и углубления исторического наследия человеческой цивилизации. В этот процесс должны вписываться переосмысление, переоценка, но не во имя отрицания культурно-исторических феноменов, а в целях обогащения, приобретения дополнительного знания, нового опыта. Оценки, которые даются в истории педагогики, отличаются от тех, которые существуют в исследованиях, затрагивающих социально-экономические и политические процессы.

История педагогики – это отражение части духовной культуры общества. В связи с этим философские, педагогические, политические, религиозные взгляды должны оцениваться по законам политики и по меркам, по содержанию, диктуемым идейными борениями времени; профессионально-научную сторону наследия учёного следует анализировать с позиций того, что нового внёс он в изучаемый предмет в чём способствовал накоплению педагогических знаний, что сделал для научного исследования вопросов педагогики; нравственно-педагогический облик исследователя вырисовывается перед современниками и потомками в зависимости от его воспитательно-просветительской деятельности.

Обращение к историческому прошлому необходимо:

- с целью изучения прошлого, ибо цель науки – это познание окружающей действительности для открытия истины; определения закономерностей функционирования исследуемых объектов, что само по себе представляет самоценность историко-педагогического знания;
- для решения современных педагогических проблем на основе извлечения уроков прошлого, характеризующих как его достижения, так и неудачи;
- с целью выявления генезиса современной ситуации в педагогической теории и образовательной практике;
- для определения перспектив развития педагогической теории и образовательной практики;
- с целью обоснования или опровержения педагогических теорий, взглядов, идей;
- как средству формирования своего педагогического мировоззрения и педагогического кредо;

- как источнику педагогических инноваций.

Историко-педагогические исследования могут проводиться с различной доминирующей ориентацией на:

- определение тенденций, традиций, инноваций в историко-педагогическом генезисе и их проявлении в конкретных ситуациях, событиях, процессах;
- рассмотрение различных (макро- и микро-) уровней процессов и событий: от всемирного историко-педагогического процесса до анализа единичных повседневных педагогических ситуаций;
- определение обобщающих интерпретационных теоретических схем или изучение конкретных фактов;
- исследование генезиса разного уровня образовательных систем и образовательных институтов;
- исследование возникновения, развития, изменения и взаимовлияния педагогических концепций, теорий, педагогических систем и опыта, а также их реализацию в единичной и массовой педагогической практике;
- историко-педагогический опыт постановки и решения проблем образования и воспитания;
- изучение персоналий, их педагогического наследия и практической педагогической деятельности;
- взаимообусловленный процесс влияния педагогической мысли и образовательной практики;
- изучение социально-педагогических аспектов педагогической мысли и образования.

Модель современного историко-педагогического знания представляет собой многоуровневую структуру (М.В. Богуславский). В качестве наиболее общей макростаты, можно выделить такую категорию как общая методология. Здесь возможны три трактовки: детерминистская, представляющая развитие образования как закономерный линейно-поступательный процесс; синергетическая, исходящая из нелинейного подхода к осмыслению генезиса образования; и трансцендентальная, где Божественному началу всемирного педагогического процесса придаётся основополагающая и ведущая роль.

На следующем мезоуровне представляется возможным обозначить дефиницию «методологические подходы» и представить следующие их варианты: формационный – рассматривающий историко-образовательный процесс как опосредованный, в основном, социально-экономическими и политическими факторами; цивилизационный, где ведущими выступают социокультурные и геополитические доминанты; антропологический, трактующий историю образования как процесс развития человека, реализующийся в различной социальной и цивилизационной обстановке.

На третьем уровне есть основания охарактеризовать общие методы историко-педагогического исследования. Здесь традиционно выделяются такие ведущие методы исследования как историко-структурный – выделение проблем и вычленение внутри них составляющих компонентов; конструктивно-генетический – рассмотрение этих проблем во времени и пространстве (с определением определённых этапов в их генезисе); историко-компаративистский, предполагающий сравнение и сопоставление определённых ранее периодов, формулирование соответствующих выводов.

И, наконец, на четвёртом уровне в основании «методологической пирамиды» находятся методы исследования конкретных историко-педагогических феноменов (монографический, биографический, культурно-типологический, парадигмальный и т. п.).

Специфика этих методов состоит в их адресной направленности на исследование определённого педагогического феномена прошлого. Они могут быть использованы и для осмысления целого ряда других явлений, но всё же наиболее адекватно – именно по отношению к данному феномену (М.В. Богуславский).

Задание I. Ознакомьтесь с информацией по современным зарубежным педагогическим концепциям (По: Подласый И.П.: Педагогика: Учебник. – М. – 1966, с. 162 – 172).

Итак, методологическая основа педагогики – философия. Философские теории лежат в основе многочисленных педагогических концепций и воспитательных систем. Основные педагогические концепции, опирающиеся на соответствующие философские направления – прагматизм, неопозитивизм, экзистенциализм, неотомизм, бихевиоризм.

Прагматизм (от греч. «прагма» - дело) – философско-педагогическое направление, выступающее за сближение воспитания с жизнью, достижение целей воспитания в практической деятельности. Основатели прагматической философии Ч. Пирс (1839 – 1914) и У. Джемс (1842 – 1910) претендовали на создание новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Идеи ранних прагматистов развил американский философ и педагог Дж. Дьюи (1859 – 1952). Он привёл их в систему, которую предпочитал называть инструментализмом.

Основные положения этой системы следующие. Школа не должна быть оторвана от жизни, обучение – от воспитания. В учебно-воспитательном процессе необходимо опираться на собственную активность учеников, всемерно её развивать и стимулировать. Воспитание и обучение осуществляется не в теоретически отвлечённых формах, а в процессе выполнения конкретных практических дел, где дети не только познают мир, но и учатся работать вместе, преодолевать трудности и разногласия. Такая школа может воспитывать людей, хорошо приспособленных к жизни. В основе учебно-воспитательного процесса должны лежать интересы ребёнка: «...мы должны стать на место ребёнка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения».

В 60-е годы философия прагматизма и опирающаяся на неё педагогика потеряла свою актуальность. Прикладная направленность учебно-воспитательного процесса в соответствии с идеями Дж. Дьюи привела к снижению качества обучения и воспитания. В условиях научно-технической революции возникла потребность в людях с более твёрдыми и упорядоченными знаниями и принципами поведения. Это привело к пересмотру и модернизации классического прагматизма, который и возродился в 70-ых годах под флагом неопрагматизма.

Методологические установки Дж. Дьюи были дополнены новыми принципами, приведены в соответствие с новыми тенденциями понимания воспитания как процесса социализации личности.

Главная сущность неопрагматической концепции воспитания сводится к самоутверждению личности. Её сторонники (А. Маслоу, А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Браммельд, С. Хук и др.) усиливают индивидуалистическую направленность воспитания. «Источники роста и гуманности, - пишет А. Маслоу, - лежат только в самой личности, они ни в коей мере не созданы обществом. Последнее только может помочь или препятствовать росту гуманности человека, подобно тому как садовник может помочь или помешать росту куста роз, но он не может определять, чтобы вместо куста роз рос дуб».

Человек не нуждается в поисках оснований своих действий вне самого себя, своих собственных размышлений и оценок. Окружающие его люди, их мнения, общественные нормы и принципы не могут служить основанием для выбора, ибо их функция состоит в контроле, критике поведения человека, и поэтому они могут только мешать его самовыражению, его росту. Иными словами, неопрагматисты отстаивают полный произвол в поступках и оценках личности. Причём в такого рода поведении личности они видят источник её активности и оптимизма, поскольку в своих действиях она ничем не связана, руководствуется лишь своими желаниями, своей волей.

Несмотря на критику, а также очевидную ортодоксальность многих положений, неопрагматизм остаётся ведущим направлением американской педагогики, получает всё более широкое распространение в других странах.

Неопозитивизм – философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией. Зародившись в недрах классического позитивизма на идеях Платона, Аристотеля, Юма, Канта, новое направление постепенно окрепло и получило широкое распространение на Западе. Нынешний педагогический неопозитивизм чаще всего именуется «новым гуманизмом». Применительно к некоторым его направлениям также употребляется термин «сциентизм» (от англ. science – наука). Виднейшие представители нового гуманизма и сциентизма – П. Херс, Дж. Вильсон, Р.С. Питерс, А. Харрис, М. Уорнок, Л. Кольберг и другие.

Главные положения педагогики неопозитивизма следующие. Воспитание должно быть очищено от мировоззренческих идей, ибо социальная жизнь в условиях научно-технического прогресса нуждается в «рациональном мышлении», а не в идеологии. Сторонники нового гуманизма выступают за полную гуманизацию и системы воспитания, видя в ней главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как высшего принципа отношений между людьми. Нужно преградить путь конформизму, манипулированию поведением личности и создать условия для её свободного самовыражения, для осуществления человеком обстоятельного выбора в конкретной ситуации и тем самым предупредить опасность формирования унифицированных форм поведения. Основное внимание нужно уделять развитию интеллекта, а задача воспитания – формирование рационально мыслящего человека.

Сторонники сциентизма верят не чувствам, а логике и убеждениям, что лишь с помощью рационального мышления как главного критерия зрелости личности она сможет проявить способность к самореализации, к общению с другими членами общества. Человек сам программирует своё развитие, которое оказывает обратное воздействие на его социальный опыт. А потому в воспитании главное внимание должно быть уделено развитию человеческого «я». В педагогике неопозитивизма есть плодотворные идеи, которые приводят к гуманизации школы.

Экзистенциализм (от лат. *existencia* – существование) – влиятельное философское направление, признающее личность высшей ценностью мира. Существование человека как «Я» предшествует его сущности и творит её. Каждая личность – неповторимая, уникальная, особая. Каждый человек – носитель своей нравственности. В современном, полном тревог и опасностей мире человеческое существование находится под постоянной угрозой; сохранить, развивать и реализовать своё «Я» становится всё труднее. По утверждению экзистенциалистов, человек везде и всегда одинок, изолирован, обречён на существование во враждебной ему среде. Общество наносит колоссальный ущерб нравственной

самостоятельности личности, поскольку социальные институты нацелены на унификацию личности, её поведение. Теория воспитания не знает объективных закономерностей, их нет. Кроме того, она претендует на всеобщность, а у каждого человека своё субъективное видение мира и человек сам творит свой мир таким, каким он хочет его видеть.

Таковы главные положения экзистенциализма, получившего широкое распространение среди представителей творческих профессий в странах Западной Европы, Америки, Японии.

Педагогика экзистенциализма отличается пестротой направлений. Объединяет их общее недоверие к педагогической теории, к целям и возможностям воспитания. Воспитание мало чем помогает: Человек есть то, что он сам из себя делает. Отсюда курс на крайний индивидуализм, на то, чтобы уберечь уникальность личности от разрушения внешними силами. Не нужны программы, нет необходимости изобретать особые методы и приёмы воспитания, следует, быть может, подумать и об отказе от школы. Жизнь, природа и интуиция – великие силы, помогающие воспитанникам и их наставникам безошибочно определять пути самореализации личности. Тенденция к умалению значения воспитания в процессе формирования человека характерна для всех направлений экзистенциалистской педагогики.

По мнению экзистенциалистов, способности личности особенно вредит коллектив, который превращает человека в «стадное животное», нивелирует и подавляет его «Я». Известный французский экзистенциалист Г. Марсель без обиняков заявляет: «Вышло бы нелепостью думать, что воспитание масс возможно. Только индивид, точнее говоря, личность поддаётся воспитанию. Вне этого остаётся место лишь для дрессировки».

Виднейшие представители современной экзистенциалистской педагогики Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Э. Брейзах (США), У. Баррет (Великобритания), М. Марсель (Франция), О.Ф. Больнов (ФРГ), Т. Морита (Япония), А. Фаллико (Италия) и многие другие центром воспитательного воздействия считают подсознание: настроения, чувства, импульсы, интуиция человека – это главное. А сознание, интеллект, логика имеют второстепенное значение. Нужно подводить личность к самовыражению, естественной индивидуальности, к чувству свободы. «Воспитатель, - пишет западногерманский педагог-экзистенциалист Э. Шпрангер, - подводит молодого человека не к какому-либо делу, не к успеху в жизни, не к политической партии, а, если можно так сказать, к самому себе, т. е. к тем областям своего внутреннего мира, где он начинает слышать таинственные и священные голоса». Здесь ясно обнаруживается ещё один подтекст экзистенциалистской педагогики – религиозный.

Учителю педагогика экзистенциализма отводит весьма своеобразную роль. Он обязан прежде всего заботиться о создании свободной атмосферы, не ограничивать процесс самовыражения личности. Педагог помогает ученику обрести устойчивую «внутреннюю нравственность», обучая искусству смотреть только на себя. Правила педагогической деятельности простые: меньше наставлений, больше дружеского участия; протяни руку помощи тем, кто ищет духовную опору в жизни; предоставь каждому право идти своим путём, в меру отпущенных ему природой способностей; не упускай случая «вызвать очищающий бунт против самого себя»; посрамляй этику логикой и т. п.

Неотомизм – религиозное философское учение, получившее своё название от имени католического богослова Фомы (Томы) Аквинского (1225 – 1274). Средневековый схоласт прославляется как апостол прошлого и пророк будущего, а религия – как вечная и главная философия, направляющее человеческое бытие и воспитание. Неотомисты признают

существование объективной реальности, но ставят эту реальность в зависимости от воли Бога. Мир есть воплощение «Божественного разума», а теология – высшая ступень познания. Сущность мира, по утверждению неотомистов, непостижима наукой, её можно познать, только приближаясь к Богу, «сверхразумом». Науке доступен клочок материального мира, окружающего человека. Поэтому нужно совершенствовать «истинное образование», которое состоит в приобщении молодёжи к культуре на основе религиозных ценностей, воспитании веры в Бога, приближающей человека к высшему проявлению его разума. В области воспитания наука и религия должны взаимодействовать и дополнять друг друга: науке отводится область земных естественных явлений, религии – духовных идей, идущих от Бога и не подчиняющихся законам природы.

Развёрнутое изложение педагогической концепции современного неотомизма дал известный французский философ, признанный глава неотомизма Ж. Маритен. Видные представители католической педагогики – У. Каннигам, У. Макгаген (США), М. Казоти, М. Стефанини (Италия), В. фон Ловених (ФРГ), Р. Ливингстон (Англия), Е. Жильсон (Франция). Основные положения педагогики неотомизма определяются «двойственной природой человека». Человек – единство материи и духа, а потому он одновременно и индивид, и личность. Как индивид человек – материальное, телесное существо, подчинённое всем законам природы и общества. Как личность он обладает бессмертной душой – органом «сверхсуществования». Как личность человек возвышается над всем земным и подчинён Богу. Наука бессильна определить цели воспитания. Это может сделать только религия, знающая истинный ответ на вопрос о сущности человека, смысле его жизни. Главное – душа, следовательно, воспитание должно непременно строиться на приоритете духовного начала.

Педагогика неотомизма стоит за воспитание общечеловеческих добродетелей: доброты, гуманизма, честности, любви к ближнему, способности к самопожертвованию. Мир, основанный на двух противных человеческой природе принципах – погоне за наживой и голой утилитарности, непрерывно умножает нужду и рабство, говорил Ж. Маритен ещё в 1920 г. Система, обращающая людей только к земному, придаёт человеческой деятельности нечеловеческое содержание и дьявольское направление, ибо конечная цель этого бреда – помешать человеку вспомнить о Боге. Цель воспитания выводится из христианской нравственности, религиозных положений о смирении, терпении, непротивлении Богу, который всех испытывает, но по-разному: одних богатством, других бедностью, и против этого нельзя бороться. Ближняя цель – забота о его жизни в потустороннем мире, спасении души.

В содержании образования нужно чётко разграничивать «истины разума и истины веры». Эта формула, по выражению Ж. Мартена, должна быть «начертана золотыми буквами над входом в любое учебное заведение». Религия пронизывает все предметы учебного плана от арифметики до зоологии. «Конечно, не существует католической химии, которая преподаётся в католической школе, тем не менее на уроках химии, которая преподаётся в католической школе детям-католикам католическим учителем, налицо будет сознание наличия Бога и благоговение перед ним...Католический преподаватель никогда не позволит себе настолько увлечься своими пробирками, чтобы забыть о возвышенном», – пишет американский педагог-неотомист У. Макгаген.

Для обращения в свою веру неотомисты удачно используют обострившуюся экологическую ситуацию; преподнесённые на конкретных фактах идеи находят отклик у

всё большего числа людей. Неудивительно, что сеть учебных заведений религиозного характера постоянно расширяется. Особенной популярностью католические школы пользуются в Италии, Португалии, Испании, Ирландии, Бельгии, Франции, ФРГ, Польше и многих других странах.

Бихевиоризм – (от англ. behavior – поведение) – психолого-педагогическая концепция технократического воспитания, под которым понимается воспитание, базирующееся на новейших достижениях науки о человеке, использования современных методов исследования его интересов, потребностей, способностей, факторов, детерминирующих поведение. Классический бихевиоризм, у истоков которого стоял видный американский философ и психолог Дж. Уотсон, обогатил науку положением о зависимости поведения от раздражителя (стимула), представив эту связь в виде формулы S – R. Необихевиористы (Б.Ф. Скиннер, К. Халл, Э. Толмен, С. Пресси и др.) дополнили её положением о подкреплении, вследствие чего цепочка формирования заданного поведения приобрела вид «стимул – реакция – подкрепление».

Таким образом, главная идея необихевиоризма применительно к воспитанию заключается в том, что человеческое поведение – управляемый процесс. Оно обусловлено применяемыми стимулами и требует положительного подкрепления. Для того, чтобы вызвать определённое поведение, т. е. достичь заданного эффекта воспитания, нужно подобрать действенные стимулы и правильно их применить. Будучи психологом-экспериментатором, Б.Ф. Скиннер достиг выдающихся успехов в дрессировке животных. Анализ привёл его к убеждению, что выработка заданного поведения у людей должна идти тем же путём. При этом нет необходимости признавать наличие «разумности», «умственных способностей», «понимания», необязательно даже предполагать, что «мотивация» представляет собой какую-то внутреннюю силу и становится поэтому обязательным условием для воспитания и обучения. Достаточно придерживаться схемы «стимул – реакция – подкрепление» и принципов «оперантного обусловливания», чтобы в заданные сроки и с заданной силой сформировать требуемое поведение. Скиннер считает анахронизмом «донаучные», как он их называет, взгляды на воспитание, согласно которым поведение человека обусловлено желаниями, характером, дарованиями. Это химеры, не имеющие реальной силы.

Значение имеют лишь действия – ответные реакции на применяемые стимулы. Скорость достижения требуемого поведения регулируется факторами подкрепления – положительного или отрицательного, обеспечивающего повторяемость действий. Вне системы подкрепления, считает Скиннер, люди вообще ничего не делают или делают очень мало. Говоря о молодёжи, он утверждает, что она стремится к знаниям не как к орудью преобразования мира, а для того, чтобы добиться карьеры. Подкрепляя это стремление, можно достичь нужного поведения. Положительные факторы подкрепления, заключает Скиннер, вызывают активное «участие человека в жизни, освобождая его от скуки и депрессии, делая его тем самым счастливым». Отрицательные факторы подкрепления выявляют наличие условий, которых человек старается избежать, что также сказывается на формировании типа поведения.

Оперантное поведение, считает Скиннер, - это подлинно свободное поведение, поскольку его контролирует сама личность. Критерий моральности связан с системой подкрепления, с одобрением или неодобрением поступков человека. Моральные качества человека, будь то храбрость или трусость, преступность или добродетель, также полностью определяются

обстоятельствами, стимулами подкрепления. Соответственно и моральное совершенствование человека, по их мнению, заключается в умении наилучшим образом приспособиться к окружающей среде, причём характер этого приспособления ничем не отличается от приспособления биологических организмов к природе.

Следуя тезису Скиннера, что современное общество должно опираться на «рациональное мышление», сторонники технократических тенденций ориентируются на воспитание человека, идеал которого соответствовал бы требованиям индустриального общества. Процесс воспитания, развивающийся в соответствии с рекомендациями сторонников необихевиоризма, ориентирован на то, чтобы в стенах учебных заведений создать атмосферу напряжённой, умственной деятельности, управляемой с помощью рациональных алгоритмов, всемерно стимулировать индивидуальную деятельность, соперничество в борьбе за высокие успехи, воспитывать качества «индустриального человека» - деловитость, организованность, дисциплинированность, предприимчивость. Важное место в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса отводится электронно-вычислительной технике.

Задание II. Из перечисленных характерных признаков, определяющих сущность зарубежных педагогических концепций, выберите те, которые отличают:

- а) прагматизм;
- б) неопозитивизм;
- в) экзистенциализм;
- г) неотомизм;
- д) бихевиоризм.

Данные анализа внесите в таблицу

Таблица

Педагогическая концепция	№ признака пед. положения

1. Цель воспитания – христианская нравственность.
2. Воспитание развивается по схеме: «стимул – реакция – подкрепление».
3. Сближение воспитания с жизнью.
4. Идеал воспитания соответствует требованиям индустриального общества.
5. В основе воспитания лежат интересы ребёнка.
6. Полная гуманизация системы воспитания.
7. Свобода самовыражения личности.
8. Человек есть то, что он сам из себя делает.
9. Коллектив вредит формированию личности.
10. Воспитание веры в Бога.
11. Наука бессильна определить цели воспитания.
12. Полная свобода поступков личности.
13. Воспитание очищается от идеологии, мировоззренческих идей.
14. Развитие человеческого «Я».
15. Формирование «оперантного поведения».
16. Недоверие к педагогической теории.
17. Воспитание не помогает человеку.
18. Главное – развитие чувств, интуиции, настроений,
19. Достижение цели воспитания путём практической деятельности.

20. Воспитание души
21. Развитие активности и самостоятельности.
22. Задача воспитания – воспитание рационального мыслящего человека.
23. Сцинетизм.
24. Сохранение самобытности.

Задание III. Произведите анализ источников по таблице.

Таблица

Педагогическая концепция	№ соответствующего источника

Источники

1. ...образование, отделённое от религии, обречено на духовную стерильность, наоборот, религия, отделённая от образования, обречена на суеверие. Религия объявляется духовной и нравственной опорой человека, только она придаёт конечную значимость и глубину его чаяниям. Но поскольку образование есть «подготовка к полной знания жизни, то, следовательно, только образование может сделать эти чаяния разумными, просвещёнными и творчески эффективными ... необходимо доносить до воспитанников все человеческие ценности, однако на христианской основе и в христианской интерпретации».
2. К. Роджерс утверждает, что средняя школа должна «научить ученика приспособляться и изменяться в мире, сформировать индивида, который понимает, что нет верных и прочных знаний и только процесс их поиска является основой прочности».
3. Учебно-воспитательная работа в школе-интернате для трудновоспитуемых «Ле Самюэль» (Франция) основана на отмене нелегальности любых тем, которые в обычных условиях считаются недопустимыми в разговорах с воспитателями. Создана обстановка взаимного доверия, внимания к душевным переживаниям подростков. Воспитательное влияние основывается на нравственном авторитете педагога, без апелляции к заранее установленным требованиям и правилам. Не допускаются лишь поступки, которые могут повредить другим. Перевоспитание подростков базируется на формировании морального сознания на основании идентификации с нравственными нормами и правилами человеческого общежития, дающими возможность «жить в согласии с самим собой, с другими сверстниками и взрослыми». Трансформация психики обусловлена атмосферой защищённости, психологической комфортностью, снятием эмоциональной напряжённости (страха перед репрессивностью родителей, учителей), а приобретение знаний становится частью воспитательного процесса, влияющего на личность во всей её целостности.
4. Дж. Дьюи рассматривает процесс учения как постоянное обогащение опыта. Естественным следствием такого взгляда становится положение о том, что ребёнок выступает активным субъектом познания. «Каждый ум, даже самый юный, от природы стремится к таким способам функционирования, которые находятся в пределах его возможностей ... Трудная и деликатная проблема состоит в том, чтобы выявить, какие тенденции особенно настойчиво ищут выхода в каждый данный момент, и соответственно определить, какие учебные материалы и методы послужат стимулированию и направлению развития с подлинно воспитательной задачей».

5. Разъясняя практические приёмы «педагогического менеджмента» (чисто технического регулирования педагогического процесса), Б.Тэлент и С. Буш рекомендуют учителям чётко планировать формирование поведенческих тенденций учащихся. Главную роль играет при этом позитивное подкрепление, когда последовательно одобряются даже «приближения» к желательным поведенческим актам. Стиль обращения с учащимися должен быть не просто доброжелательным, но тщательно продуманным в инструментальном плане: «Как вы выражаете одобрение, является важным моментом в формировании поведения. Совершенно определённым должно быть то, что вы хвалите именно поведение ребёнка, одобряемое вами, а не его самого ... Помогая детям развивать способность продолжать работу, даже сталкиваясь с трудностями, вам следует одобрять скорее усилия, чем их конечный результат. Чтобы меньше отчаиваться, дети должны усвоить, что продолжать работу, даже если это трудно, столь же важно, как и то, чтобы всё делать правильно».
6. Представляет интерес оценка ролей исследователями Р. Дарендорфом, Т. Парсонсом как отражение влияния на человека чуждой силы – общества, которое заставляет личность «играть» те или иные несвойственные для неё роли, приводя её к отчуждению. Процесс принятия ролей, пишет Д. Дарендорф, «есть процесс постоянной деперсонализации, в котором абсолютная индивидуальность и свобода индивида становятся под контроль всеобщности; человек через принятие ролей оказывается во власти законов общества. Это уже «отчуждённый человек» - общество вынуждает его принять те формы, которые не им созданы. Общественная сцена является поэтому «эшафотом» для личности».
7. А. Печчеи в книге «Человеческие качества» пишет: «Нельзя без конца уповать на всякого рода общественные механизмы, на обновление и усовершенствование социальной организации общества ... Лишь через развитие человеческих качеств и человеческих способностей можно добиться всей ориентированной на материальные ценности цивилизации и использовать её огромный потенциал для благих целей. И если мы хотим сейчас обуздать техническую революцию и направить человечество к достойному будущему, то нам необходимо прежде всего подумать об изменении самого человека, о революции в самом человеке».
8. Суть прагматического подхода выражена американским учёным С. Хуком: «Чему бы мы не учили: тайнам атома или смене времён года, мы учим детей во имя настоящего. Мы учим детей читать и писать, потому что эти навыки нужны им сейчас. Следовательно, главным критерием отбора учебного материала должен быть критерий релевантности (уместность, соответствие) содержания образования и воспитания сегодняшним интересам и потребностям ребёнка».
9. Американский педагог Дж. Нолан пишет: «Мы утверждаем, что модификатор поведения является подлинным гуманистом. Награждать ребёнка за подобающее поведение, несомненно, является более гуманистическим подходом, чем наказывать его за неподобающее поведение. В этом случае его личностное достоинство получает большее признание. Разве не предпочтительнее похвалить ребёнка, когда он ведёт себя правильно, чем бранить его за неправильное поведение?».
10. Ч. Патерсон пишет: «Академическая программа особенно по социальным предметам, может и должна быть использована в воспитании чувства и человеческих отношений, и именно это, а не изучение предмета самого по себе должно быть главной целью».

11. А. Маслоу выделяет 14 характеристик «самоактуализирующейся» личности. К ним относятся: умелое восприятие действительности, которую, согласно А. Маслоу, индивид должен воспринимать спокойно такой, какая она есть; признание себя, других и природы; непосредственность; чувствительность к проблемам; желание одиночества и уединение; независимость от других; постоянное желание оценки своих действий, сочувствие или сострадание; поиск глубоких, но немногих личностных отношений; уважение всех; нравственные качества; доброжелательное чувство юмора; творческий характер.
12. М. Грин пишет: «Мы не можем индокринировать и внушать моральные установки, если намереваемся культивировать свободу воспитанников. Мы не можем навязывать готовую систему ценностей, если хотим предоставить им собственный выбор. Мы, можем, однако, открыть путь к размышлениям, которые потребуют от воспитанника выбора, включая понятия «добра» и «справедливости». Будучи сам свободным, он сформулирует собственную совесть, создаст для себя моральные нормы».

Источники и литература по теме

1. Богуславский М.В. Методология современного историко-педагогического исследования//Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов/отв. ред. Е.В. Ткаченко. – М., 2014. - С. 44 – 60.
2. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография; М.: ФГИУ ИТИП РАО, 2012.
3. Буржуазная педагогика на современном этапе: Критический анализ/З.А. Малькова, В.Л. Вульфсон. – М., 1984.
4. Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. – М., 1981
5. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. – М., 1987.
6. Джуринский А.Н. Тенденции развития и проблемы историко-педагогической науки//Педагогика. – 2011. - № 7. – С. 79 – 83.
7. Егоров В.К. История в нашей жизни. – М., 1990.
8. Ключевский В.О. Сочинения: В 9 т. Т. 9. – М., 1989. – С. 375.
9. Крапивенский С.Э. Социальная философия: Учебник. – Волгоград. 1996.
10. Лукацкий М.А. Становление педагогического знания в контексте философии науки//Историко-педагогический журнал. – 2016. - № 2. – С. 87 – 100.
11. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития/М.И. Кондаков. – М., 1986.
12. Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. – М., 1985.
13. Подласый И.П. Педагогика: Учебник. – М., 1996.
14. Просветова Т.С. Специфика методологии историко-педагогических исследований//Вестник ВГУ. – 2018. - № 3. – С. 188 – 193.
15. Шварцман К.А. Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. – М., 1989.
16. Яркина Т.Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ. – М., 1979.

II. ОТРАЖЕНИЕ ЭВОЛЮЦИИ ОСНОВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Занятие 3. Теоретические проблемы педагогической терминологии и история её развития

Педагогическая терминология в широком смысле – это система лексических средств и наименований, применяемых в теории и практике воспитания, обучения и образования.

В узком смысле педагогическая терминология включает важнейшие понятия педагогической науки.

Термины (лат. terminus предел, граница) – это точно ограниченные в научном и практическом смысле обозначения педагогических понятий.

Наряду с терминами в лексический фонд педагогики входят наименования предметов, употребляемых в процессе обучения, названия типов учебных заведений, видов учебного оборудования и тому подобное, образующее педагогическую номенклатуру, которая по существу составляет более половины педагогической лексики. Основательной разработкой проблем педагогической терминологии занимался Б.Б. Комаровский. Его идеи положены в основу разработки проблем современных педагогических взглядов на терминологический аппарат истории педагогики. Его основные идеи по данной проблеме состоят в следующем.

Педагогическая терминология имеет многовековую историю. Её развитие тесно связано с развитием педагогической теории и практики, с образованием национальных языков, с переходом к обучению на родном языке. Педагогическая терминология обогащалась за счёт терминов философии, биологии, истории, военного дела и других отраслей знаний, а также за счёт бытовой лексики.

Как, известно, впервые педагогическая мысль зарождается в философских системах древнего Востока. Она получает дальнейшее развитие в трудах античных философов. Многие понятия и термины античной эпохи дошли до нашего времени. В средние века философия и другие науки были подчинены религиозным догматам. Педагогическая мысль становится составным элементом теологии. В фонд педагогической терминологии проникают наименования из христианских догматов и «Священного писания».

Многие прогрессивные деятели науки считали одной из важнейших причин кризиса средневекового образования недоступность научной терминологии. В оценке роли терминов в науке существовали различные точки зрения. Р. Декарт идеализировал и зачастую фетишизировал значение терминологии. Он подходил к терминам с формально-логических позиций, рассматривал их как самостоятельный, обособленный фактор научного мышления, не понимая того, что семантика слов является производным развития общественной практики в целом, и народного образования в особенности.

Иной точки зрения придерживался нидерландский гуманист Агрикола. Он скептически относился к образованию новых терминов, и тем более немотивированных неологизмов.

Переход к капитализму отмечается бурным развитием науки и техники. Педагогика отпочковывается от философии и оформляется в самостоятельную науку. В её терминологический фонд входит латинская педагогическая лексика, а затем терминология, связанная с педагогическим учением Я.А. Коменского, с разработанной им классно-урочной формой организации учебной работы в школе. Английский философ и педагог

XVII в. Дж. Локк, автор книги «Мысли о воспитании» (1693), разработал педагогическую систему, основанную на сенсуализме – теории происхождения всех знаний из чувственного опыта, вносит материалистическую струю в науку о воспитании.

В педагогику проникают галлицизмы, что связано прежде всего с влиянием на педагогическую науку французских просветителей и философов-материалистов XVIII в. Педагогика этого периода широко использует термины других наук, которые приспособляются к системе педагогических понятий.

В период капитализма появляются новые направления педагогической теории. Немецкий педагог Э. Мейман, один из основателей экспериментальной педагогики, утверждает, что старая педагогика отжила свой век, а новую педагогику надо строить в новых терминах биологии, педологии и экспериментальной психологии. По его мнению, термины классиков педагогики носят надуманный и произвольный характер, являются плодом фантазии, вытекают из неверных представлений, так как выводятся дедуктивным путём из метафизических концепций. Прагматическая педагогика пыталась перестроить педагогику в новых терминах, исходя из сугубо утилитарных соображений. Возникает тенденция рассматривать терминологию в отрыве от действительности, как самодавяющий фактор в развитии мышления.

Педагогические энциклопедии и словари конца XIX и начала XX в. несут на себе печать формализма. Определение термина даётся в них не на основе анализа реальных явлений воспитания, а путём перечисления формально-логических признаков понятий. Делается попытка определять педагогические понятия, не связывая их с действительностью, вывести понятия из других, имеющих более широкий, абстрактно-метафизический характер.

Семантическая философия подменяет исследование объективной действительности схоластическим анализом слов. Её представители стремятся объяснить существующие в мире противоречия наличием лингвистических барьеров между народами, национальных научных терминологических систем и хотят использовать семантику как способ разрешения социальных проблем.

Своеобразие педагогики как науки заключается в том, что она тесно связана с развитием общества, бытовыми отношениями людей, их переживаниями и традициями, с многообразием человеческих характеров, в силу чего её терминология имеет определённую экспрессию, содержит оценку высказываемого. Ни в одной науке метафора не является заменителем термина, а в педагогике она часто выполняет такую функцию (например, завтрашняя радость) (По: Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М., 1969, с. 5 – 10).

Понятийно-терминологический аппарат педагогики рассматривается как предмет историко-педагогического исследования (Е.А. Кошкина). Объяснение специфики педагогического языка, общих закономерностей и тенденций его формирования способствует более углублённому и упорядоченному развитию педагогического знания, его теоретической стабильности. Педагогическая терминология – сложный и многоплановый результат осмысления педагогического опыта с помощью средств общелитературного языка. Поэтому её изучение с исторических позиций должно иметь междисциплинарный характер и учитывать результаты исследований в сфере не только истории педагогики, но и философии, филологии, терминоведения, культурологии и пр.

В соответствии с историко-педагогическим подходом можно утверждать, что возникновение педагогических понятий и терминов обусловлено, в первую очередь,

потребностью в фиксации и осмыслении накопленного в разных культурах, в разных социальных системах опыта по подготовке подрастающих поколений к жизни. Педагогическая терминология отражает развитие педагогики, чем совершеннее аспектная чистота и предметная определённость понятий, однозначность их толкования и продуктивность как средство познания, тем выше уровень развития науки.

Следовательно, обращение к истории становления понятийно-терминологического аппарата педагогической науки в некоторой степени позволяет определить момент перехода педагогического знания с эмпирического на теоретический уровень, охарактеризовать особенности взаимодействия и взаимовлияния педагогической теории и практики в контексте понятийно-терминологического плана.

Терминология педагогики характеризуется социально-исторической обусловленностью. Понятия как форма мышления является продуктом развития общественно-исторической практики и осуществляющего на её основе познания. По мере изменения исторических условий общественного познания происходит всё более полное и глубокое отражение действительности в форме научных понятий, что сопровождается противоречивым изменением их содержания и объёма. Анализ понятийного строя науки с исторических позиций должен осуществляться при соблюдении определённых требований.

Непосредственно на формирование педагогической терминологии оказал влияние ряд факторов:

- государственная политика в сфере образования;
- усиление международных контактов, проникновение западноевропейской педагогической культуры, обучение за границей, иностранное преподавание, переводная литература;
- процессы внутри русского языка (обогащение лексики, изменение устных и письменных форм);
- книгоиздательская и публицистическая деятельность;
- индивидуальное творчество учёных, педагогов, политических и общественных деятелей.

Понятия и термины не тождественны. Значение слова – это исторически образовавшаяся связь между звучанием слова и тем отражением предмета или явления, которое происходит в нашем сознании. Понятие – это мысль о предмете выделяющая в нём общие и наиболее существенные признаки. Понятие – обычно общечеловеческая категория, хотя она зависит от степени развития мышления, а значение слова – категория данного языка, бытующая в его пределах. Педагогический термин принадлежит к двум системам одновременно – к логико-понятийной системе педагогической науки и к лексической системе общелитературного языка. В каждой из них он выполняет определённые функции (Е. А. Кошкина).

Педагогическая терминология имеет свои источники развития. В русской педагогической терминологии имеются различные языковые наслоения: слова древнерусского языка, европейских языков, славинизмы, грецизмы, латинизмы, международная терминология. Но главный источник русской педагогической терминологии – русский язык, постоянно развивающийся и изменяющийся.

В дофеодальной Руси воспитание представляло собой один из элементов быта. Оно было тесно связано со всей практической деятельностью древних славян, их первобытной идеологией, преданиями, зарождающимся искусством и ремеслом. Педагогическая лексика в то время ещё не выделялась в самостоятельную, специальную область. Такие понятия как урок, воспитати, учити и т. п. не имели педагогического значения.

В период распада родового строя уже отчётливо выступает ряд педагогических факторов и явлений: складывается система семейного воспитания мальчиков и девочек, возникают элементы трудового, военного, физического, религиозного воспитания. Соответственно вырабатываются определённые методы воспитания: подражание, внушение, состязание, совместная деятельность младших и старших, упражнение, поощрение, принуждение, наказание. Главными средствами воспитания того времени было речь, игра и различные формы трудовой деятельности.

Таким образом, педагогические факты и явления как формы активной практической деятельности существовали до того, как возникли научные педагогические понятия и соответствующие им термины.

Педагогические понятия, термины и наименования в точном смысле этого слова создаются в Русском государстве в связи с появлением школ. Многие житейские слова постепенно приобретают специальное, научно-педагогическое значение, становятся терминами педагогики. Этот процесс называется педагогической терминологизацией.

Вместе с народным языком источником педагогической лексики был церковнославянский язык. Он был языком преподавания и предметом изучения на известном этапе развития школы в России. Общеизвестно значение церкви и монастырей в появлении переводной литературы, в переписке книг, в создании библиотек и школ.

Несмотря на глубокий кризис церковнокнижной речи в XVIII в., её влияние на научный язык не прекращалось. М.В. Ломоносов, В.К. Тредиаковский, А.Д. Кантемир, А.Н. Радищев, Н.М. Карамзин, создавая научную терминологию, в значительной мере пользовались ресурсами церковно-славянского языка.

Начиная с XIX в. число церковно-славянских терминов в педагогике непрерывно уменьшается.

Грецизмы получили распространение в русском языке в период принятия христианства. Православное духовенство было тесно связано с Византией, религиозные деятели фактически распространяли не только церковнославянскую письменность, но и греческую. Это способствовало распространению греческой лексики в русскую педагогическую терминологию. Роль грецизмов в языке и воспитательно-образовательной терминологии увеличилось после приезда в Московское княжество большой группы греческих учёных, сопровождавших племянницу византийского императора Софью Палеолог – жену Ивана III. Московская Славяно-греко-латинская академия в значительной мере проводила обучение на греческом языке. Это в свою очередь вело к внедрению греческой научной и педагогической терминологии в школьную практику.

Научная публицистика XIX и XX вв. использует термины, искусственно созданные на основе греко-латинских корней (например, агропропаганда, анализаторы, аутизм, антропология).

Наряду с церковно-славянским и греческим языками преподавание в Славяно-греко-латинской и Киево-Могилянской академиях велось и на латинском языке. Широко использовалась латынь и в братских школах. Всё это обусловило проникновение латинизмов в русскую педагогическую терминологию.

Важную роль в этом проникновении играли польские религиозные, просветительные и другие организации, Польское влияние сказывалось и непосредственно. В русский язык проникли слова и обороты польского языка, французские, немецкие и международные термины, употребляемые в польском языке и оформленные в соответствии с его законами.

Польские переводчики педагогических произведений вносили в русский перевод полонизмы, латинские термины. Полонизмы особенно насаждались в школах Западной Руси, откуда они попадали в бытовую речь.

Из западноевропейских языков наибольшее значение для педагогической терминологии имели французский и немецкий. Русская педагогика XVII – XVIII вв. заимствует из этих языков отдельные слова и целые лексические группы, обозначающие предметы, явления и процессы в области культуры, науки и просвещения.

Проникновение галлицизмов в педагогическую терминологию связано, в частности, с непосредственным влиянием французских просветителей и философов материалистов Руссо, Вольтера, Дидро на русских учёных и педагогов. Это видно на примере образования таких терминов в области нравственного воспитания, как деликатный, тактичный, моральный, патриотичный и т. д.

Царское правительство пыталось копировать систему народного образования Германии. Официальная педагогика заимствовала большое количество терминов немецкой педагогики и школьной практики (пропедевтика, регулятивы, экстернат и др.). Эти термины немецкие педагоги часто создавали искусственно, пользуясь нормами греческого и латинского языков.

С помощью греко-латинских корней создавалась международная терминология. Известное распространение в России получили такие термины, как генеральная физика (общая физика), эскерции (упражнения), архитектура (строительство) и др.

Процесс использования международной терминологии в педагогике происходит непрерывно, но особенно бурный характер он приобретает в периоды общественно-политического и культурного подъёма, когда наиболее активно проявляется интерес к научным достижениям. К таким периодам в истории России можно отнести: образование централизованного государства, реформы Петра I и научно-энциклопедическую деятельность М.В. Ломоносова, деятельность зачинателя русского революционно-демократического движения А.Н. Радищева и русских революционных демократов XIX в., общественно-педагогическое движение 60-ых годов XIX в., первую русскую революцию.

Международные термины не сразу приспосабливаются к структуре русского языка. Это можно проиллюстрировать на таком примере. До того, как закрепилось слово тетрадь (греч. tetradion) писали «тетрадь», «тотрадь»; писали «гимназиум» (греч. gymnasion), и лишь постепенно утвердилось гимназия.

Многообразие источников нередко приводило к двойному происхождению слова. Термин иногда приобретал несколько форм и нюансов. Так, в XI в. появился термин метод (греч. methodos исследование). Позднее в XVII в. в школы Юго-Западной Руси через польский язык проникло французское слово methode (способ обучения), которое в русском языке приняло форму «метода». Как установил академик Л.В. Щерба, слова метод и метода различаются значениями.

Большое развитие переводная литература получает в XVII – XVIII вв. в связи с усилением экономических и культурных связей России с западноевропейскими странами.

Переводятся на русский язык труды Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, французских философов-материалистов. Часто переводчики давали условный или вольный эквивалент термина, искажавший смысл иностранного слова, например, magister (начальник), был переведён как «наставник». Некоторые переводчики вводили

иностранные термины и тогда, когда существовал адекватный русский, например, природа – натура.

В ряде случаев имели хождение одновременно интернациональные термины и их русские эквиваленты, представляющие собой кальку: лингвистика – языкознание, орфография – правописание, полисемия – многозначность. Делались попытки заменить уже вошедшие в обиход термины искусственными русскими наименованиями. Например, В.И. Даль, стремясь избежать употребления иностранных слов, образовывал надуманные, произвольные слова (гимнастика – «ловкосилие», эгоист – «самотник», «себятник» и др.). В разное время предлагалось ввести вместо термина аудитория – «слушалище» и т. д. Эти попытки успеха не имели.

Следует особо отметить, что термины политико-философского характера (гуманизм, социализм, демократия, мировоззрение, материализм, революция и др.) было трудно популяризировать, так как они встречали весьма недружелюбное отношение со стороны цензуры и правительственных кругов.

В педагогической литературе мы встречаемся с иностранными терминами, не вошедшими в разговорный русский язык (например, пансофия), и со словами, прочно усвоенными языком (школа, педагог, культура, цивилизация и т. д.) (По: Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М., 1969, с. 11 – 17).

Задание I. Соотнесите данную информацию с основными историческими событиями России и обозначьте важнейшие пути проникновения в русскую педагогическую терминологию иностранных слов. Задание выполняется при заполнении следующей таблицы.

Таблица

№ п/п	Историческое событие	Иностранное слово	Современный пед. термин

Задание II. Используя педагогическую энциклопедию или словари, определите происхождение следующих педагогических терминов: школа, класс, метод, мотив, урок, лицей, факультатив, журнал, учитель, оценка, ректор, университет.

Источники и литература по теме

1. Даниленко В.П. Русская терминология, - М., 1977.
2. Закирова А.Ф. Понятийная база современной педагогики//Педагогика. – 2001. - № 7. – С. 7 – 12.
3. Исследования по русской терминологии. – М., 1971.
4. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы. – М., 1980.
5. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М., 1969.
6. Кошкина Е.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования//Образование и наука. – 2012. - № 5. – С. 84 – 90.
7. Лукацкий М.А. Историко-педагогическое исследование как одно из направлений исторического поиска//Историко-педагогический журнал. – 2015. - № 3. – С. 34 – 50.
8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М., 2013.
9. Педагогический энциклопедический словарь/Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.

10. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т./В.В. Давыдов. – М., 1993 – 1999.
11. Спицын Е.Ю. Полный курс истории России. – М., 2017.

Занятие 4. Тема: Лингвистическая классификация педагогических терминов

Терминологический фонд педагогики включает лексические средства различной степени зрелости.

Стабильные термины

Среди терминов имеются общепризнанные, стабилизировавшиеся на определённом этапе развития педагогики. Есть термины условные, находящиеся в процессе своего формирования.

К первым относятся терминологические и номенклатурные обозначения, которые получили всеобщее признание и широко применяются в современной педагогической науке и практике народного образования. Такие термины включаются в учебные программы, учебники и учебные пособия. Относительная стабильность важнейших терминов позволяет создавать ясность аргументации научных положений и помогает более глубокому проникновению в сущность педагогических явлений. Примеры стабильных терминов: воспитание, обучение, образование, дидактика, методика, педагогическая психология, учитель, урок, наглядность в обучении, объяснительное чтение, учебник, букварь, авторитет в воспитании, трудовое воспитание и др.

Условные термины

Наряду со стабильными в словарном фонде языка педагогики большое место занимают своеобразные заменители терминов – обозначения педагогических понятий, не получивших всеобщего признания или не обладающие достаточной точностью.

Назовём основные группы условных терминов:

- а) индивидуальные термины;
- б) образные выражения: сравнения, олицетворения, метафоры, гиперболы, речения и изречения, афоризмы;
- в) педагогизированные термины;
- г) провизорные термины (выражения, находящиеся на пути к образованию термина и недостаточно определённые по содержанию и объёму обозначаемого понятия).

Педагогические идеи, теории, системы в конечном итоге определяются конкретными историческими условиями, идеологией, методологическими позициями авторов. Но и особенности его языка и стиля, формы изложения в немалой мере обуславливают жизненность педагогических теорий, практическую ценность, степень распространённости. Терминологическое творчество – естественный результат педагогического творчества. В ряде случаев новые термины, введённые автором, не закрепляются в науке, остаются индивидуальными.

В дореволюционной русской и современной педагогической литературе встречается много таких терминов. Вот некоторые: умственно-медленные ученики (Добролюбов), коллективная рефлексология (Бехтерев), очеловечение чувств (Пирогов), педагогическая корпорация (Семёнов), понятийное мышление (Выготский), техноисторический метод (Калашников), парное воспитание (Макаренко).

Педагогика как наука создавалась философами, учёными, писателями. Она всегда была тесно связана с жизнью народа, с народным языком. Поэтому в педагогике отчётливо выступают два стиля: научно-публицистический и художественный. Там, где педагогика не могла выразить свои идеи в научно-обоснованных терминах, она прибегала к метафорической речи. Нередко педагогические произведения строились как художественные. Это особенно заметно у древних и средневековых авторов, а также в народной педагогике – в изречениях, пословицах, баснях, сказках.

В XVIII в., когда язык тяготел к витиеватым формам выражения, вместо научных терминов часто употреблялись торжественные обороты речи, например, социетет

художеств и искусств, обиталище мусс (академия художеств). У Янковича де Мириево можно встретить такое выражение, как напаять душу добродетелью, у Радищева – подходить к благородной деятельности и т. п. С ослаблением влияния церковно-славянского языка постепенно торжественно-витиеватый стиль отживает свой век, развивается научная терминология. Однако, метафорическая речь, образные выражения продолжают занимать видное место в педагогических сочинениях и до настоящего времени. И сейчас мы говорим: брак педагогический, жёсткое воспитание, живое слово учителя, авансирование доверия, жизненная педагогика, замороженные знания, ключ к сердцу ребёнка, педагогический фокус, голое теоретизирование, тепличное воспитание, педагогическая терапия, тон и стиль работы коллектива, умелые руки, педагогический оптимизм, педагогическая поэма и т. д.

Воспитание тесно связано с бытовой стороной жизни. Естественно, что при трактовке педагогических проблем часто прибегают к обычным, обиходным словам. Одни и те же слова могут употребляться и в житейском смысле (например, сон ребёнка, питание детей и т. п.), и как педагогические термины (например, продолжительность сна ребёнка младшего школьника). Это так называемые педагогизированные термины. Они представляют собой и бытовую лексику, и до известной степени педагогическую терминологию. Слово «скука» обычное, житейское. Но Ушинский добавил к нему слово «школьная» и получил определённый в педагогическом отношении термин школьная скука.

Множество подобных терминов образовано с помощью таких прилагательных, как «педагогический», «воспитательный», «учебный», например: педагогическая теория, педагогическое воздействие, педагогическая практика, педагогическая пропаганда, педагогическая тактика, педагогическая техника, воспитательный эффект, учебный год и т. п.

Некоторые педагогизированные термины представляют собой сочетание двух существительных, одно из которых является определённым понятием, например, воспитание аккуратности, воспитание воли и характера, воспитание внимательности и т. п.

История любой науки свидетельствует о том, что процесс образования терминов длительный и сложный. Созданию стабильного термина предшествует период поисков, возможны случаи, когда в науке и в жизни понятие уже возникло, но ещё не сложился термин, его обозначающий. В этих случаях вместо термина употребляются описание, перефраз и другие приёмы обозначения понятий. Например, вместо слова патриотизм говорили любовь к отечеству, вместо коллекция – естественные вещи от трёх царств природы. Иногда употребляется условный термин, который ещё не закреплён в науке и не всеми понимается однозначно. Имеются термины, не вызывающие сомнения в стилистическом отношении, но «скользкие» и «обтекаемые» с логической точки зрения. Даже такой широко распространённый термин, как опыт, может трактоваться с различных методологических позиций, в личном и общественном плане, субъективном и объективном.

Приведём примеры употребления в науке временных заменителей терминов.

В XVIII в. ещё очень редко говорили «образованный человек. Бытовало выражение «в книгах научен». Трудные разделы науки именовались нуднейшие книжные науки. Новейшие достижения науки назывались новыми инвентами науки. Термин подобострастие употреблялся в значении «любить и бояться одновременно» (Янкович) или в значении «льстивость» «раболепие», «покорность». До появления термина детский сад существовали провизорные термины «материнская школа», школа самых маленьких

детей. В конце XIX в. педагогическое дело, книжное дело, библиотечное дело и т. п. Значение этих словосочетаний весьма расплывчато. Различные толкования давались термину педагогической логикой. Вокруг него велись дискуссии, и до сих пор он остаётся условным и спорным.

Развитие педагогической науки происходит не путём исследования изолированных понятий, а путём познания диалектических связей и взаимозависимости явлений. По характеру этих связей терминологические обозначения можно разделить на следующие группы.

Коррелятивные термины.

Коррелятивными называются термины, обозначающие соотносительные понятия. Можно отметить следующие разновидности этих терминов.

Парные термины выражают понятия, неотделимые одно от другого, например, от далёкого к близкому, от простого к сложному, от известного к неизвестному, от определённого к неопределённому, от конкретного к абстрактному, анализ и синтез, индукция и дедукция.

Сравнительные термины обозначают сопоставляемые понятия, например: движения координированные и некоординированные, игры индивидуальные и коллективные, внимание произвольное и непроизвольное, черты личности врождённые и приобретённые и т. д.

Взаимообуславливающие термины обозначают понятия о взаимозависимых явлениях, например, окружающая среда и воспитательный процесс, организм и среда и др.

Коррелятивные термины наиболее употребительные в русской педагогике: прямые и косвенные средства обучения, национальный вопрос и народное образование, женщина и просвещение, теория и практика, школа и жизнь, воспитание и образование.

Синонимические ряды в педагогической терминологии

Как известно, синоним – это близкие по значению, но разные по звуковой форме слова. Важнейшей характеристикой термина, его особенностью является его однозначность. Чем же объяснить синонимичность в педагогической терминологии? На наш взгляд, прежде всего тем, что язык педагогики имел в своей основе народную лексику, богатую синонимами. Кроме того, русская педагогическая терминология, как указано выше, освоила различные языковые наслоения из церковнославянского, древнерусского, греческого, латинского и новых европейских языков. Эти наслоения дали совпадения и синонимические нюансы.

К.Д. Ушинский создал термин потешающая педагогика. Аналогичный по смыслу термин был у Гегеля. На русский язык с немецкого он был переведён как забавляющая педагогика. Термин русского происхождения нравственный стал синонимом терминов моральный (заимствован из французского языка) и этический (заимствован из латинского языка). Накоплению синонимов в педагогической терминологии способствовало и то, что педагогические произведения писались в двух различных жанрах: научно-публицистическом и художественном. Часто одно и то же понятие выражалось то в форме научного термина, то в виде поэтического образа. Синонимы нарушают однозначность терминов. В то же время они выполняют уточнительную, дифференцирующую функцию.

Научно-педагогическая синонимика существенно отличается от лексической. Последняя проявляется лишь в сфере современного языка, она имеет дело с оттенками слов одного и того же значения, одного логического плана. История педагогики изучает педагогические

термины в их историческом развитии. В педагогической терминологии есть тематически близкие, но логически несопоставимые слова, относящиеся к различным языковым пластам. Термины учтивость, благонравие, хорошие манеры, деликатность, тактичность, воспитанность, вежливость, культура поведения являются разноплановыми во многих отношениях. Термин воспитать древнерусского происхождения (отсюда воспитанность); слова вежливость, учтивость созданы церковью на основе старославянского языка; слова манеры, тактичный, деликатный заимствованы из французского языка, а термин культура поведения, схватывающий качества, отражённые в словах перечисленного ряда, искусственно образован и введён в последнее время. В одном ряду здесь стоят родовые и видовые понятия (культура поведения, вежливость). Слова относятся к различным стилям: язык церкви (учтивость, благонравие, вежливость), язык дворянства (манеры, деликатность, тактичность), язык современной педагогики (культура поведения). Они имеют различную эмоциональную окраску (деликатный, учтивый), но охватывают одну тему – нравственное воспитание. Их нельзя, по законам лексики, ввести в один синонимический ряд, однако, они составляют один тематический ряд.

Приведём примеры педагогических синонимов на основе их тематической классификации.

Общепедагогические синонимы: словарь педагогики, педагогическая лексика, педагогическая терминология, педагогическая номенклатура; ребята, дети, детвора; учащиеся, школьники; активный, деятельный, энергичный; интеллект, разум, рассудок; интересный, занимательный, любопытный; учитель, педагог, преподаватель, наставник, ментор; народная мудрость, афоризмы, изречения.

Дидактические синонимы: преподавание, деятельность учителя; чтение, учёба; учить, заниматься, изучать; языки иностранные, зарубежные, иноземные; наблюдение, созерцание, живое наблюдение; объяснение, изложение (материала); учебный предмет, учебная дисциплина; объяснение, разъяснение, толкование, диспут, дискуссия; прилежание, усердие, старание, рвение; доказательство, аргумент, довод; учебное полугодие, семестр, триместр; учебная работа, учебный процесс.

Синонимы воспитательные: нравственный, моральный, этичный; преданность Родине, патриотизм; трусость, боязливость; хитрость, лукавство; шалость, баловство, озорство; дерзкий, наглый, вызывающий; долг, обязанность, ответственность; воодушевление, увлечение, подъём, энтузиазм; влияние, воздействие, действие; беспокойство, волнение, тревога, смятение; бездомный, безнадзорный, беспризорный; апатия, вялость, безразличие, равнодушие; одобрение, похвала; поучение, нравоучение, наставление, назидание.

Антонимы в педагогической терминологии

Антонимы – это слова, имеющие противоположное значение. Антонимы народной педагогики: ученье – свет, а не учение – тьма; корень учения горек, а плод его сладок и т. п. Уже в XI в. встречаются антонимы: благородный (рабовладелец) и худородный (раб). Слово благородный сохранилось, но изменило своё назначение, а слово худородный вышло из употребления. В XIV в. употреблялись пары слов: вежда, вежа – невежда, невежа. Первая пара вышла из употребления, а вторая используется и в настоящее время.

Большое количество антонимов образовалось путём добавления префиксов «не» и «а» (дисциплинированный – недисциплинированный, логический – алогический, моральный – аморальный).

Антонимы, как и синонимы, могут быть однокорневыми и разнокорневыми. Примеры однокорневых антонимов: уверенный – неуверенный, научный – лженаучный, народный – антинародный, педагогический – антипедагогический и др. Разнокорневые: правда – ложь, любовь – ненависть, внимательность – рассеянность, прилежание – лень, активность – пассивность.

Полисемия в педагогической терминологии

Выше отмечалось, что педагогическим терминам присуща многозначность. Так, например, Руссо употребляет термин природа в следующих значениях: деревенская идиллия, физическая природа, первобытное состояние, неиспорченность, психическая природа. Термин воспитание употребляется в литературе в широком и узком смысле. В первом случае он включает также образование и обучение. Слово используется в значениях: метод обучения, метод воспитания, метод научного исследования. Термин опыт также встречается в нескольких значениях: индивидуальный опыт человечества, литературный опыт, педагогический опыт, физический опыт, чувственный опыт, эстетический опыт и др. (По: Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М., 1969, с. 18 – 25).

Задание I .1. Ознакомьтесь со следующими источниками.

2. Произведите лингвистический анализ источников, заполняя следующую таблицу.

Таблица

Название терминов	Педагогический термин	№ источника
Стабильные		
Условные		
Коррелятивные		
Синонимические		
Антонимы		
Полисемия		

ИСТОЧНИКИ

1. Там, где нет различия между счастьем и несчастьем, между радостью и горем, там нет различия и между добром и злом, Добро – это утверждение; зло – отрицание стремления к счастью.

Л. Фейербах

2. Каково влияние безусловных приказаний на совесть... Привыкая делать всё без рассуждений, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится

безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что «так приказано».

Это всё следствия, необходимо вытекающие из самой методы абсолютного повиновения.

Н.А. Добролюбов

3. Любовь к отечеству должна исходить из любви к человечеству, как частное из общего. Любить свою родину значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому.

В.Г. Белински

4. Соблюдение режима дня для школьников: делу – время, потехе – час.

5. Нравственность – это разум сердца.

Г. Гейне

6. Педагогическая культура родителей – это составная часть общей культуры человека, в которой воплощён накопленный опыт человечества воспитания детей в семье.

7. Нравственность – понятие, являющееся синонимом морали (рус. вариант лат. термина «мораль», происходит от слова «нрав»).

8. Аргумент – довод, доказательство

9. Мораль (лат. *moralis* – нравственный; *mores* – нравы) – предмет изучения этики: форма общественного сознания, общественный институт, выполняющий функцию регулирования поведения человека.

10. Рассудок, разум в философско-психологической трактовке – два типа работы логического мышления. Рассудок, будучи одним из моментов движения мысли к истине, оперирует в пределах сложившегося знания данными опыта, упорядочивая их согласно установленным правилам, что придаёт ему характер «некоего духовного автомата» (В. Спиноза), которому присущи жёсткая определённости, строгость разграничений и утверждений, тенденция к упрощению и схематизации.

11. Этичность (этичный) – соответствующий правилам этики.

12. Интеллект (от лат. *intellectus* – разумение, понимание, постижение) – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида.

13. Доказательство – факт или довод, подтверждающий, доказывающий что-нибудь. Система умозаключений, путём которых выводится новое положение.

14. Довод – мысль, суждение, приводимые в доказательство чего-нибудь, аргумент.

15. Урок – коллективная форма организации обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, определённые временные рамки занятий (45 мин.), твёрдо установленное расписание и организация учебной работы над одним и тем же материалом.

16. Учитель – специалист, ведущий учебно-воспитательную работу с учащимися различных типов общеобразовательных школ.

17. Метод воспитания – это специфический способ, приём воспитательной работы, который используется в процессе формирования личностных качеств для развития потребностно-мотивационной сферы сознания учащихся, для выработки навыков и привычек поведения, а также его коррекции и совершенствования.

18. Метод обучения – это способ обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение учебным материалом.

19. Исследовательский метод заключается в том, что учащиеся всё познают на основе наблюдения и анализа изучаемых явлений, самостоятельно подходя к необходимым выводам.

20. Наиболее простым и генетически исходным материалом является произвольное внимание. Оно имеет пассивный характер, т. к. навязывается субъекту внешним по отношению к целям его деятельности событиями. Физиологическим проявлением этого внимания служит ориентировочная реакция. Если деятельность осуществляется в русле сознательных намерений субъекта и требует с его стороны волевых усилий, то говорят о произвольном внимании. Оно отличается активным характером, сложной структурой, опосредованными социально выработанными способами организации поведения и коммуникации, и по своему происхождению связано с трудовой деятельностью.

21. Об огромном значении теории и практики воспитания указывали ещё в древности. Греческий философ Анаксагор говорил, что только из теоретического познания проистекает свобода и плодотворность практической деятельности.

22. А. Дистервег создал дидактику развивающего обучения... Наглядное обучение у него связано с правилами «от близкого к далёкому», от «простого к сложному», «от более лёгкого к более трудному», «от известного к неизвестному». Эти правила, которые в своё время были сформулированы Коменским, Адольф Дистервег подвергает дальнейшей разработке, справедливо предостерегая педагога от их формального применения.

Задание II.

1. Ознакомьтесь со статьёй А. Шабунина «П.Ф. Лесгафт (1837 – 1909).
2. Выпишите из статьи педагогические термины, исходя из лингвистической классификации, заполняя таблицу.

Таблица

Термины лингвистической классификации	Педагогический термин статьи
Стабильный	
Условный	
Коррелятивный	
Синонимический	
Антонимы	
Полисемический	

С Т А Т Ь Я

Как свидетельствуют современники, на лекции П.Ф. Лесгафта в Медико-хирургической академии, Казанском и Петербургском университетах собирались студенты всех кафедр и факультетов. И, если не хватало мест в аудитории (что случалось нередко), слушатели толпами стояли в коридорах, устраивались на подоконниках, ступеньках амфитеатра. «Выдающийся учёный и страстный «учитель» - так называл Петра Францевича академик

И.П. Павлов, видя в нём редкостный дар владения словом, жестом, умение воздействовать на слушателей.

Частные «курсы Лесгафта», открытые им для преподавания анатомии человека всем желающим, были столь же известны в России, как знаменитые бестужевские. Слушатели курсов вспоминали: «Со всех окраин огромной России, из культурных центров и тёмных уголков звало нас великое имя нашего учителя. Мы шли к нему с жаждой истинного знания, подчас ещё невыяснившимся, смутным стремлением к свету и правде» (Речь. 1909. 19 дек.). «... Он горячо любил молодёжь и пользовался её взаимностью. Он пролагал до конца своей жизни новые пути на поприще образования и воспитания молодого поколения...» (там же, 30 нояб.).

К сожалению, до сих пор педагогическое наследие П.Ф. Лесгафта ещё не получило должного освещения, хотя в нём затрагиваются важнейшие стороны семейного и школьного воспитания, методики обучения, организации преподавания в технических школах, принципы гармоничного развития личности и многое другое.

П.Ф. Лесгафт всю свою сознательную жизнь преподавал в Медико-хирургической (впоследствии Военно-медицинской) академии, в университетах Петербурга и Казани, на курсах по анатомии («курсы Лесгафта»), на курсах руководительниц физического воспитания и, наконец, в одной из петербургских гимназий, т. е. непосредственно в школе. Он не мыслил свою деятельность без учеников, без молодёжи, остро реагировал на рутинные методы преподавания и воспитания, царившие тогда в учебных заведениях.

«Блестящие доклады и чтения профессора Лесгафта, - вспоминал доктор медицины И. Старков, - были проникнуты свежестью и новизной, производили неотразимое желание в слушателях возможно скорей провести в жизнь школ эти новые приёмы воспитания» (ЛГИА, ф. 14, оп. 3, № 10092, л. 2).

П.Ф. Лесгафт стремился превратить школу в такое учебное заведение, где формировалась бы гармонично развитая личность. Единство умственного, физического и нравственного воспитания, по мысли П.Ф. Лесгафта, должно пронизывать все школьные программы.

В 1880 г. он вошёл в педагогический совет вновь создаваемой петербургской гимназии М.Н. Стоюниной и настоял на включении физических упражнений в число обязательных ежедневных занятий. По его предложению общая продолжительность школьного учебного дня составляла пять часов. Из них на уроки в классе отводилось до двух с половиной часов. Один час посвящался искусствам. А остальное время (около полутора часов) было занято такими физическими упражнениями или играми, во время которых для учителя достаточно ярко выявлялся характер ребёнка.

Присутствуя на занятиях и играх в гимназии М.Н. Стоюниной, П.Ф. Лесгафт делал важные наблюдения, позволявшие ему в ежегодных отчётах давать верные психологические характеристики ученицам:

«... - честолюбивый, расчётливый, холодный ребёнок. Она, видимо, ни к чему не привяжется, занимается только под влиянием личных практических побуждений, старается достигнуть своей цели хитростью и лицемерием...

... - добрый и хороший ребёнок, искренне и прямо относящийся к серьёзным интересующим её большим влияниям...» (Женская гимназия М.Н. Стоюниной в 1883/84 учебном году. СПб., 1884. С. 8).

Изучению детской психологии П.Ф. Лесгафт придавал большое значение, считая, что каждый преподаватель в той или иной степени должен быть психологом. При обсуждении

методов преподавания, оценки знаний учащихся, взаимоотношений между педагогом и учеником Пётр Францевич неизменно призывал видеть и воспитывать в юноше или девушке прежде всего личность. Вновь и вновь он повторял: школа должна стремиться к выработке у её воспитанников не внешнего лоска и видимой учёности, а таких непреходящих качеств личности, как собственное мнение, правдивость, выдержка, нетерпимость к произволу, чувство товарищества и справедливости.

Приглашённый участвовать в работе комиссии по преподаванию естествознания в технических школах, П.Ф. Лесгафт на одном из заседаний, проходивших под его председательством, сказал: «К сожалению, надо признать, что наша школа далека от действительного признания прав на личность ребёнка, молодого человека. На школьных порядках всё ещё отражается дух старого быта. «Какие у ребёнка права? «Не рассуждай, молод ещё!» - такое нередко слышим мы в школе...» (Протоколы специальной комиссии по вопросу о преподавании естествознания в технических школах. Элементарный отдел. СПб., 1893. С. 84.

Наказания, тем более физические, которые нередко применялись в семьях и школах, П.Ф. Лесгафт считал недопустимыми, губительными для становления личности ребёнка. В октябре 1883г., получив предложение выступить с речью на юбилейном «Пироговском вечере», он избрал тему «О наказаниях в семье» и связал её с практикой наказаний в школе. «Мы должны стремиться к тому, чтобы чувствами и действиями ребёнка руководили разум и воля, а не внешнее тормозящее насилие. Наказание должно быть принципиально удалено от школы. Оно немыслимо при нормальных условиях воспитания». (Труды общества русских врачей в Санкт-Петербурге. Вып. 1. Т. 51. СПб., 1884. С. 56).

Свои многолетние наблюдения, размышления и опыт в школьном воспитании П.Ф. Лесгафт изложил в двух фундаментальных трудах, составивших заметный вклад в отечественную педагогическую литературу. «Школьные типы» и «Семейное воспитание ребёнка и его значение» выдержало несколько изданий. В.Я. Стоюнин охарактеризовал книгу П.Ф. Лесгафта «Школьные типы» как «луч света в педагогических потёмках» (Пед. соч. 3 изд. СПб., 1911. С. 470). И хотя по современным представлениям далеко не всё в ней можно признать верным, этот труд оказал заметное влияние на понимание педагогической наукой роли школы в воспитании детей, с учётом их индивидуальности.

Отстаивая необходимость учёта индивидуальных особенностей ребёнка, учёный решительно отвергал наследственную предрасположенность человека к дурным поступкам, о чём безапелляционно заявляли тогда многие педагоги и психологи. П.Ф. Лесгафт возражал им: «Мы спешим допустить существование врождённых дурных наклонностей, мы красноречиво толкуем о «неисправимо испорченных детях», точно эта испорченность явилась сама по себе... Влияние нашего руководства как-то всегда остаётся в тени: мы и верить не хотим, что «испорченность» ребёнка школьного или дошкольного возраста есть результат нашей же системы воспитания (Школьные типы. Ч. 1. 2 изд. СПб., 1885. С. 6.).

Пётр Францевич живо интересовался всеми проблемами школьного обучения и воспитания. Принимал участие в конференциях и заседаниях научных обществ, помещал дискуссионные статьи в специальных популярных периодических изданиях, выступал с чтением лекций о предназначении и роли школы перед учителями. И всю свою жизнь оставался тем «страстным учителем», которым предстал перед глазами тысяч и тысяч своих учеников разного возраста, пола и положения (По: Шабунин А.П. Ф. Лесгафт (1837 – 1909)//Советская педагогика. – 1987. - № 7. – С. 108 – 109).

Источники и литература по теме

1. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров/А.Н. Джуринский. — 3-е изд. перераб. и доп. — М., 2013.
2. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. В кн.: Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. Учебное пособие. — М., 1986. - С. 205.
3. Князев Е. А. История педагогики и образования: учебник и практикум для академического бакалавриата/Е.А. Князев. — М., 2019.
4. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. — М., 1969.
5. Наумчик В.Н. Педагогический словарь/В.Н. Наумчик. — Минск, 2006.
6. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. — М., 2013.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. — М., 2011.
8. Психология. Словарь/А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — М., 1990.
9. Русский язык: энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий/А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. — М., 2014.
10. Словарь по этике/А.А. Гусейнов, И.С. Кон. — М., 1989.
11. Степанов П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник/Н.Л. Селивановой. — М., 2016.
12. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. — М., 2003.
13. Шабунин А. П.Ф. Лесгафт (1837 – 1909)//Советская педагогика. — 1987. - № 7. — С. 108 – 109.

Занятие 5. Тема: Предметно-тематическая классификация педагогических терминов

Связь понятий отражает объективную связь вещей. Взаимосвязаны и педагогические термины, обозначающие весь комплекс понятий образования и воспитания. Возникновение определённой группы терминов и номенклатурных наименований обусловлено ходом общественно-педагогического процесса. Так, например, развитие школы привело к образованию многих типов учебных заведений и соответствующих наименований.

В систематизации педагогических терминов можно исходить из логики и системы педагогической науки, из предметно-тематической близости понятий. Группируясь вокруг какого-либо раздела (проблемы) педагогической науки, термины образуют тематический ряд.

Представители различных направлений педагогики обосновывают свои системы на соответствующих методологических концепциях. Так, за рубежом большое распространение получила гербартианская система, наиболее полно изложенная В. Рейном. Представители «нового воспитания» создали свою систему, которая носит на себе печать педоцентризма.

Неотомистическая педагогика клерикальна и мало разграничивает понятия религиозного и нравственного характера.

Во многих зарубежных педагогических системах на первый план выступают понятия и термины, выражающие отношения к педагогике как к искусству и конкретной практике.

В системе отечественной педагогики можно выделить следующие разделы: 1. общие основы педагогики; 2. теория воспитания; 3. теория образования и обучения; 4. вопросы школоведения; 5. история педагогики.

Общепедагогические термины

Этот теоретический ряд включает обозначения основных понятий педагогики, её принципов и закономерностей, термины педагогической типологии, названия направлений и течений в педагогической науке, обозначения научных методов исследования. К нему также относятся термины методологического порядка, охватывающие общие основы педагогики.

Термины, выражающие основные понятия в педагогике: воспитание в широком смысле, воспитание в узком смысле, образование, самовоспитание, перевоспитание, принципы, правила, методы в педагогике.

Термины, обозначающие закономерности в педагогике: единство и взаимообусловленность воспитания и развития, воспитывающий характер обучения, деятельность – основа воспитания личности, зависимость целей и содержания воспитания от характера общественных отношений.

Термины педагогической типологии: педагогика общая, педагогика раннего детства, дошкольная, школьная педагогика, педагогика высшей школы, педагогика взрослых, семейная педагогика, военная педагогика, педагогика профессионально-технического образования, исправительно-трудовая педагогика, коррекционная педагогика, дефектология.

Названия направлений и течений в педагогике: социальная педагогика, «свободное воспитание», природосообразное воспитание, неотомистическая педагогика.

Названия научных методов исследования: изучение и обобщение передового педагогического опыта, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент (естественный, лабораторный), дидактический эксперимент, опытная работа, метод теоретического исследования, изучение школьной документации, изучение результатов детского творчества, анкетный метод, метод математической статистики в педагогике.

Термины педагогических основ педагогики: диалектический метод, диалектичность педагогического процесса, закономерности воспитания, переход количественных изменений в качественные в воспитании, скачкообразный характер формирования личности, единство теории и практики воспитания, исторический характер воспитания.

Термины теории воспитания

К данному тематическому ряду относятся термины типологии воспитания, его принципов, средств, методов, приёмов, а также термины, раскрывающие деятельность воспитателя.

Типология воспитания: умственное, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое, художественное, научное, религиозное, половое воспитание.

Содержание воспитания: мораль, идеал нравственности, патриотизм, трудолюбие, гуманизм, честность, правдивость, коллективизм, товарищество, дружба, черты характера, сознательная дисциплина, культура поведения школьников, мировоззрение.

Процесс воспитания, его принципы, средства, методы и приёмы: закономерности воспитания, логика воспитания, педагогическое воздействие, единство обучения и воспитания, воспитание в коллективе и через коллектив, требовательность и уважение к личности воспитанника, опора на положительное в ребёнке, систематичность, последовательность, учёт возрастных особенностей, сочетание руководства воспитанием учащихся с развитием их самостоятельности и активности, единство воспитательных воздействий, обучение как средство воспитания, труд, общественная работа, спортивные занятия, художественная литература, искусство, кино, радио, телевидение, печать, убеждение, доказательство, этическая беседа, поощрение, наказание, пример, упражнения, приучение, параллельное воздействие, оценка поведения детей, общественное мнение в детском коллективе, мотивы поведения ребёнка, уровень воспитанности школьника, авторитет воспитателя, педагогическая ситуация, педагогическое требование, передовой педагогический опыт.

Деятельность воспитателя: мотивы педагогической деятельности, личность педагога, педагогическая интуиция, педагогическое искусство, педагогическая импровизация, педагогическое вдохновение, педагогическая наблюдательность, художественный характер преподавания, авторитет учителя, педагогический такт, методическая работа учителя, мастера педагогического труда, научная организация труда учителя, самовоспитание и самообразование педагога.

Анализ перечисленных терминов, относящихся к теории воспитания показывает, что некоторые из них (физическое, трудовое воспитание, педагогическое воздействие, поощрение, наказание) заимствованы из педагогики прошлого столетия, но остаются актуальными, приобретая новое значение. Основная часть понятий и соответствующих им терминов, относящихся к теории воспитания, создана в настоящее время.

Термины теории политехнического образования и обучения

Отечественная дидактика унаследовала ряд терминов из прошлого. Однако очень скоро такие термины как акроматический, эротематический (методы), катехизация и др. стали достоянием истории педагогики. Появляются новые понятия и термины: активизация обучения, соединение обучения с производительным трудом. Возникают такие понятия как коренной недостаток школы, основы наук, основы производства. Новое толкование получили термины воспитывающее обучение, научность обучения.

Термины общей дидактики делятся на следующие группы:

- исходные понятия и принципы дидактики: обучение, образование, общее образование, политехническое образование, логика учебного процесса, принципы дидактики, научность преподавания, наглядность, сознательность и активность, систематичность и последовательность, прочность знаний, умений и навыков, доступность, учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, методы, приёмы и правила обучения, единство

обучения и воспитания, процесс обучения, дифференцированное обучение, познавательная деятельность школьника, воспитывающий характер обучения;

- термины политехнического образования и обучения: политехнические знания, научные принципы современного производства, политехнические умения и навыки, производительный труд учащихся, соединение обучения с производительным трудом учащихся, политехническая школа, монотехнизм, производственное обучение, дидактика производственного обучения, педагогические требования к труду учащихся, теоретическое и практическое обучение профессии, операционно-комплексная система производственного обучения, операционно-предметная система производственного обучения, показ трудовых действий, обучение на рабочем месте, индивидуальная и бригадная организация упражнений, квалификационные испытания учащихся, пропедевтическое научение основ производства, дифференциация производственного обучения, режим труда учащихся и др.;

- политехническая номенклатура: базовое предприятие школы, пришкольный участок, учебная мастерская в школе, комната домоводства, учебно-опытный участок, кабинет производственного обучения, инструкционная карта, школьная агролаборатория, школьная строительная бригада, учитель труда, мастер производственного обучения, политехническая комиссия в школе, технические игры, электротехника в школе и др.;

- номенклатура, относящаяся к содержанию образования: учебный план, учебная программа, учебник, учебные пособия;

- термины методов и средств обучения: объяснительное чтение, устное изложение материала учителя (рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа), лабораторные и практические работы учащихся, самостоятельная работа с книгой, учебником, кинофикация обучения, наглядные пособия, обучающие машины, аудиовизуальные средства, компьютеры и др.;

- термины организационных форм обучения: урок, экскурсия, семинарские занятия, лабораторные практикумы, домашняя работа учащихся, практические занятия на производстве, производственная практика, дополнительные занятия, консультации и др.;

- частно-методические термины. Каждая методика имеет свой словарь, которые до сих пор хорошо не изучен. Например, историзм в обучении, физические опыты, автоматизация действий, аналитико-синтетический метод, добукварный период, внеклассное чтение, работа с картой, геометрический метод обучения рисованию, рисование с натуры, графическая грамота, декоративное рисование, диапазон детских голосов, дидактические игры, диктанты (предупредительный, объяснительный, выборочный, творческий, обучающий, контрольный, словарный, свободный и др.);

- номенклатура частных методик: подстановочные таблицы, арифметический ящик, учебные альбомы, учебные атласы, контурные карты, физические приборы, статистические карты, календарь погоды.

Термины теории образования и управления школой

Школоведение включает в себя историю школьного дела, вопросы руководства образованием, управления школой (школьный менеджмент), организацию учебно-воспитательной работы в школе и т.п. Отечественная педагогика использует некоторые старые школоведческие термины: академия, университет, лаборатория, хрестоматия и др.

В процессе развития школы некоторые понятия (группа, нулевая группа, самоорганизация детей) возникли и быстро исчезали. В школоведении утвердилась

большая группа новых терминов и наименований: система народного образования, государственный характер новой системы, единая трудовая школа, общедоступность школы, всеобщее и обязательное обучение, светский характер школы, обучение на родном языке, бесплатность обучения, равноправие мужчин и женщин в области образования, связь школы с общественностью и семьёй, народная школа. В этих терминах отражены основы школьной системы.

Школоведческие термины, относящиеся к внутреннему распорядку школьной жизни: директор школы, единоначалие и коллегиальность в управлении школой, научная организация труда в школе, педагогический совет, плановость работы школы, районные учительские конференции, классный руководитель, ученические организации школы, учебное расписание, методическая работа, повышение квалификации учителей, учебные кабинет, школьная библиотека, школьная документация, личное дело учащегося, педагогическая характеристика, классный журнал, дневник учащегося, табель оценки знаний и поведения учащегося, педагогическая характеристика, комплектование классов, дежурство по школе, радиопередачи, стенная печать в школе, школьные праздники, экзамены, медицинский осмотр, каникулы, родительское собрание, педагогическое просвещение родителей и др.

Термины истории педагогики

Современная педагогическая наука содержит значительное число терминов, которые имеют чисто историческое значение, например: спартанская и афинская системы воспитания, лицей, риторические школы, хожалый учитель, семь свободных искусств, цеховые и гильдейские школы, дидактическая машина, природосообразность, воспитание джентельмена, естественное воспитание, формальные степени обучения, гражданское воспитание, братские школы, мастера грамоты, сословно-профессиональное образование, антропологический принцип, принцип наглядности, реальные училища, учительская семинария, учительский институт, земские школы.

(По: Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М., 1968, с. 26 – 33).

Задание I.

1. Ознакомьтесь со следующими педагогическими источниками.
2. Произведите предметно-тематический анализ педагогических терминов по таблице.

Таблица

Название термина	Педагогический термин	№ источника
Общепедагогические термины		
Термины теории воспитания		
Термины теории общего и политехнического образования		
Термины организации образования и		

управления школой		
Термины истории педагогики		

Источники

1. Вопрос о необходимости учёта возрастных особенностей детей в процессе воспитания поставлен в педагогике давно и выдвигался, в частности, Я. А. Коменским, Ж. – Ж. Руссо, а позже А. В. Дистервегом, Л.Н. Толстым и др. Так, в основу своей периодизации возрастного развития человека Я.А. Коменский положил различные этапы воспитания детей, каждый из которых охватывал шесть лет. Первые шесть лет он отводил «материнской школе», когда ребёнок воспитывался под руководством матери. Вторые шесть лет соответствовали воспитанию и обучению в начальной школе, третий – обучению в гимназии и последние шесть лет – завершение обучения в академии и путешествия.
2. На первом этапе использования компьютера, он выступает предметом учебной деятельности, в ходе которой приобретаются знания о работе машины, изучаются языки программирования, усваиваются навыки работы оператора. На втором этапе этот предмет превращается в собственное средство решения учебных или профессиональных задач, в орудие деятельности человека.
3. Органической частью организации труда является раскрытие и осмысление его связи с обучением и его роли в углублении и расширении знаний. Когда, например, учащиеся работают на пришкольном участке, то эти вопросы всегда выступают на первый план. Учащиеся на практике применяют свои знания и способы посадки и сева различных растений, изучают влияние минеральных удобрений.
4. Под экскурсией понимается такая форма организации обучения, при которой учащиеся воспринимают и усваивают знания путём выхода к месту расположения объектов (природа, завод и т.д.) и непосредственного ознакомления с ним.
5. Честность – моральное качество, отражающее одно из важнейших требований нравственности. Включает правдивость, принципиальность, верность принятым обязательствам, субъективную убеждённость в правоте проводимого дела, искренность перед друзьями и перед собой в отношении тех мотивов, которыми человек руководствуется, признание и соблюдение прав других людей на то, что им законно принадлежит.
6. Педагогический такт – это мера педагогически целесообразного воздействия на учащегося, умение устанавливать продуктивный стиль общения.
7. В Древней Греции сложились особые системы воспитания: спартанская и афинская. Разница этих двух систем была обусловлена некоторыми особенностями экономического и политического развития и состоянием культуры государств. Но оба государства были рабовладельческими, и система общественного воспитания обслуживала только детей рабовладельцев.
8. Использование контурных карт в истории древнего мира целесообразно с точки зрения принципа наглядности, развития памяти, воображения и отвечает возрастным особенностям младшего школьного возраста.
9. «Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становятся тем, что они есть: добрыми или злыми, полезными или нет, благодаря воспитанию», - говорил Локк. Задачей воспитания он считал воспитание джентельмена, а не простого человека, - джентельмена, умеющего «вести свои дела толково и предусмотрительно». Это – дворянин по происхождению, отличающийся

- «утончённостью в обращении», в то же время он должен обладать качествами буржуазного дельца, предприимчивого человека».
10. Воспитание в узком смысле – формирование идеологических, социальных, нравственных и эстетических отношений.
 11. Воспитание в широком смысле – овладение всей совокупностью общественного опыта: знаниями, умениями, навыками, способами творческой деятельности, социальными, нравственными и эстетическими отношениями.
 12. Я.А. Коменский вводит в педагогику принцип природосообразности воспитания. Он считал, что человек, как часть природы подчиняется её главнейшим всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в отношении человека. Он указывает, что «точный порядок школы надо заимствовать от природы», что необходимо исходить из наблюдений «над теми процессами, какие всюду проявляет природа в своих действиях».
 13. Педагогика опирается на материалистические и диалектические закономерности педагогического процесса. Исходит из важного методологического положения о том, «что источники развития человека как личности находятся вне человека, что его формирование происходит по «социальной программе» под влиянием общественных воздействий, в том числе воспитания.
 14. Одобрение как метод воспитания есть ничто иное, как признание, положительная оценка поведения или качеств учащегося со стороны педагога или коллектива товарищей, выражаемые публично или в личной форме.
 15. Трудовая активность – выражение внутренних сил, потенций личности и их приложения в процессе производственной деятельности.
 16. Руководитель (директор) школы должен отказаться (и убедить в этом всех членов педколлектива) от отношения к ученику сверху вниз, только как к объекту обучения. Покончить с мнением о непогрешимости учителя и его авторитета и всегда помнить о том, что учитель обучает и воспитывает собственным примером. Всё остальное: мероприятия, уроки, факультативы, классные часы – лишь помогает или мешает этому воздействию.
 17. В процессе воспитания необходимо проявлять высокий гуманизм и уважение к личности воспитанника в сочетании с высокой требовательностью.
 18. Для отражения действительности в научном познании, необходимо описать её. Результатом этого является описание и обобщение педагогического опыта. Следующая стадия – теоретическое исследование: познание сущности, закономерностей педагогической деятельности, для чего нередко применяется эксперимент. На основе познанных закономерностей педагогическая наука формулирует принципы и правила обучения и воспитания.
 19. Половое воспитание – неотъемлемая часть нравственного воспитания, активно, социально-ориентированная помощь личности в её психосексуальном развитии и формировании психосексуального здоровья. Оно направлено на формирование целостной личности мальчика (мужчины) и девочки (женщины), способными учитывать психологические и физиологические особенности полов в связи с социальными и нравственными нормами и благодаря этому устанавливать, поддерживать и совершенствовать партнёрские и социальные отношения, подготовиться к ответственному супружеству и родительству.
 20. Сравнительная педагогика изучает общие и отличительные черты и тенденции развития педагогических теорий и практики обучения и воспитания в современном

мире, вскрывает мировоззренческие и философские основы, а также их национальные особенности.

21. В процессе воспитания необходимо раскрывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиться радости успеха.
22. Сущность педагогического эксперимента состоит в том, что он ставит изучаемые явления в определённые условия, создаёт планомерно организуемые ситуации, выявляет факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями и их объективными результатами.
23. Современный школьный учебник – это массовая учебная книга, излагающее предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учётом их возрастных или иных способностей.
24. В процессе проведения имитационно-педагогических игр возникают условия здорового соперничества между студентами, что способствует менее болезненной адаптации молодых учителей к конкурентной системе, являющееся краеугольным камнем рыночных отношений.
25. Принцип непрерывности образования предполагает, что отдельные учреждения являются подсистемами общей системы образования человека в течение всей его жизни.

Задание II.

1. Ознакомьтесь со статьёй Ф.Г. Паначина «Развитие просвещения и подготовка учителей на Руси (XI – XVIII вв.)».
2. Выпишите из статьи педагогические термины, исходя из предметно-тематической классификации по следующей таблице.

Таблица

Название термина	Педагогический термин
Общепедагогические термины	
Термины теории воспитания	
Термины теории общего и политехнического образования	
Термины организации образования и управления школой	
Термины истории педагогики	

СТАТЬЯ

Педагогический труд – древнейшая деятельность людей. Этим благородным делом человек занимался ещё до появления письменности и школы. В самую глубокую древность, в первобытном обществе наиболее способные представители рода и племени передавали свои знания, умения и навыки молодым представителям своего общества. Русские сказители, гуслиеры и бояны являлись передатчиками знаний, творчества и народных традиций подрастающему поколению.

Развитие феодального способа производства и создание Киевского государства повлекло за собой формирование соответствующей духовной культуры людей, составным элементом

которой является просвещение. Крупный вклад в сокровищницу образования внесло введение усовершенствованной, приспособленной к особенностям древнеславянского языка азбуки-кириллицы, которая была основным орудием письменности вплоть до XVII в. Документальные и литературные памятники рассказывают об организации народного просвещения на Руси. В летописных материалах очень скупо говорится о школах грамоты и о привлечении на работу в них образованных людей. В одном из летописных сказаний упоминается, что киевский князь Владимир (978 – 1015) после принятия христианства «нача поимати у нарочитое чади и даяти нача на ученье книжное». Можно предположить, что с тех пор на Руси скществуют школы и школьные учителя. В киевской школе «книжного учения», Ярославом Мудрым (1019 – 1054), обучались дети династий стран Западной Европы. В этой школе изучались диалектика, логика, риторика. Преподавателями были как местные, так и зарубежные педагоги. Это учебное заведение, как и школу, действовавшую при князе Владимире, можно считать высшей школой того времени. Она сыграла важную роль в становлении образования и педагогической мысли. В летописи говорится, что Ярослав Мудрый, открыв в городах церкви, направил в них попов и «и дал им от имени своего урок». В частности, в Новгороде он собрал детей попов и старост для того, чтобы они учились по книгам.

Учебные заведения той поры, как правило, возникали в сельских общинах, а также при церквях и монастырях, из которых особенно прославился Киево-Печорский монастырь. В IX – XII вв. из этого монастыря вышло около 50 русских епископов.

В монастыре были подготовлены многие крупные учёные, писатели и педагоги того времени. Сотни берестяных грамот, найденных в последние годы в Новгороде, Пскове, Смоленске, Витебске, Старой Руссе, также говорят о распространении грамотности среди городского, ремесленного и торгового люда. Более чем в 40 городах археологи нашли древние писала, «учебную тетрадку» с упражнениями для учеников. Киевская Русь по распространению образования не только не уступала странам Западной Европы, но и превосходила многие из них. Однако на протяжении многих столетий на Руси совершенно не было специальных учебных заведений по подготовке учителей. Учительская профессия являлась уделом отдельных лиц, представителей различных классов и слоёв общества. «Мастерами грамоты» были и дьяки с подьячими, и служители церкви, и ходячие дидакалы – «школяры-книжники». Все они в меру своих знаний, способностей, возможностей, личного опыта и интересов в той или иной степени распространяли начала образования. «Мастер грамоты» или «начётчик» - главная фигура в распространении начал образования в средневековой России. За определённую плату у себя дома или на стороне, в домах родителей он обучал детей чтению, письму, элементам счёта и молитвам. Самой распространённой, традиционной формой обучения являлось начётничество, заучивание наизусть. Церковь к этим людям, как правило, относилось ревниво, подозрительно, часто преследовало их деятельность. Следует учитывать, что учить детей простым людям было непомерно дорого, однако развитие хозяйства, внешнеэкономические связи требовали хотя бы элементарного просвещения людей, и следовательно подготовки для этого необходимых специалистов.

Кроме упомянутых выше «мастеров грамот» («начётчиков») педагогической деятельностью занимались учёные, писатели, отдельные служители церкви, деяния которых отражены в летописях, хронографах, житиях, в народном эпосе и преданиях. Среди них следует назвать Илариона – первого русского митрополита, о котором летописец

сказал, что он был «муж благ, книжен, постник». Его перу принадлежит знаменитое «Слово о законе и благодати»; Нестора – составителя первой дошедшей до нас летописи «Повесть временных лет»; Кирилла Туровского – епископа и писателя, автора многих литературных произведений, мастера красноречия. К числу учёных – педагогов русского средневековья следует отнести также Даниила Заточника, предполагаемого автора известного «Моления». К сожалению, до сих пор точно не установлена личность этого незаурядного человека. Но говоря, словами В.Г. Белинского, «кто бы ни был Даниил Заточник, - можно заключить не без основания, что это была одна из тех личностей, которые на беду себе, слишком умны, слишком даровиты, слишком много знают, и не умея прятать от людей своего превосходства, оскорбляют самолюбивую посредственность...» (Полн. собр. соч., т. 5. – М., 1954, с. 351). Наставниками чтения и письма были также писцы летописей и книг; имена некоторых из них обозначены в сохранившихся памятниках старины. Назовём лишь тех, кто жил в Великом Новгороде: Михаил Бялына, Городен, Домка-Яков (XI в.), Илья Попин, Лаврентий, Матвей (XII в.) и др.

В средневековых русских школах, как свидетельствуют этнографические и археологические памятники, давалось общее образование: чтение, письмо, пение. В XI в. упоминаются и такие учебные курсы, как риторика, диалектика, логика. Чтобы преподавать эти предметы, надо было соответственно готовить и учителей.

Тяжёлый удар по распространению просвещения в средневековой России нанесло монголо-татарское нашествие. Но как только Московское и другие княжества начали восстанавливаться, так вновь в стране стал заметен рост числа учителей. – носителей грамотности. Уже в ярлыке хана Узбека (1313 г.) упоминаются так называемые уставодержавники и учительские людские повестники. В XIV и XV вв. проявили себя такие книжники и даскалы, как московский митрополит Алексей хорошо и много переводивший греческие книги на русский язык; епископ Дионисий, удивлявший людей своими познаниями греческих учёных; инициатор знаменитой Лаврентьевской летописи Павел Высоцкий, который в Нижегородском монастыре читал нечто вроде курса лекций. В этот период в московском Чудовом монастыре комплектуется библиотека и работает школа. Кроме того, центрами «книжности» стали монастыри Троице-Сергиевский, Кирилло-Белозерский, Соловецкий, Волоколамский и Ростовский. Библиотеки и училища грамоты возникали и в других местах. На западе России главным центром образования стал Новгород, на северо-востоке страны важную роль в распространении знаний играл Ростов Великий. Возникают и новые центры в городах Архангельске, Нижнем Новгороде, Твери, Ярославле. Положительную роль в распространении образованности сыграли такие люди, как Сергей Радонежский, Стефан Пермский, Кирилл Белозерский, Иосиф Волоцкий и др. Большим учёным, писателем и педагогом был Епифаний Премудрый. В течение ряда лет он подвизался в Троице-Сергиевском монастыре. Сохранившиеся письменные источники скупо освещают состояние образования, а главное, деятельность педагогов, но из них можно подчеркнуть некоторые данные.

Благотворное влияние на распространение просвещения оказало изменение характера письма. В XIV в. На смену так называемому «Уставу» с его геометрическими «установленными» буквами пришёл «Полуустав» - письмо более беглое и свободное, а несколько позднее упрочилась и скоропись. В этом же столетии появилась бумага. Книги стали писать птичьими перьями и самодельными чернилами. Писать и читать стало легче, быстрее, доступнее. Однако книга в эпоху средневековья всегда стоила дорого.

Распространению грамотности и образованности значительно содействовало возвышение Московского княжества, а затем и создание Русского национального централизованного государства, полная ликвидация монголо-татарского ига, развитие экономики и товарно-денежных отношений в стране, новый выход России на международную арену. Постепенному подъёму культуры и просвещения способствовало образование единой великорусской народности в рамках централизованного государства. Вопрос о состоянии образования, его сущности и дальнейшем развитии становится предметом активного обсуждения и острой социальной борьбы. О нём много говорили и писали деятели церковного раскола. Важный вклад в развитие просвещения и педагогического образования в XVI в. внесли произведения, напечатанные Иваном Фёдоровым: «Домострой» - памятник педагогической литературы XIV – XVI вв., «Четьи-Минеи», «степенная книга», «Азбуковники». В 1574 г. во Львове И. Фёдоров издал знаменитую «Азбуку», которая положила начало всем будущим печатным изданиям учебной и методической литературы. Выход в свет «Азбуки» - яркое свидетельство развития отечественной педагогической мысли, показатель благородных устремлений передовых людей XVI в. распространению образования. Она написана со знанием дидактики, последовательно и логично. Во второй половине XVI в. появляется печатная грамматическая литература, которая способствовала установлению более правильного раздельного правописания, введению знаков препинания. Грамматика стала цениться как «первое свободное художество».

В конце XV – XVI вв. В России жили и работали такие выдающиеся представители русской культуры, просвещения и педагогической мысли, как Ф.И. Карпов, И.С. Пересветов, Афанасий Никитин – автор известной книги «Хождение за три моря», Сильвестр Медведев – автор поздней редакции «Книги, глаголемой Домострой», московский митрополит Макарий, Новгородский архиепископ Геннадий, ратовавший за подготовку учителей-наставников при церквях. Одним из образованных людей XVI в. был царь Иван Грозный (1533 – 1584), при котором в Москве было введено книгопечатание, а Стоглавый собор в 1551 г. по его совету вынес решение об организации «в царствующем граде Москве и по всем городам» русского государства «книжных училищ» во главе со старейшими священниками, хорошо знающими церковные предписания о воспитании детей. Большой вклад в деле образования внёс Максим Грек (1475 – 1556).

Педагогические идеи XVI в. получили наиболее реальное выражение в «Домострое», в котором имеются разделы, посвящённые воспитанию детей: «Како чтити детей отцов своих духовных и повиноваться им»; «Како детей учити и страхом спасати» и др. Это собрание педагогических правил было предназначено главным образом для родителей и прежде всего для отца – главы семьи и дома. «Домострой» служил упрочению идеалов феодального строя – религиозности и покорности существовавшим порядкам, беспрекословному повиновению главе всех членов семьи, полновластному владыке домашнего очага. В это время в бытовую речь русского просвещения более или менее широко входит термин «учитель», до которого, как указывалось выше, широкое распространение получил термин «мастер», пришедший из немецкого языка – «maister», а последнее из латинского «madister», хотя понятия «учение», «учить», «училище» и, следовательно, «учитель» были известны ещё в Киевской Руси.

XVII в. - век образования абсолютистской монархии в России. В этот период в России зарождались элементы новых экономических отношений в процессе развития ремесла, мануфактурного производства и рыночных связей. Это способствовало дальнейшему

усилению абсолютизма и централизации управления страной. Вместе с тем – это век острой классовой борьбы. Сдвиги в экономике и политике влекли за собой изменения в идеологических взглядах, в развитии культуры и образования. На земских соборах шёл длительный и непримиримый спор об устройстве государства, а на церковных – о поиске путей и средств преодоления раскола, борьбы с «ересью». Расширялись внешнеторговые и культурные связи. В этих условиях передовыми мыслителями ещё острее выдвигался вопрос о необходимости улучшения народного просвещения. Известный писатель XVII в. Юрий Крижанич (1618 – 1683), ставивший целью своей жизни объединение всего славянства для борьбы с иноземными поработителями, горячо ратовал за подъём образования, особенно за развитие «умственных наук» и профессиональных знаний. Он рекомендовал запретить купцам заниматься торговлей, если они не умеют писать и не знают счёта. С подобными заявлениями и предложениями выступали и другие учёные-просветители.

В XVII в. был сделан новый шаг вперёд в области развития народного просвещения. Возросло количество грамотных в Москве, Твери, Рязани и в других крупных городах. В России постепенно вводится некоторое единообразие в обучении грамоте, чему способствовало появление таких учебных пособий, как «Грамматика словенского языка», а также новый букварь – «Наука чтения и разумения письма словенского» Лаврентия Зизания. Важную роль в распространении знаний сыграли печатный букварь Василия Фёдоровича Бурцова, первое издание которого вышло в 1634 году, «Учебная грамматика» Мелетия Смотрицкого (1619), ряд толковых словарей, псалтырей, часослов и других учебных пособий. В то же время появляются рукописные учебники по математике; старая алфавитная нумерация постепенно заменяется современной арабской. Уже во вторую половину XVII в. Московский печатный двор выпустил для самообразования более 300 тыс. букварей и около 150 тыс. учебных богословских книг. Сохранилось немало оригинальных рукописных руководств для учителей и учащихся, в том числе пособие по арифметике «Книга сия, глаголемая по-элленски и по-гречески арифметика, а по-немецки альгоризма, а по-русски цифирная счётная мудрость», а также ряда азбуковников – безымянных рукописных сборников, носивших поучительный, справочно-энциклопедический характер. Последние включали в себя азбуку, прописи, элементарную грамматику, правила поведения для детей, справочные данные по различным областям знания.

Для облегчения правописания в XVII в. допускался так называемый фонетический принцип письма, учитывающий особенности местного говора, хотя и существовали правила, построенные на единой морфологической основе. Некоторые учителя стремились облегчить и упростить обучение грамоте изучением азбуки, в которой буквы имели такие ныне утратившие смысл названия, как «аз», «буки», «веди» и т.д., путём: а) помещения на каждую букву понятного детям изречения («азбучной акрости»); б) изучения букв не только в алфавитном, но и в разнообразном расположении («толковое», а не механическое зазубривание); в) внести в процесс обучения различной наглядности, доступной детскому образному восприятию. Предметом особой заботы дидактов стало обучение правильному чтению. В одном из «наказаний учителям» говорится, что «молодые отроки должны знать естество словес и силу их разуметь», где говорить «дебело и топостно», и «где с пригибанием уст, и где с раздвижением, и где просто».

Во второй половине XVII в. в России был создан и получил распространение интересный педагогический труд Е. Славинецкого «гражданство обычаев детских», представлявших

собой творческую переработку произведения Эразма Роттердамского о нравственном воспитании и ставший подспорьем для учителей. Здесь в форме вопросов и ответов излагались вопросы воспитания, в том числе, о внешности детей и о их поведении в школе и общественных местах, о детских играх, о детском сне и др. Характерно, что на вопрос № 129 «Кому же долженствуем честь первую по базе воздати?» даётся следующий ответ: родителям и учителям, ибо первые «породиша и ради нас многие труды и скорби подеша», а вторые – изрядную часть человеческую «с великими трудами учат и чистят». В это время начинают создаваться государственные учреждения – училища. Так, в Кремле в Чудовом монастыре учреждается училище, руководителем которого и главным справщиком печатного дела был крупный педагог Епифаний Сатановский. В 1653 г. в том же Чудовом монастыре Кремля была открыта новая греческая школа под руководством Епифания Славинецкого; в 1665 г. в Спасском монастыре – Заиконоспасская школа. В ней преподавал Симеон Полоцкий. Эта школа была близкой к среднему учебному заведению, ибо в ней учились грамотные люди, которых кроме языков обучали риторике, пиитике, стихосложению и другим «свободным художествам». Учениками школы были подьячие царских приказов. В 1679 г. была устроена греческая школа при Московском печатном дворе (типографское училище), в котором учителями были русский монах Тимофей и грек Мануил. В начале в училище обучались всего 30 учеников, а потом их число превысило 200 человек. Это училище положило начало созданию Славяно-греко-латинской академии. Создание школ то с греческим, то с латинскими направлениями явилось одним из проявлений борьбы между сторонниками «западного» и «восточного» направлений, между защитниками старины, укоренившихся старых традиций и произвестниками новых веяний в культуре, ориентирующихся на Запад. В школьном образовании наиболее колоритным выразителем «западно-латинского» направления был Симеон Полоцкий, а «восточно-греческого» - Епифаний Славинецкий.

В XVI –XVII вв. Украина и Белоруссия были захвачены польскими и литовскими феодалами. После заключения в 1569 г. «Люблинской унии» на Украине и в Белоруссии началась широкая национально-освободительная борьба против поработителей. Военно-политической опорой растущего национального движения было казачество, а идеологической – восточно-христианское православие. Одним из проявлений этого движения явилось создание религиозно-национальными обществами-братствами своих учебных заведений. Во Львове, Вильнюсе, Киеве, Луцке, Виннице, Могилёве, Витебске, Орше, Пинске и других городах возникло бессловные братские школы, которые принадлежали братским общинам, состоявшим при церквях. Одной из задач братских школ была подготовка достаточно образованных людей, способных защищать православие против католицизма и его ударной силы – Ордена иезуитов, а также против униатства. Вместе с тем братские школы являлись одним из проявлений классовой борьбы низших слоёв населения с феодальной аристократией и освободительного движения народов Украины и Белоруссии из-под гнёта польской шляхты. Это были своеобразные очаги концентрации общественных сил, отстаивающих местные и общенациональные права. Братские школы делились на два основных разряда: элементарные и повышенные. Князь Константин Острогожский завёл в 1580 г. даже высшее училище.

Братства особо следили за составом учителей своих школ, за их нравственностью и стойкостью в вере. Были созданы уставы братских школ, в которых строго регламентировались обязанности учителей. В братских школах работало немало

образованных и способных педагогов, многие из которых сами кончали эти учебные заведения, а некоторые обучались также в коллегиях и университетах стран Западной Европы. Приглашая учителя, братство заключало с ним договор о сроке службы, с жалованием, о предметах преподавания и т.п. Приём учителя в братскую школу проводился на общем собрании данного братства, на котором определялись содержание, формы и методы его работы. В братских школах зародились элементы классно-урочной системы преподавания. Важную роль в распространении просвещения и подготовке учителей сыграла Киевская академия, возникшая в 1632 г. на базе Киево-Богоявленской школы Киево-Печерского монастыря. Киевская академия длительное время не имела ярко выраженного профессионально-религиозного характера: она ставила своей целью подготовку не только духовных пастырей и служителей церкви, но и осуществление общего образования воспитанников. Её выпускники могли занимать не только духовные, но и светские должности; многие из них были ревностными пропагандистами знаний и образованности. Питомцами академии являлись такие выдающиеся мыслители и педагоги XVII и XVIII вв., как С. Полоцкий, Е. Славинецкий, Ф. Прокопович, С.Яворский, С. Сковорода и многие другие деятели просвещения. В её стенах получили образование философ Д.М. Веланский, дипломат А.А. Безбородко, композитор М.С. Березовский, президент Петербургской медико-хирургической академии П.А. Загорский; в Киевской академии обучался и будущий первый министр народного просвещения России граф П.В. Завадовский.

Полный срок обучения в Киевской академии (без приходского училища) составлял 12 лет: 6 лет – низшее отделение и 6 лет – высшее. Первый класс академии назывался аналогией или фарой, здесь учили читать и писать сразу на трёх языках – латинском, греческом и славянском. При этом особое внимание уделялось латинскому языку. Во втором классе – инфиме, в третьем – грамматике и в четвёртом – синтаксисе учили грамматике трёх языков, упражнениям в переводах на родной язык, изучали арифметику, пение, музыку, катехизис. В пятом классе изучалась поэзия, или пиитика – преимущественно латинское стихосложение, в шестом – риторика, состоящая из трёх частей: изобретение (преимущественно мыслей), расположение и выражение. Главная цель риторического обучения состояла в том, чтобы научиться писать поздравительные, благодарственные, приветственные и иные речи. Седьмой класс, продолжавшийся два года, посвящался изучению философии, геометрии и астрономии; в восьмом, полный курс которого требовал четырёх лет обучения, учили богословию и гомилетике (церковному проповедничеству). Философию изучали по Аристотелю, а богословие по – Фоме Аквинскому. В преподавании царил дух формализма и догматизма, схоластики и пренебрежения живой сущностью. Порядки в академии были жёсткими, практиковались физические наказания, унижение личности, расправы с помощью аудиторов. И тем не менее Киевская академия сказала своё слово в распространении науки и просвещения. Вплоть до создания Харьковского университета Киевская академия была центром просвещения на юге России. В 1819 г. она была преобразована в духовную академию.

В 1687 г. в Москве состоялось открытие Славяно-греко-латинской академии. Для учреждения академии С. Полоцкий подготовил специальную царскую «Привилегию» - учредительную грамоту из 18 пунктов. На учение в Московскую академию допускались люди из всех сословий (кроме крепостных) и возрастов, но обязательно православного вероисповедания. Здесь получили образование многие лица, ставшие потом видными

деятели науки и просвещения, в частности, М.В. Ломоносов, его друг, учёный, химик-технолог Д.И. Виноградов, академик и известный поэт В.К. Тредиаковский, виднейший архитектор В.И. Баженов, доктор медицины С.Г. Зыбелин, профессор Московского университета А.М. Брянцев, писатель А.Д. Кантемир и др. Киевская и Московская академии – два высших учебных заведения XVII в., в стенах которых проводилась значительная работа по подготовке преподавателей; многие выпускники этих двух учебных заведений стали видными педагогами.

Несмотря на то что к концу XVIIв. просвещение в России приобретало более разносторонний и глубокий характер, подавляющая часть населения, особенно крестьянство, по-прежнему оставалась неграмотной. Невысок был процент образованных людей и среди дворянства. В стране отсутствовала организованная система подготовки учителей. Педагогическая работа являлась профессией весьма ограниченного круга людей. Вместе с тем русская культура и просвещение в эти годы выдвинули немало выдающихся личностей, которые внесли крупный вклад в историю народного образования. Их знания, воплощённые в педагогические труды и практический опыт, сыграли важную роль в становлении педагогического образования на Руси. Они стимулировали народное просвещение и способствовали развитию педагогической мысли в России.

Ф.Г. Паначин.

Источники и литература по теме

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). – М., 1982.
2. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики. – М., 1982.
3. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
4. Капранова В.А. История педагогики: Учебное пособие/В.А. Капранова. – М., 2017.
5. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М., 1969.
6. Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М., 1982.
7. Кошкина Е.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования//Образование и наука - 2012. - № 5 (94). – С. 84 – 90.
8. Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий. – М., 2013.
9. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие. – М., 1989.
10. Паначин Ф.Г. Развитие просвещения и подготовка учителей на Руси (XI – XVII вв.)//Советская педагогика. – 1980. - № 8. – С. 109 – 116.
11. Рождественский Ю.В. Словарь терминов. Общеобразовательный тезаурус: Мораль. Нравственность. Этика. – М., 2002.
12. Семейное воспитание: Краткий словарь. – М., 1990.
13. Словарь по этике – М., 1981.
14. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 2003.

Занятие 6. Тема: Связь педагогической терминологии с терминологией других наук

Ни одна наука, в том числе и педагогика, не может развиваться изолированно от других наук. Разрабатывая педагогические теории, системы, авторы основываются на определённых философских концепциях. Педагогика длительное время была частью философии, а в дальнейшем нашла в ней свою методологию. Она опирается на данные психологии, анатомии, физиологии и других наук. Она тесно связана с историей, социологией, правом, экономикой и другими общественно-политическими науками. Это находит отражение в педагогической терминологии.

Философские термины в педагогике

В рабовладельческом и феодальном обществе педагогическая мысль развивалась в рамках философских учений, но позднее, когда педагогика стала оформляться в самостоятельную науку (XVII в.) направление педагогических идей продолжало определяться философией. Влияние гносеологических концепций сказывалось прежде всего на дидактике. Важнейшие вопросы воспитания решались на основе этических и эстетических учений.

Вопрос о взаимоотношении педагогики и философии особенно остро был поставлен в первой четверти XX в. При этом выявились две противоположные концепции. Первая сводила педагогику к «прикладной философии», вторая отрывала педагогику от философии, лишала педагогику её методологических основ.

Первая концепция своими корнями уходит в философию в философию Платон, П. Наторп, Г. Кершенштейнер, Ф. Паульсен пытались доказать, что педагогика лишь конкретная философия, что все положения педагогики – это не что иное, как положения философии в их практическом приложении.

Сторонники второй концепции, в частности В. Лай, Э. Мейман, Э. Торндайк, С. Холл и другие, выдвинули тезис «смерть философской педагогики» и, отрицая педагогическую теорию, пытались заменить её психологией (рефлексологи, бихевиористы), антропологией (педологи), эмпирическим экспериментированием (экспериментальная педагогика).

Неопозитивизм, экзистенциализм и другие направления современной педагогики, стремление придать ей чисто нормативный характер приводят к тому, что предметом педагогики становится субъективный мир ребёнка, развивающийся независимо от окружающей действительности.

Отечественная педагогика отвергает и «философскую» и «нормативную» педагогику. Она утверждает существование научной теории образования, обучения и воспитания, которая находит свою методологическую основу в философии.

Вот некоторые философские термины, вошедшие в терминологический фонд отечественной педагогики: атеизм, абстрактное и конкретное в обучении, духовный мир человека, гносеологические основы дидактики, педагогический догматизм, диалектический путь познания истины, диалектическое мышление, философская пропедевтика в школе, источники познания и процесс обучения, мировоззрение, практика (как основа познания и критерий истины), язык и др. К философским также относятся логические, этические и эстетические термины.

Логические термины введены в педагогику софистами и Аристотелем. До XIX в. такие термины трактовались в духе формальной логики. Более чёткая трактовка их была дана К.Д. Ушинским в связи с рассмотрением вопросов воспитания мышления. В начале XX в.

создаётся система логических понятий в виде учения о педагогической логике. Основные логические термины в педагогике включают в себя: названия видов логических теорий: формальная, диалектическая, дедуктивная, педагогическая логика, типологию логики: логика как учебный предмет и наука, логика предмета, явления, логика ребёнка; непосредственно логические понятия: логические упражнения, логическое чтение, логическая обработка понятий, логические ошибки, логическое фразёрство, логическое определение, анализ, синтез, аналогия, доказательство, суждение, умозаключение, выводы, рассуждения, обобщение, определение.

Эстетические термины в педагогике сложились давно. Постепенно намечались основные нравственные понятия, содержание которых менялось в связи с изменением общественных отношений.

Теоретические основы эстетического воспитания разрабатывали Ф.В. Ферстер, В. Рейн, П. Наторп. Они выступали за соединение преподавания морали с религиозным воспитанием и выдвинули соответствующие понятия: педагогическая религия, уроки морали, моральная ценность учебных предметов. Немецкий педагог Г. Кершенштейнер развивал идею «гражданского воспитания» и обучения. Он пропагандировал термины: национальное сознание, идеальные задачи государства, сознание национального единства, уважение к авторитетам.

Некоторые этические учения являлись частью религиозных или философских учений, утверждавших идеалистическое понимание морали как категории вечной, существующих независимо от общественных отношений.

Отечественную эстетическую терминологию можно разделить на две группы:

- общие эстетические понятия: педагогическая этика, буржуазная мораль, нравственность, нравственный идеал, нравственные представления, понятия, чувства, убеждения, нравственное поведение, моральный облик человека, классовый и исторический характер морали, нравственное значение науки, нравственное образование, формирование нравственных качеств личности, патриотизм, гуманизм, дисциплинированность, коллективизм, дружба и товарищество, правдивость и честность, простота и скромность, долг, совесть, честь и достоинство, счастье и др. ;

- термины методики нравственного воспитания: воздействие коллектива, роль общественного мнения, методы нравственного воспитания и др.

Термины эстетики использовались в педагогике ещё в античное время. Идеалистическая теория «искусство для искусства» господствует и поныне в эстетике. В России в середине XIX в. революционеры-демократы закладывают основы материалистической теории эстетики. Историю эстетики можно определить как процесс выработки научного, материалистического понимания искусства, протекавший в борьбе с материалистическими воззрениями.

Эстетическое воспитание предполагает развитие у подрастающего поколения способности воспринимать, чувствовать, понимать, оценивать и создавать прекрасное в природе, труде, общественной жизни, искусстве. Требования эстетики обуславливают терминологию педагогики.

Существуют две группы терминов эстетики, используемых в педагогике:

общие понятия эстетики: прекрасное, эстетическое воспитание, эстетика общественных отношений, эстетика поведения, техническая эстетика, эстетическое образование, эстетические суждения, понятия, чувства, убеждения, эстетический идеал, эстетическая

деятельность, чувство возвышенного, эстетическая установка, эстетика труда и быта, эстетические переживания, искусство как средство познания жизни, выразительность в искусстве, единство содержания и формы, художественный образ, изобразительно-выразительные средства искусства и др.;

термины методики эстетического воспитания: искусство как средство эстетического воспитания, эстетическое восприятие произведений искусства, воспитание художественных способностей, выразительное чтение, литературное творчество детей, художественная самодеятельность учащихся, ритмическая гимнастика, хоровое пение, рисование, детский театр, беседы об изобразительном искусстве, музыкальное радиовещание для детей, эстетическое воспитание в труде, внеклассные формы эстетического воспитания, эстетика поведения.

Общественно-политические термины в педагогике

К этому терминологическому ряду относятся политические, социологические, исторические, правовые, экономические термины в их связи с воспитанием и соответствующая номенклатура. В педагогике Запада получает отражение терминология социологических учений и социологических теорий воспитания (социологическая педагогика, социальный инстинкт, школа как социальный центр, социальный диагноз, школы социального прогресса).

Социологические исследования последнего времени внесли в педагогику ряд новых терминов, таких, как уровень образования, научно-технический прогресс и содержание образования, образование и производительность труда и другие, выражающие требования общества к школе и воспитанию.

Педагогика включает лексические средства и специальные наименования, употребляемые в общественной жизни людей и в практике воспитания.

Наиболее распространённые общественно-педагогические термины: программные требования общества в области просвещения, национальная культура, сознательная дисциплина, культпросветработа, общественное мнение, шефская работа, боевые и трудовые традиции народа, конференция, диспут, семинар, школа и производство, просвещение.

Термины истории в педагогике служат для обозначения предметов и явлений, связанных с материалистическим пониманием истории и истории педагогики. Некоторая часть исторических терминов используется педагогикой в методическом плане – в связи с изучением в школе истории как учебного предмета. Педагогика имеет дело с такими терминами, как историзм в обучении, история воспитания, история народного образования, исторический метод в педагогике, История как учебный предмет, методика преподавания истории, школа при социализме, исторические даты в школе, содержание школьного курса истории, использование исторических документов в обучении, экскурсии и походы по историческим местам, внеклассная работа по истории и др.

В ряде вопросов педагогика соприкасается с юридическими науками. Государство выступает как организатор учебно-воспитательных учреждений, издаёт законы об охране прав детей, борется с детской преступностью и заботится о воспитании и перевоспитании малолетних правонарушителей. Право и суд участвуют в государстве в воспитании.

В связи с изучением в школе конституции учащиеся знакомятся с элементами законоведения, правоведения, государствоведения. Например, правовые термины,

используемые в педагогике: право на образование, равноправие языков, школьное право и законодательство и др.;

правовые понятия, относящиеся к детям: охрана прав детей, правовая ответственность детей, опека и попечительство, охрана труда несовершеннолетних, комиссия по делам несовершеннолетних и др.;

понятия семейного права: родительские права и обязанности, семейное право, имущественные и наследственные права детей, пенсии детям, закон о браке, семье и опеке детей, право родителей на воспитание детей и др.;

понятия, относящиеся к проблеме нарушения правопорядка: рецидивы детских правонарушений, социальные корни детских правонарушений, уголовная ответственность детей за правонарушения, юные правонарушители, малолетние правонарушители, детская преступность.

Роль образования в подъёме экономики страны была высоко оценена буржуазией ещё в период зарождения буржуазных производственных отношений. В России в кон. XIX – нач. XX вв. выходит ряд работ, рассматривающих образование как фактор экономического развития. В США в XX в. разрабатывается теория научной организации труда в педагогике. Её основоположники рассматривали педагогический процесс с точки зрения экономии времени, повышения продуктивности и экономической значимости организации учебного процесса. Авторы этой теории испытывали влияние тейлоризма – капиталистической системы организации труда. В современной педагогике они нашли тоже своё отражение. Примеры экономических терминов в педагогике: государственные ассигнования на просвещение, бюджет народного образования, экономическая эффективность образования, хозяйственно-финансовый отчёт и отчётность в школе, семейное хозяйство, бюджет семейный.

Психологические термины в педагогике

С применением психологических терминов в педагогике мы встречаемся ещё у античных авторов. Однако трактовка проблем воспитания преимущественно с психологической точки зрения начинается с Дж. Локка и далее имеет место в трудах И.Г. Песталоцци, А. Дестирвега, И. Гербарта, в русской педагогике у В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Н.В. Шелгунова, К.Д. Ушинского и др. К психологическим терминам в педагогике относятся обозначения психических функций, черт личности ребёнка, явлений психологии обучения и воспитания, возрастной психологии, дефектологии и психопатологии. Наиболее исчерпывающе эта терминология представлена в педагогической психологии. Примеры психологических терминов в педагогике: психика, развитие сознания, Деятельность, внимание, наблюдение, самонаблюдение, поведение, инстинкт, умение, привычка, навык, интеллект, психический процесс, ощущение, восприятие, типы памяти, запоминание, представление, ассоциация представлений, воображение, творчество, мышление, эмоции, чувства, настроение, воля, деятельность, мотивы поведения, интерес, потребности, идеалы, способности, задатки, талант, одарённость, темперамент, характер и др.

Термины естествознания в педагогике

Связь педагогики с естествознанием помогает на основе учёта своеобразия строения и функций детского организма, его роста и развития устанавливать законы формирования личности на различных возрастных этапах. Состояния и закономерности развития систем и органов детского организма учитываются теорией и практикой физического воспитания. Данные медицины, школьной гигиены позволяют педагогике находить наиболее рациональные пути и средства охраны и укрепления здоровья детей.

Термины наук, составляющих естественнонаучную основу воспитания и обучения, стали проникать в педагогику в период становления буржуазного общества. Так, в педагогических сочинениях Дж. Локка, Ж. – Ж. Руссо, Г. Спенсера мы встречаемся с терминами: среда и воспитание, наследственность, господствующие наклонности, учёт возрастных особенностей, естественное воспитание и др.

В трудах педагогов XIX в. употребляются термины, заимствованные из новейших естественнонаучных теорий: сенсорно-моторное воспитание, утомляемость, гигиена умственного труда, аномалия детского поведения, биологические основы воспитания, механизм поведения человека, воспитание инстинктов и привычек, двойное приспособление, конституция организма, трудовые процессы и игра, бигенитический закон, антропологические измерения детей, атлетический тип.

Большой вклад в создание естественнонаучного фундамента современной педагогики внесли выдающиеся русские учёные И.М. Сеченов, И.П. Павлов, П.Ф. Лесгафт. Вот некоторые из терминов этих учёных: рефлекс, центральное торможение, внутренние и внешние раздражители, физиология нервной деятельности (Сеченов); рефлекс, сигнальные системы, тип высшей нервной деятельности, динамический стереотип (Павлов); теоретические основания телесных упражнений, изучение школьного возраста, школьные типы, физическое образование (Лесгафт).

Смежные с педагогикой термины можно отнести к таким группам:

термины физиологии и анатомии: возрастная физиология, анатомия ребёнка, рост и развитие ребёнка, вес ребёнка, голосовой аппарат, энергетический показатель, моторная одарённость, ритм органических процессов роста детей, задержка физического развития, анализаторы, косноязычие и др.;

термины охраны здоровья детей: медико-педагогические меры воздействия, медицинский осмотр учащихся, влияние алкоголизма на развитие детей, охрана здоровья, охрана детства, санитарная инспекция школ, физическое оздоровление учащихся;

школьно-гигиенические термины: вентиляция школьного здания, воспитание культурно-гигиенических навыков, гигиена труда детей, гигиена питания детей, гигиена урока, личная гигиена учащихся, гигиенические требования к школьной мебели и др.;

спортивные и физкультурные термины: акробатика в школе, бег, борьба, детский спорт, гимнастическая зарядка в школе, самоконтроль в занятиях физкультурой, спортивная школа для детей, спортивный зал в школе, спортивные развлечения в школьном возрасте и др.

Лингвистические термины в педагогике

Их распространению в педагогике способствовало появление научно-справочной литературы по вопросам воспитания и просвещения. Делаются попытки унификации педагогической терминологии. Возникает ряд терминов, обслуживающих языковедение и педагогику, например, педагогическая лексика, номенклатура, педагогическая фразеология, метафорическая речь, педагогические синонимы, антонимы, неологизмы,

архаизмы, педагогическое арго. Лингвистические термины позволяют в новом аспекте рассматривать историю развития языка педагогики.

Литература и язык педагогики

Искусство слова неразрывно связано с педагогикой. Ещё Аристотель отмечал педагогическое значение метафор и считал, что умение говорить метафорически – признак ума. Народная мудрость в вопросах воспитания часто использует метафорические образы былин и сказаний, песен, частушек, пословиц и поговорок. Благодаря своей лаконичности педагогический фольклор быстро входит в обиходный и литературный язык.

В эпоху феодализма метафорическая форма выражения педагогических идей получила распространение в «житиях святых», поучениях, наставлениях, проповедях, автобиографической и мемуарной литературе. В более позднее время популярным в педагогике становится педагогический роман. Романы Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», Т. Мора «Утопия», Ж. – Ж. Руссо «Эмиль или о воспитании», И.Г. Песталоцци «Линград и Гертруда» были первыми опытами социально-педагогического романа.

Большое влияние на общественную и педагогическую мысль своего времени оказали романы А.И. Герцена «Кто виноват?» и Н.Г. Чернышевского «Что делать?». В социалистический период он возрождается в педагогическом романе А.С. Макаренко «Педагогическая поэма».

Наряду с педагогическим романом получила распространение и педагогическая публицистика. Статьи А.И. Герцена «Письма об изучении природы», «Опыт беседы с молодыми людьми», Н.А. Добролюбова «О значении авторитета в воспитании» были первыми произведениями такой литературы.

(По: Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. Москва. 1969, с. 34 – 44).

Задание I.

1. Ознакомьтесь со следующими педагогическими источниками.
2. Произведите анализ источников, исходя из учёта связи педагогики с другими научными дисциплинами. Анализ проводится по следующей таблице.

Таблица

Название терминов	Педагогический термин	№ источника
Философские термины		
Этические термины:		
1.общеетические понятия		
2.термины методики нравственного воспитания		
Термины эстетики:		
1.общие понятия эстетики		
2.термины методики эстетического воспитания		
Общественно-политические термины:		
1.общественно-педагогические		

2.термины истории		
3.правовые термины		
4.экономические		
Психологические термины		
Термины естествознания:		
1.термины из естественных теорий		
2.термины учёных-естествоведов		
Смежные с педагогикой термины:		
1.физиология и анатомия		
2.охрана здоровья		
3.школьная гигиена		
4.спортивные и физкультурные		
Лингвистические термины		

ИСТОЧНИКИ

1. Научно-педагогическая синонимика существенно отличается от лексической. Последняя проявляется лишь в сфере современного языка, она имеет дело с оттенками слов одного и того же значения, одного логического плана. История педагогики изучает педагогические термины в их историческом развитии.
2. Импульсивность – действия человека по первому побуждению, характеризующиеся неожиданностью, противоречивостью, неосознанностью, неадекватностью, отсутствием самоконтроля. Импульсивность свойственна детям. У дошкольников и младших школьников она объясняется тем, что у них не накоплен достаточный опыт и слабо развито умение контролировать своё поведение.
3. История педагогики тесно связана с историей культуры. При разработке историко-педагогических вопросов исследователь использует также источники и различные труды по гражданской истории, истории философии, истории культуры, художественные произведения, рисующие школу, семейное воспитание.
4. Охрана материнства и детства – совокупность правовых норм и мероприятий, направленных на обеспечение интересов и защиту прав матери и ребёнка.
5. Физические упражнения – основной метод обучения и тренировки в физическом воспитании. Усложняясь с возрастом, они включают двигательные действия, взятые из бытовой, трудовой и боевой деятельности человека (ходьба, бег, преодоление препятствий, прыжки, метание, лазание и др.).
6. Родительских прав лишаются родители, которые уклоняются от выполнения обязанностей по воспитанию детей, жестоко обращаются с детьми, вредно влияют на них своим аморальным, антиобщественным поведением, являются хроническими алкоголиками или наркоманами.
7. Осуждение (наказание) только тогда достигает цели, когда оно является справедливым и поддерживается общественным мнением коллектива. Вот почему А.С. Макаренко считал, что на первых порах работы с ученическим коллективом следует по возможности воздерживаться от наказаний.
8. Сущность эстетического воспитания состоит в формировании у учащихся способностей полноценного восприятия, правильного понимания прекрасного в искусстве и в жизни, выработке эстетических понятий, вкусов и идеалов, в развитии творческих задатков и дарований в области искусства.

9. Педагогическая этика разрабатывает основы педагогического этикета, представляющего собой совокупность выработанных в педагогике специфических правил поведения и общения людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием подрастающего поколения.
10. Структура познания включает такой этап познавательной деятельности как осмысление. Осмысление включает в себя анализ, т. е. расчленение элемента на составные элементы и исследование элементов в отдельности. Это наиболее ответственный этап мыслительной обработки материала. В зависимости от глубины познания человеком сущности предмета различаются такие уровни анализа: эмпирический, элементарно-теоретический, структурно-генетический. При элементарном анализе осуществляется простое разделение информации на отдельные части. Второй уровень требует проникновения в сущность явлений, третий – изучения генезиса явлений, событий.
11. Во всякую работу организм включается не сразу. Необходимо некоторое время вхождения в работу. Вработывание – первая фаза работоспособности. Затем следует вторая фаза – наиболее высокой работоспособности. Спустя некоторое время, меньшее у учащихся 6 – 10 лет и большее у подростков, начинает развиваться утомление и наступает третья фаза – сначала медленное, а затем резкое падение работоспособности. Это сигнал к прекращению работы. Этап резкого снижения работоспособности согласуется с охранительным торможением центральной нервной системы. Внешне это проявляется у детей в вялости, отказе продолжать работу, часто неадекватном поведении.
12. Гигиена детей и подростков – раздел медицины, изучающий влияние среды на здоровье, а в широком смысле – система действий по поддержанию здоровья и предупреждению болезней от рождения до совершеннолетия.
13. В процессе анализа, синтеза, выделения главного учащийся постоянно сравнивает между собой различные части информации, старые и новые знания, часть и целое, общую известную закономерность и конкретный факт и т. д. Недаром К.Д. Ушинский считал сравнение основой всякого мышления, всякого понимания. Осмысление материала завершается вторичным, более глубоким, расчленённым синтезом и обобщением. Существуют различные типы, виды и уровни обобщений.
14. Нравственные убеждения, взгляды и привычки – всё это тесно связано с чувствами. Чувства – это, образно говоря, живительная почва для высоконравственных поступков. Там, где нет чуткости, тонкости восприятия окружающего мира, вырастают бездушные, бессердечные люди. Чуткость, впечатлительность души формируется в детстве. Если упущены детские годы – упущенного никогда не наверстать.
15. Появление учения о наследственности вызвало к жизни ряд противоречивых теорий о соотношении роли врождённых признаков и среды. Применительно к воспитанию речь шла о том, «сын преступника обязательно станет преступником». Раздавались голоса о том, что в человеке до рождения всё заложено генетическим кодом: темперамент, характер, способности, пороки. Сегодня наследственность и среда признаются примерно равнодействующими на формирование личности.
16. Инспекция по делам несовершеннолетних – орган внутренних дел (до 1977 г. – детская комната милиции). Призвана решать задачи по предупреждению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, оказывать на них воспитательное воздействие.
17. Идеал (греч. *ideal* – представление, идея) – нравственный – понятие морального сознания, в котором предъявляемые к людям нравственные требования выражаются в виде образа нравственно совершенной личности, представления о человеке, воплотившем в себе наиболее высокие моральные качества.

18. Для соотнесения расходов с доходами семейного бюджета необходимо его планировать. При этом необходимо соблюдать четыре условия: участие всех членов семьи, в т. ч. и детей в распределении средств; гласность – всем известно, откуда и сколько денег в семье; полное взаимное доверие 0 все знают, где и сколько лежит денег, каждый имеет к ним беспрепятственный доступ; равноправие – все участвуют в расходовании денег и отвечают за это.
19. Для лучшей организации учебно-воспитательного процесса можно воспользоваться типологическим анализом старшеклассников. Особенность такого анализа заключается в том, что он характеризует личность с регулятивной стороны её деятельности, т. е. мотивы, установки, интересы, идеалы и т. д. Исследователи выделяли типы школьников на основании направленности их личности.
20. Важное значение имеют особенности развития психики и познавательной деятельности младших школьников. Существенным фактором в этом отношении является связанное с развитием мозга совершенствование их нервной деятельности.

Задание II.

1. Ознакомьтесь со статьёй П.А. Лебедева «И.М. Ястребцов и его исследования в дидактике».
2. Выпишите из статьи педагогические термины, которые отражают связь педагогической терминологии с терминологией других наук (название термина используем из предыдущей таблицы: философские, общественно-политические, психологические, смежные с педагогикой термины, лингвистические термины). Анализ проводится по следующей таблице.

Таблица

Название терминов	Педагогический термин статьи

С Т А Т Ь Я

... Философ и педагог, автор исследований по физиологии, геологии, истории, географии, эстетике, Иван Максимович Ястребцов происходил из семьи священника. Родился в Москве в начале 1797 г. Обучался в Славяно-греко-латинской академии до её преобразования в Московскую Духовную академию (1814), а затем в Московской духовной семинарии. В 1815 г. вышел из духовного звания по болезни и определился на службу в канцелярию синода. Через год сдал экзамены для поступления на медицинский факультет Московского университета, а в 1820 г. окончил его докторантом. После защиты докторской диссертации утверждён в начале мая 1825 г. советом этого университета в звании доктора медицины.

В последующие десять лет находился вне службы, посвятив это время научно-литературной деятельности. В 1825 г. вышла в Москве на латинском языке его докторская диссертация, в которой он доказывает, что в физиологическом учении нервная система овладела и той частью отправления человеческого организма, которая принадлежит кровеносной системе, и что надо возратить кровеносной системе «часть достоинств, которыми овладела в физиологическом учении нервная система».

Он состоял членом двух московских научных обществ: Физико-медицинского (с декабря 1826 г.) и Общества натуралистов (с ноября 1829 г.), опубликовал ряд теоретических исследований в журнале «Московский телеграф». Позже многие его статьи были изданы отдельно, в том числе вышла отдельной книгой и большая статья «Об умственном

воспитании детей детского возраста». Она вызвала одобрительные отклики влиятельных литераторов... Через два года он издаёт значительно расширенное теоретическое исследование по дидактике – «О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованнейшему классу общества».

Ни одна другая книга Ястребцова до этого и позже не вызывала столь единодушного признания. Уже первое издание было встречено небывалым оживлением среди литераторов и педагогов, не привыкших к публичному выражению педагогических идей российского происхождения, без ссылок на иноземные авторитеты. Впервые в истории педагогической мысли России Академия наук присуждает Демидовскую премию автору книги «О системе наук». Возможно, это единственный случай за всё время существования академии, когда она удостоила труд по дидактике поощрительной премии (1833). Кроме П.А. Вяземского, И.И. Дмитриева высокую оценку этому исследованию дали В.Ф. Одоевский, Н.А. Полевой, Е.О. Гугель и другие видные литераторы и педагоги. Вероятно, успех в области теоретической педагогики склонил автора к службе по ведомству народного просвещения.

Эта служба началась с мая 1834 г. в качестве сверхштатного чиновника в канцелярии попечителя С. – Петербургского учебного округа и закончилась в начале июля 1858 г. в Витебской губернии, где он с мая 1834 г. работал директором гимназии в уездном городке (тогда Динабург, ныне Даугавпилс, Латвия), куда был переведён с должности директора училищ Гродненской губернии...

В работе исследователей по истории русской педагогики первой половины XIX в. отсутствуют какие-либо указания биографического и научно-педагогического характера об Иване Максимовиче. Лишь В.Я. Струминский в связи с историей начального образования в России сжато заметил о книге доктора Ястребцова «О системе наук»: «Всё исследование построено на высоком научном уровне. И что особенно характерно, во всей последующей русской педагогической литературе не появилось исследования, которое бы с такой обстоятельностью проанализировало бы с принципиальной педагогической стороны содержание начального обучения. Второе издание книги было с большой похвалой отмечено в английской журналистике: на книгу эту автор рецензии указывал английским педагогам как «на образец для подражания».

Иван Максимович – яркая и удивительно своеобразная личность, с большим многообразием научных, философских и педагогических интересов. В молодости увлекался немецкой философией. В объективном идеализме Ф.В. Шеллинга (1775 – 1854) вскоре разочаровался, пожалев, что «потерял много времени в глупом моём философском самодовольстве». От пренебрежения опытными знаниями и даже презрения к ним Ястребцов сначала как студент медицинского факультета, а потом как исследователь, учёный, доктор медицины перешёл к занятиям «опытными науками». В конце 20-ых гг. он заинтересовался политической экономией, народным просвещением. В «Московском телеграфе» его публикации должны были составить «особенный род исторического учебника, но журнал поместил не все его статьи – по цензурным причинам некоторые не вышли в свет. В программе этого учебника даётся обширная картина развития всего человечества с изначального его состояния. Особый интерес вызвали у него такие страны, как Индия и Китай. К существовавшим учебникам по истории он относился критически, полагал, что наступило время «поверок» знаний вообще и исторических в особенности.

И.М. Ястребцов придерживался мысли, что «история должна правиться прежде всего истиною». Она история, ближе к природе, в которой всё происходит по законам и ничего

сверх законов. При этом он подчёркивал, что его время отличается «духом разыскательности: всё и везде рассматривают и исследуют». Как и в природе, в обществе всё взаимосвязано. Ничто не существует «единственно само собою и единственно для самого себя». И человек не может избежать внешних влияний, «которые действуют на него и изменяют его не только физически, но и душевно».

И.М. Ястребцов, обращаясь к философии истории, говорит о единстве рода человеческого. Все люди земного шара представляют собой великий организм, действующий огромными своими членами, которые называются народами, к «общей цели, развитию человечества». Растут потребности и опыт сближения людей между собой. Эти и другие мысли И.М. Ястребцов свёл в большую статью «Взгляд на направление истории», помещённую им в журнале «Московский наблюдатель» (1835). О ней одобрительно отозвался В.Г. Белинский.

К числу общих законов, управляющих природой и обществом (как и отдельным человеком), И.М. Ястребцов относит «всеобщий закон изменяемости». Во «Введении в географию и историю» (1830) человечеству, полагает он, надо учиться управлять природой и управляться с «подобными себе». Всё это может дать только просвещение.

Перед просвещением с самого начала были две задачи: научить способам управления природой и управляться с «подобными себе». В последнем случае возникает особый род просвещения, новый, который И.М. Ястребцов называет «гражданственным» (цивилизацией). Философски-просветительский подход сохраняется и при разработке общих вопросов воспитания и образования.

Средства всякого рода, употребляемые человеком или природой для раскрытия или усовершенствования способностей какого-либо существа, называются им «воспитанием в обширном смысле. «Воспитание в тесном смысле» употребляется им только по отношению к средствам, которые придуманы самим человеком для своего усовершенствования. Такое разделение, однако, противоречит явлениям действительности: человек совершенствуется («возрастает телом и душой») не одних только собственных своих усилий, но и от таких средств, о которых вовсе и не помышлял, которых приобрести не старался и которые находятся вне его личной обдуманной деятельности. Кроме природы и человека есть ещё третий наставник – случайность (счастье или несчастье, болезнь или здоровье, непредвиденные хорошие или дурные приметы). Таким образом, И.М. Ястребцов различает три фактора (Три рода средств (воспитания): природа (внешняя), сам человек и случайность (органически личная, индивидуальная или общественная среда). К управляемым процессам воспитания принадлежат лишь такие, которые вызываются и поддерживаются законами природы и обдуманными средствами самого человека. Фактор случайности, хотя и играет ту или иную роль в воспитании, является непредвиденным.

Из трёх факторов затем особо выделяются обдуманные средства. Природа воспитывает только низшие способности человека, общие с животными. Это то, что происходит естественным образом и составляет естественное воздействие природы на человека. К этому же роду по существу И.М. Ястребцов относит и влияние случайности. Природа и случай объединяются в одну категорию естественного воспитания потому, что тот и другой факторы влияют на человека без всякого на то усилия с его стороны. В результате остаётся лишь естественное и намеренное воспитание (обдуманные средства). Намеренное воспитание есть по преимуществу усовершенствование высших способностей человека. Оно-то и является собственно человеческим.

Используя данные эмпирической физиологии и опыта воспитания, учёный делает вывод об общности законов, управляющих совершенствованием тела и души. В то же время устанавливает качественные различия этих законов, хотя и образующих в своей совокупности «взаимную зависимость душевных и телесных сил».

Богато идейным содержанием исследование «О системе наук». В работе, используя данные эмпирической физиологии и опыта воспитания, учёный делает вывод об общности законов, управляющих совершенствованием тела и души. В то же время устанавливает качественные различия этих законов, хотя и образующих в своей совокупности «взаимную зависимость душевных и телесных сил». После общего методологического введения и выяснения места умственного воспитания в намеренном воспитании автор ограничивает предмет своего исследования лишь общим образованием, его содержанием («системой наук»). Законы природы человека и общественная необходимость требуют, по мнению И.М. Ястребцова, чтобы все его части (как целого) «вместе совершенствовались».

Такой идеал требует общего образования, доступного всем. Придерживаясь теории общественного права, учёный выдвигает принцип, не осуществимый в условиях феодального государства: естественного права пользоваться всем, что вне человека. Это право дано всем людям без исключения. В действительности, однако, в просвещении, как и во всех остальных областях общественно-государственной жизни, это право оказывается сильно ограниченным сословными привилегиями, материальным состоянием, достатком семьи. Обращение к естественному праву понадобилось И.М. Ястребцову для того, чтобы показать человечность самого образования, его гражданственность – образование сближает людей между собой, наука не знает никаких сословных перегородок, как и любых иных.

Определяя три ступени образования человека как три критерия нравственного долга, исследователь высшей ступенью называет умение жертвовать собой в пользу человечества. Тогда, полагает он, достигается цель жизни человека. Но далеко ещё не достигнута, поскольку «любовь к личной жизни во всей ещё силе».

Подчёркивая, что ценны те знания, которые могут служить удовлетворению нужд, приносить душевную или телесную пользу, он в качестве низшей ступени образования, или исходной, определяет долг к самому себе. На этой ступени развиваются личные телесные, умственные и нравственные способности путём удовлетворения их. Средней ступенью является долг к отечеству: образование готовит к тому, чтобы человек мог приносить наибольшую пользу отечеству.

Таковы самые общие критерии общего образования. Остановившись на содержании каждой части, И.М. Ястребцов указывает, что физическое воспитание должно включать также гигиены и гимнастику. Умственное – «обучение промышленные», искусство и словесность (воспитание учёное). Нравственное воспитание – «нравственность собственно», религия (религиозное воспитание). Каждая из частей имеет свои собственные законы (законы физического, умственного и нравственного воспитания) и для своего совершенства требует «взаимного вспомоществования» т. е. поддержки других частей, вместе образующих «систему учения».

Три обязанности каждого человека (быть полезным обществу, отечеству, самому себе) составляют основание всем другим. Система учения, включая в себе сведения, нужные для человечества, отечества и личности, ограничивается не вообще полезными (нужными), а возможно полезными знаниями, т. е. совместимыми с телесными и душевными способностями учащихся. В свою очередь, возможно, полезные сведения подразделяются

по их назначению на две особые группы: самостоятельные (истинные знания») и вспомогательные, необходимые для приобретения знаний (чтение, письмо, иностранные языки), - это орудия знаний, но и они должны войти в систему учения.

При каких условиях такая система осуществима?

И.М. Ястребцов раскрывает шесть важнейших условий: 1. чтобы преподаваемые детям сведения не переходили границы их понимания («понятия»); 2. чтобы эти сведения можно было сообщить детям с наивозможно раннего возраста; 3. чтобы сведения, развивая умственные способности детей, способствовали сколько возможно и развитию телесных сил их; 4. чтобы образовывали соответственно нынешнему духу времени; 5. чтобы служили сколько возможно больше тому, чего требует настоящее и предвидимое положение отечества; 6. чтобы готовили к дальнейшему образованию и самообразованию.

Анализируя существующую в России систему учения, И.М. Ястребцов с горечью заключает, что эта система не удовлетворяет его шести условиям. Он обращает внимание родителей и учителей на то, что неблагоприятно препятствовать проявлениям детской резвости и что надо считать важным всё то, к чему дети расположены от природы. Следует поощрять детей, чтобы они сами изготовляли себе игрушки для изошрения изобретательности. Тогда игрушки станут средствами просвещения в детском возрасте. В разговорах с детьми не следует забывать, что мысли голые, не облегчённые чувственными образами, не имеют доступа к детскому уму. Память и воображение детей сильнее их рассудка. Эти и другие педагогические наблюдения, мысли и правила были мало известны тогда и самим педагогам, не вошли в обиход семьи и школы. Особенно останавливается И.М. Ястребцов на вопросе самом важном – о духе времени (4-м условии). Дух времени показывает степень развития, степень совершенства человечества, степень его материального благосостояния. Последнее приобретается тремя главными средствами: 1) усилением промышленности машинами, 2) сообщением с разными краями света и народами, 3) утверждением обязанностей и прав каждого члена общества. Для усиления промышленности машинами нынешний век (т. е. XIX в.) требует, по Ястребцову, особенно наук математических и физических. Для сообщения с разными краями света и народами требуются особенно знания живых языков. Для утверждения обязанностей и прав каждого члена общества требуются особенно сведения политические, гражданские. С точки зрения духа времени система детского учения в России 30-ых гг. XIX в. вовсе не отвечает ему, несовременна – к такому выводу приходит И.М. Ястребцов.

Какие науки полезнее всего для России?

Отвечая на этот важный вопрос, И.М. Ястребцов попутно разрешает ряд общих проблем. В частности, рассматривая просвещение как явление человеческого рода, он считает, что оно может переходить от одного к другому, но не иначе, как изменяясь сообразно свойству народов». Положение России оценивается в двух отношениях: в отношении к разным классам народа и в отношении к разным «её обитателям» (народам, племенам). Оба отношения связываются с различными подходами к системам учения.

К числу «свойственных детскому возрасту» наук, сведений, занятий, которых требует отечество (Россия), И.М. Ястребцов относит: чтение, письмо, арифметику, черчение, физику, химию, геометрию, минералогию, ботанику, зоологию, русскую грамматику, чтение образцов русских писателей, живые (иностранные) языки.

Это содержание общего образования опережало время. Особенное значение естественных наук едва ли не первым было угадано И.М. Ястребцовым в его труде «О системе наук». И

не столько для развития сельского хозяйства и промышленности России, сколько для общего образования, развития личности учащегося. Естествоведение из всех наук самое понятное для детей. Его можно изучать с самого раннего возраста и связывать с физическим развитием детей (собираание растений, бабочек и т. п.). Природа – самый близкий к нам и безмерный предмет изучения. Сведения о ней наглядны. Именно естествознание должно служить основанием всему начальному обучению.

Исследование И.М. Ястребцова по общей дидактике («О системе наук») – одно из первых в России по глубине и обстоятельности анализа основных вопросов содержания общего образования.

П.А. Лебедев

Источники и литература по теме

1. Капранова В.А. История педагогики: Учебное пособие/В.А.Капранова. – М., 2017.
2. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М., 1969.
3. Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982.
4. Кошкина Е.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования//Образование и наука, 2012 - № 5 (94). – С. 84 – 90.
5. Лебедев Н.А. И.М. Ястребцов и его исследование по дидактике//Советская педагогика. – 1987. - № 4. – С. 101 – 105.
6. Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий. – М., 2013.
7. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М., 1987.
8. Рождественский Ю.В. Словарь терминов. Общеобразовательный тезаурус: Мораль. Нравственность. Этика. – М., 2002.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1969.
10. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 2007.

III. МЕТОДЫ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Занятие 7. Тема: Характеристика основных методов исследования науки

История педагогики развивалась в русле общей педагогики. Она оценивала процесс воспитания личности в хронологической последовательности, применяя исторический принцип. Таким образом, эта отрасль педагогики активно использовала методы исследования, применяемые в общей педагогике и в её истории. Эти методы не абсолютизировались, скорее можно говорить о взаимопроникновении частных методик и

проявлении типичного примера диалектики общего, особенного и единичного (специфического). По сути, история педагогики является «стыковой» научной дисциплиной, её можно назвать теоретической историей. По этому поводу С.Э. Крапивенский отмечает: «Если подойти к теоретической истории с точки зрения её внутренней структуры и формы изложения, то обнаруживается, что по своей структуре теоретическая история в принципе не отличается от общепринятой в исторической науке, т. е. в процессе анализа соблюдает хронологическую последовательность. Что же касается формы, то она уже не конкретно-эмпирична, а более или менее обобщающая, абстрактно-теоретична. Основная задача такого исследования – показать реальную историческую нить развития какого-либо социального института, общественной группы и т. д. (например, семьи, общины) в её закономерности, начиная с генезиса и прослеживая всё более поздние формы и ступени. При этом исследователя не интересуют конкретные зигзаги и отступления: он реконструирует историю объекта в её наиболее существенных моментах».

Историко-педагогическое исследование опирается на системный подход (С.В. Сергеева, Е.В. Козлова). Он реализуется через совокупность принципов исторической науки. Традиционный для историко-педагогического исследования принцип историзма. «Историзм» - это подход к пониманию истории, подчёркивающий уникальность каждой эпохи, в которой любую ситуацию или период можно понять только в собственных условиях.

В этой связи в ходе работы над проблемой исследователей интересуют: причины возникновения обстоятельства, послуживших поводом для развития историко-педагогического явления; выявления процессов, связанных с ним во времени и пространстве; констатация факта развития этих процессов; установления их значения и следствий.

В историко-педагогическом исследовании придерживаются следующих принципов: объективности, конкретности, всесторонности, системности, историографической традиции.

Принцип объективности включает в себя требование исходить из самого объекта, из законов его функционирования и развития, не привносить в него ничего личного, чётко различать объективные и субъективные факторы, признания материальных факторов первичными, а духовные – вторичными.

Принцип конкретности требует при изучении объекта исходить из его особенностей, специфических условий его существования.

Принцип всесторонности предполагает анализ выявленных фактов, имеющих отношение к становлению и развитию исследуемого историко-педагогического явления. В свою очередь всесторонность исследования определяет направление научного поиска.

Принцип системности предусматривает, что каждый предмет должен исследоваться во взаимосвязи всех его элементов и в его внешних связях.

Принцип историографической традиции означает учёт результатов его предшествующего научного изучения. Необходимо представить историографический обзор источников по изучаемой проблеме. Принцип опоры на них предполагает извлечение информации об историко-педагогическом явлении из разноплановых источников (С.В. Сергеева, Е.В. Козлова).

В ходе историко-педагогических исследований используются как теоретические методы, так и методы исторической науки. В силу особенностей историко-педагогического

познания теоретические методы приобретают специфический характер, по причине того, что в нём не используются эмпирические методы исследования.

К теоретическим методам традиционно относятся методы анализа и синтеза, обобщения и систематизации, индукции и дедукции, сравнения.

В исследованиях историко-педагогического характера методы исторической науки занимают особое место. Среди них следует выделить следующие методы: исторической актуализации проблемы; изучения разноплановых историко-педагогических источников; исторической периодизации; ретроспективный (историко-генетический); историко-логический; биографический метод.

Метод исторической актуализации предполагает рассмотрение актуальной в различные исторические времена (эпохи) той или иной педагогической проблемы в динамике, в зависимости от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств; на подготовительном этапе, когда обосновывается актуальность поставленной проблемы; на этапе сбора эмпирического материала используется метод изучения разноплановых историко-педагогических источников.

Метод исторической периодизации – это особого рода систематизация, которая заключается в условном делении исторического процесса на определённые хронологические периоды или этапы в соответствии с обоснованно выделенными (или разработанными) исследователем критериями. Использование метода критериального анализа способно обеспечить определение обоснования выделяемой периодизации изучаемого историко-педагогического явления. Он основан на выявлении качественного состояния процессов обучения и воспитания на различных этапах их исторического развития и последующем сравнении их по разработанным исследователем критериям, под которыми понимается признак, правило, на основании которого производится, например, оценка состояния развития исследуемого историко-педагогического явления в хронологических рамках исследования.

Ретроспективный метод можно назвать методом целостного видения прошлого исследуемого историко-педагогического явления. Он служит для восстановления событий и процессов исследуемого прошлого по их последствиям: от уже известного по прошествии исторического времени к неизвестному.

Историко-логический метод выступает в познавательной деятельности в своём диалектическом единстве и противоположности. Он базируется на том, что всякая реальность на любом этапе существования обнаруживает себя как определённая данность, с одной стороны, и имеет собственную историю возникновения и развития, с другой.

Биографический метод – в его основе лежит изучение личности в контексте истории и перспектив развития её индивидуального бытия.

Метод абстрагирования используется в связи с рассмотрением одной или нескольких интересующих исследователя сторон изучаемого вопроса. Под методом материалистической диалектики понимается способ рассмотрения любого историко-педагогического явления во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими явлениями: социально-экономическими, политическими, педагогическими. Данный метод предполагает изучение исследуемого процесса в соответствии с принципами всеобщего развития, историзма и единства (С.В. Сергеева, Е.В. Козлова).

Методы, применяемые в истории педагогики приложимы к таким педагогическим явлениям как: возникновение и становление национальной системы просвещения,

основные традиции в развитии просвещения и культуры, структура системы народного образования и её изменения на определённых исторических этапах, характеристика школьной политики государства и взаимоотношений школы и религии в стране, выявление традиций, важнейших проблем и тенденций в развитии просвещения, исследование педагогических идей, теорий и отдельных проблем просвещения и т. д. Выводы по любой педагогической проблеме только тогда могут иметь вполне научный характер, когда они основаны на анализе генезиса и особенностей её развития. Исторические методы способствуют более глубокому пониманию современного состояния анализируемого педагогического явления.

Аналитические методы исследования – анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, индукция, дедукция – очень важны т. к. в истории педагогики наблюдаются логические процессы, которые соответствуют этим логическим приёмам. Применение анализа и синтеза в исследованиях всех педагогических явлений с помощью и на основе исторического, описательного, статистического и социологического методов позволяют дать общие оценки и вывести необходимые для анализа обобщения: политическая и социально-политическая оценка основных черт в системах народного образования в группе стран с примерно одинаковым уровнем развития; социально-политическая характеристика педагогических теорий и оценка их влияния на систему воспитания и образования; установление общих принципов, определяющих построение системы народного образования; общая оценка содержания образования и его соответствия требованиям современного уровня развития науки и техники; анализ социально-политической направленности воспитания и образования и государственной школьной политики; выявление новых тенденций в развитии просвещения. и т. д.

Для сравнения и сопоставления количественных и качественных данных о состоянии школы и просвещения необходим общий знаменатель – показатели сравнения. При этом следует подчеркнуть, что при сравнении и сопоставлении учитываются: социально-экономический строй, исторические традиции в области воспитания и образования, уровень развития науки, техники и культуры страны, педагогические теории и их отражение в практике образования и воспитания. Метод сравнения очень часто заменяют собой эксперимент, который так широко применяется в педагогике.

Изучение первоисточников, «архивный» метод предполагает тщательный научный анализ памятников древней письменности, законодательных актов, проектов, циркуляров, отчётов, докладов, постановлений, материалов съездов и конференций и т. д. Изучаются также учебные и воспитательные программы, уставы, учебные книги, расписания занятий – словом, все материалы, помогающие понять сущность, истоки и последовательность развития той или иной проблемы.

Задание I.

1. Ознакомьтесь с авторефератами кандидатских диссертаций (докторских) по истории педагогики (3 работы).
2. Выделите ведущие методы исследования данных историко-педагогических работ.
3. Анализ исследований проводится по следующей таблице.

Таблица

Метод исследования	Название науки, где метод используется	Название пед. проблемы	Вывод автора работы	Автор, название, библиография, 5 основных работ

--	--	--	--	--

4. Дайте ответы на следующие вопросы:

1. Какими источниками научной информации вам уже приходилось пользоваться (памятники письменности, документы, учебники, циркуляры и т. д.)?
2. Различаются ли чем-либо статьи в сборниках научных трудов и научных журналах (приведите конкретные примеры из них)?
3. Какие существуют различия между монографией и диссертацией (докторской)?
4. Каким способом фиксации содержания прочитанного, вы пользуетесь в своей учебной и научной работе (конкретный пример из ваших записей)
5. Какой способ фиксации прочитанного (фиксирование на отдельных карточках с аннотацией, составление заметок - тезирование, реферирование, конспектирование, логическое структурирование содержания источника) вам кажется наиболее эффективным? Почему?

Задание II.

1. Ознакомьтесь с педагогическим положением о нравственном воспитании.

Нравственное воспитание - это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Основные задачи нравственного воспитания: 1) формирование нравственного сознания; 2) воспитание и развитие нравственных чувств; 3) выработка умений и привычек нравственного поведения. Нравственное воспитание включает: формирование сознания у человека его связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать своё поведение с интересами общества; ознакомление с нравственными идеалами, требованиями общества, доказательство их правомерности и разумности; превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений, формирование устойчивых нравственных чувств и нравственных качеств, высокой культуры поведения как одного из главных проявлений уважения человека к людям; формирование нравственных привычек.

2. Определите характерные черты нравственной личности при помощи сравнительного метода исследования. Проведите анализ, используя произведения просветителей Молдовы средневекового периода. (По: Антология педагогической мысли Молдовы/Ф.Ф. Чиботару. – Кишинёв.1992. С. 113 – 153).

3. Результаты анализа внесите в следующую таблицу.

Таблица

Автор произведения. Годы жизни	Задачи нравственного воспитания	Нравственные качества	Названия воспитательных мероприятий, реализующих нравственные качества в

			современной педагогике
--	--	--	------------------------

Источники и литература по теме

1. Антология педагогической мысли Молдовы/ Ф.Ф. Чиботару. - Кишинёв, 1992. С. 113 – 153.
2. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие. – М., 1988.
3. Князев Е.А. История педагогики и образования: учебник и практикум для академического бакалавриата/Е.А. Князев. – М., 2019.
4. Косолапов В.В. Методология и логика исторического исследования. – Киев, 1977.
5. Крапивенский С.Э. Социальная философия: Учебник. – Волгоград, 1996.
6. Научное исследование в педагогике: методология, теория, практика: Учебно-методическое пособие/Авт.-сост. Г.Н. Мусс. – Оренбург, 2019.
7. Подласый И.П. Педагогика: Учебник. – М., 1996.
8. Сергеева С.В., Козлова Е.В. Историко-педагогическое исследование: системный подход, принципы, методы//Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 1 – 1. Раздел «Педагогические науки». [URL:http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18364](http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18364)
9. Словарь по этике/А.А. Гусейнов, И.С. Кон. – М., 1989.

Занятие 8. Тема: Методика научного поиска

Этапы организации научного поиска по истории педагогики могут быть следующими:

1. Определение научной проблемы
2. Выделение объекта и предмета исследования.
3. Определение задач научного поиска.
4. Выдвижение гипотезы, её теоретическое обоснование.
5. Сбор и обработка научных данных, материалов:
 - а) определение источников;
 - б) выбор методов исследования;
 - в) накопление фактологического материала;
 - г) установление существенных связей;
 - д) выявление закономерностей.
6. Подведение итогов, оценивание:
 - а) обобщения;
 - б) выводы;
 - в) рекомендации.

Задание I.

Ознакомьтесь с таблицей.

Таблица: «Дневные общеобразовательные школы» (на начало учебного года)

Годы	1940/41	1950/51	1960/61	1970/71	1975/76	1978/79
Число школ	1839	1932	1819	1828	1676	1621
В том числе начальных	1463	928	500	315	159	126
Неполных средних	288	873	955	739	630	596
Средних	88	131	356	735	837	845
Численность уча-ся, тыс.	436,8	421,0	498,4	734,3	700,4	658,9
в том числе						
в 1 – 3 классах	253,9	210,1	234,8	246,3	211,1	215,0
в 4 – 8 классах	107,9	196,6	248,4	415,4	376,7	342,1
в 9 – 10 (11) классах	3,6	5,1	14,3	66,6	103,9	91,9
Численность учителей, тыс.	10	16	27	41	44	43

Некоторое уменьшение числа школ объясняется в основном укрупнением и реорганизацией школьной сети в связи с осуществлением всеобщего обязательного среднего образования (Таблица составлена по: «Дети в Молдавской ССР. Статистический сборник. – Кишинёв, 1979. С. 16).

2. Найдите аналогичные показатели за 1980/85, 1985/90, 1990/95 гг. и продолжите таблицу.

3. Сделайте количественный анализ показателей таблицы, соотнесите его с социально-экономическими и политическими условиями страны данного периода (используйте постановления, документы государственных органов в области образовательной политики).

Задание II.

1. Ознакомьтесь с двумя описаниями современной зарубежной педагогической концепции неогуманистов.

«Гуманистическая школа», утверждают буржуазные неогуманисты, призвана преобразовать общество путём преобразования личности. Они противопоставляют традициям авторитарного воспитания и бихевиористской трактовке обучения требование предоставить личности как можно больше эмоционального комфорта и свободы в стенах школы, «гуманистическая школа», которую они проектируют, предлагает молодым людям иллюзорную перспективу ухода от действительности в мир «внутренней гармонии» и межличностного взаимопонимания. Как будто можно всерьёз говорить о гармонизации духовно-эмоциональной жизни человека и перестройки межличностных отношений на гуманистических началах, абстрагируясь от социальной действительности.

Для западных неогуманистов, заявляет ведущая представительница этого направления М. Грин, воспитание означает процесс раскрытия личности. Функция учителя в этом случае заключается в создании условий для реализации ребёнком своих природных потенциалов, его самоактуализации. «Те, кто интерпретирует воспитание в этом плане, высоко ценят индивидуальные различия. Они надеются увидеть общество, состоящее из автономных индивидуумов, каждый из которых стремится к собственной форме совершенствования, а все вместе – к общему благу», - пишет она. Теоретики «гуманистической школы» обходят молчанием отношения классового господства и подчинения, присущие буржуазной социальной системе. Закрывая глаза на раздирающие буржуазное общество социальные антагонизмы, неогуманистическая «философия воспитания» сосредоточила огонь своей критики против существующих шаблонов учебно-воспитательной практики как затрудняющих возможности самовыражения учащихся, а тем самым их здорового личностного развития.

В рассуждениях современных педоцентристов слышатся и абстрактные социально-критические мотивы, характерные для мелкобуржуазных подходов к социализации молодёжи. Известный американский педагог М. Фантини так определяет сущность популярного в США движения за «гуманистическую школу»: «В качестве частичного противоядия нашему бюрократизированному обществу, в котором доминирует научный (scientific) подход и которое не только акцентировало интеллект, но и отделило его от эмоций и поступков, гуманистическая тенденция уделяет максимальное внимание человеческому «я» и взаимосвязи его интеллектуальной и эмоциональной сферы». В этих словах выражается одна из кардинальных установок «гуманистического воспитания» (По: Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. – М., с. 68 – 69).

Неопозитивизм – философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией... Нынешний педагогический неопозитивизм чаще всего именуется «новым гуманизмом». Применительно к некоторым его направлениям также употребляется термин «сциентизм» (от англ. science – наука).

Главные положения педагогики неопозитивизма следующие. Воспитание должно быть очищено от мировоззренческих идей, ибо социальная жизнь в условиях научно-технического прогресса нуждается в «рациональном мышлении», а не в идеологии. Сторонники нового гуманизма выступают за полную гуманизацию и системы воспитания, видя в ней главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как высшего принципа отношений между людьми. Нужно преградить путь конформизму, манипулированию поведением личности и создать условия для её свободного самовыражения, для осуществления человеком обстоятельного выбора в конкретной ситуации и тем самым предупредить опасность формирования унифицированных форм поведения. Основное внимание нужно уделять развитию интеллекта, а задача воспитания – формирование рационально мыслящего человека.

Сторонники сциентизма верят не в чувства, а в логику и убеждены, что с помощью рационального мышления как главного критерия зрелости личности она сможет проявить способность к самореализации, к общению с другими членами общества. Человек сам программирует своё развитие, которое оказывает обратное воздействие на его социальный опыт. А потому в воспитании главное внимание должно быть уделено развитию человеческого «Я» (По: Подласый И.П. Педагогика: Учебник. – с М., 1996, с. 164).

2. Сравните два подхода исследователей к данной концепции. Определите степень выражения в них субъективного фактора.

3. Объясните причины появления классового подхода и возможности более объективного освещения исследуемых явлений.

Задание III.

1. Сделайте конспект работ Г. Кершенштейнера «Школа будущего – школа работы» и Д. Дьюи «Школа и общество». (По: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М., 1981. С. 478 – 488; 490 – 500).

2. Конспект первоисточников проводится по следующей таблице.

Таблица

Цитата первоисточника	Педагогическое понятие	Педагогическая проблема

3. Ознакомьтесь с мнением С.И. Гессена по данной проблеме.

Понятие трудовой школы в его современном смысле впервые было намечено Песталоцци, развившим идею трудового образования в противоположность общепринятому в его время профессиональному образованию. И действительно, противопоставив трудовую школу профессиональной, мы лучше всего, пожалуй, схватим одну из основных сторон трудовой школы. Для профессиональной школы характерно, что в центре системы обучения стоит сама профессия – соответствующее ремесло или занятие, служащее предметом обучения. Школа ставит себе целью выпускать людей, умеющих хорошо производить продукты соответствующего ремесла. Она имеет задачей удовлетворять интересы потребителей продуктов определённого ремесла – в первую очередь интересы государства, этого крупного потребителя современного общества. Профессиональный характер всей образовательной системы особенно характеризовал школьную политику просвещённого абсолютизма, государственного строя, господствовавшего как раз в эпоху Песталоцци. Существо абсолютизма состояло именно в том, что в центре всей политики стояли

интересы государства: личность отдельного человека почиталась за ничто, она не имела собственного достоинства, была лишь средством в руках всемогущего Левиафана, земного бога – государства. Государству нужны были военные, врачи, инженеры, техники, и соответственно этому учреждались школы, имевшие своей исключительной целью удовлетворить эти нужды государства. Выпускать ремесленников, могущих производить работу, нужную в настоящее время государству, - вот цель профессиональной школы.

В противоположность этому трудовая школа, даже когда она исходит из труда, имеющего производительное хозяйственное значение, полагает в центре даваемого ею образования уже не интересы самой профессии (ремесла или занятия), а интересы личности образовывающегося. На следующем, заимствованном у известного американского теоретика трудовой школы Дьюи примере можно лучше всего пояснить указанное различие. Представим себе трудовую школу, которая исходя, скажем, из хозяйственного труда «приготовления пищи», поставит целью обучения развитие личности ученика, а не приготовление хороших кухарок и поваров – цель, которую ставит себе профессиональная школа кулинарного искусства. В чём выразится тогда различие между двумя способами преподавания того же самого искусства – готовить пищу. Трудовая школа, заинтересованная в развитии личности учащегося, поставит труд приготовления пищи в связи со всей культурной жизнью человечества, сделает его исходным пунктом для выработки мировоззрения ученика, тогда как профессиональная школа, имеющая своей целью только удовлетворение вкусов потребителей, ограничится доставкой сведений и навыков, необходимых для будущих хороших поваров. В самом деле, труд приготовления пищи, несмотря на всю свою видимую узость и низменность может стать исходным пунктом самого широкого образования личности учащегося, - ведь он стоит в центре всей хозяйственной жизни человека, ему человечество посвящает, несомненно, наибольшую часть своего труда и времени. Питание – что оно собою представляет? Уяснение этого вопроса приведёт нас к физиологии человека. Какие вещества поглощаются организмом в процессе питания: белок, жиры, крахмалы и т. п. – мы вступаем в область органической химии. Какие виды пищи и в какой мере доставляют необходимые питательные вещества – мы вступаем в область анатомии и физиологии животных и растений. Сколь наша анатомия быка будет отличаться от известной кулинарной «анатомии», делящей быка на части в зависимости от того, какие блюда получаются из тех или иных частей бычьего мяса! Какие виды животных и особенно растений употребляются в пищу, где они находятся и живут – мы переходим к систематике и морфологии растительного и животного царства, к географии растений и животных. Что представляют собой те полуфабрикаты, из которых готовится пища (масла, крупы, кофе, чай и т. п.), как они производятся, - тем самым мы входим в область технологии. Где производятся соответствующие продукты, каким трудом пользуются при их производстве, как они доставляются нам по сложным каналам хозяйственной жизни, - так затрагиваем мы вопросы экономической географии политической экономии. Мы пользуемся посудой при: чем различаются между собою разные виды посуды (медная, никелевая, глиняная, эмалированная и т. п.), как надо обращаться с ними, - мы вступаем в область химии, изучая процессы окисления металлов и т. п. Мы пользуемся печами (плитой, русской печью, духовкой). Каково устройство печи? Что такое процесс горения? – Мы затрагиваем вопросы физики и химии горения. Положительно ни одна область науки и культурной жизни человека не останется не рассмотренной: обучая приготовлению пищи, мы протянем нити ко всем областям жизни

природы и человека. Так ограниченная с виду практическая деятельность станет источником развития личности учащегося, её общего образования, и, с другой стороны, самая эта деятельность будет понятна во всём её громадном значении для жизни человечества, будучи поставлена в связь со всей совокупностью его природной и культурной жизни. – При трудовом образовании узкая практическая деятельность приобретает всеобъемлющее значение, понимается как органическая часть всей целокупной жизни природы и человечества и потому служит источником общего образования личности. При профессиональном обучении она остаётся самодавяющей, изолированной даже от других видов труда, сводится к приобретению изолированных сведений и навыков, связанных между собой лишь интересами будущих потребителей продукта данной деятельности.

Узкая с виду, ограниченная деятельность – приготовление пищи кроет в себе всю полноту природной и культурной жизни, является как бы микрокосмосом, отражающим в малом строение целостного и необъятного мира. Поэтому так понятая практическая деятельность и становится источником общего развития личности: занимаясь ею, человек растёт и расширяется в своём духовном содержании. Напротив, при профессиональном взгляде на труд практическая деятельность, оторванная от целокупности культуры и сводящаяся к повторению разрозненных и неизменно одинаковых действий, сковывает личность человека и не обогащает её. В первом случае личность растёт в своей практической деятельности: труд есть источник роста её внутреннего духовного богатства, он есть творчество, которому личность отдаётся свободно и радостно. Во втором случае труд основан на принуждении: он не удовлетворяет личность, ощущается ею как тяжёлая подёнщина. Вне труда, на досуге ищет человек удовлетворения интересов своей личности. Образование личности с этой точки зрения требует досуга.

Такое противопоставление образования личности труду отличало мировоззрение древности и средневековья. Самое наименование своё, как место образования, школа получила от греческого слова, означающего в переводе «досуг». Развитие личности стояло в центре греческой системы образования. Но древность полагала, что это развитие достигается лишь путём использования досуга. Образованный человек поэтому должен быть освобождён от труда. Напротив, трудящийся не может стать подлинно образованным, а следовательно и свободным человеком. Так равно думали Платон и Аристотель, резко разделявшие общество на два слоя: образованных – досужих людей и трудящихся – несвободных. Реформация впервые изменила взгляд на труд: Лютер и особенно крайнее крыло Реформации – пуритане не только объявили всякий труд святым и угодным Богу делом, но и провозгласили, что истинное служение Богу требует не отрешение от мира, а погружение в мирскую работу. Только трудясь в мире, занимаясь ремеслом, земледелием, торговлей, служит человек по-настоящему Богу: развитие личности возможно не в не труда, а в труде. Труд не есть проклятие человека, а его благословение. В этом именно и состоял светский характер Реформации. Профессия человека, понятая как развивающее личность служение Богу, превращается тем самым в призвание человека. И до сих пор немецкое согласно идущей от Реформации традиции – продолжает означать одинаково как профессию, так и призвание, хотя в жизни мы нередко встречаем единство того и другого. Для столь немногих профессия является их действительным призванием, и сколько людей призвание своё видят вне повседневного выполняемого ими труда! В эпоху Просвещённого абсолютизма эта идея Реформации заглохла: служение Богу и развитие личности уступили

место гегемонии земного бога-государства, по отношению к которому отдельный человек являлся лишь не имеющим самостоятельной ценности средством. Идея образования в труде и через труд, становящийся в силу этого призванием человека, была вытеснена системой профессиональной выучки, т. е. подготовлением людей, занимающимися нужными государству профессиями. Противопоставляя профессиональной школе трудовое образование, Песталоцци вновь поднял заглохшую было мысль. Во всех своих сочинениях и особенно в своём романе «Линград и Гертруда» Песталоцци проводит эту мысль о труде, как развивающем личность источнике образования. Однообразное ремесло прядильщика и ткача Гертруда сумела сделать развивающими личность ребёнка занятиями. Поэтому и говорит Песталоцци: «Дети Гертруды работают с виду так, как будто бы они были подёнщиками, но души их не подёнствуют». Эта независимость души от труда достигается через её рост в труде. А это возможно лишь тогда, когда профессия осознана как необходимая часть органической целокупности культуры в её тесных взаимно переплетающихся отношениях со всеми сторонами жизни природы и другими видами человеческого труда. Тогда из подённой работы она преобразуется в призвание человека.

Вполне возможно и даже очень вероятно, что учащиеся трудовой школы, прошедшие по описанному выше способу курс приготовления пищи, выйдут менее искусными поварами, чем ученики кулинарной школы, специально натасканные в изготовлении вкусных и излюбленных потребителями блюд. Но они зато, если хотите, будут варить кашу с восторгом, «всею душой», - чего нельзя, конечно, сказать о профессионалах, всё значение своего труда видящих в удовлетворении чужих потребностей. Отсюда видно уже, как неправильно видеть существо трудовой школы в её утилитаризме. В отличие от профессиональной школы, не выходящей за пределы чисто утилитарного, трудовая школа, напротив, делает утилитарное, жизненное, практическое только исходным пунктом своего образования. Погружая отдельную трудовую деятельность в целостность культуры и природы, она освобождает её как раз от её узко утилитарной ограниченности. Следовало бы поэтому скорее говорить о прагматизме, а не об утилитаризме трудовой школы.

Какое громадное значение в деле народного образования может иметь такой способ трудового обучения, показывает опыт известного мюнхенского теоретика и практика трудовой школы К. Кершенштейнера. При вступлении своём в 1895 г. в должность заведующего делом школьного образования г. Мюнхена Кершенштейнер констатировал, что, несмотря на обязательную трёхлетнюю воскресную будничную и обязательную школу, результаты обучения оказываются до крайности неудовлетворительными – до того, иногда даже наблюдаются случаи рецидива безграмотности. Этому не могли противодействовать в должной мере и дополнительные вечерние школы для подростков от четырнадцати до восемнадцатилетнего возраста: в виду того, что программа этих школ повторяла обычную школьную программу (та же арифметика, немецкий язык и т. п.), школы эти, несмотря на попытки сделать их обязательными, неохотно посещались населением. Чтобы помочь делу Кершенштейнер реорганизовывает дополнительные школы на основе практически-трудового образования. «Это уже не прежние дополнительные школы с продолжающимся книжным учением, мало интересные занятия для учеников, потому что они стояли далеко от тех занятий, которым посвящал себя кончивший начальную школу ученик. Новые дополнительные школы тесно связаны с ремеслом учеников, с их специальными занятиями и, чтобы стать ближе к ним, разбиты даже не по группам ремёсел, а по отдельным мелким ремёслам. Так, есть особые школы для пекарей, колбасников, мясников, медяников, жестяников, слесарей, печников и каменщиков, садовников, часовщиков, дрогистов и пр.

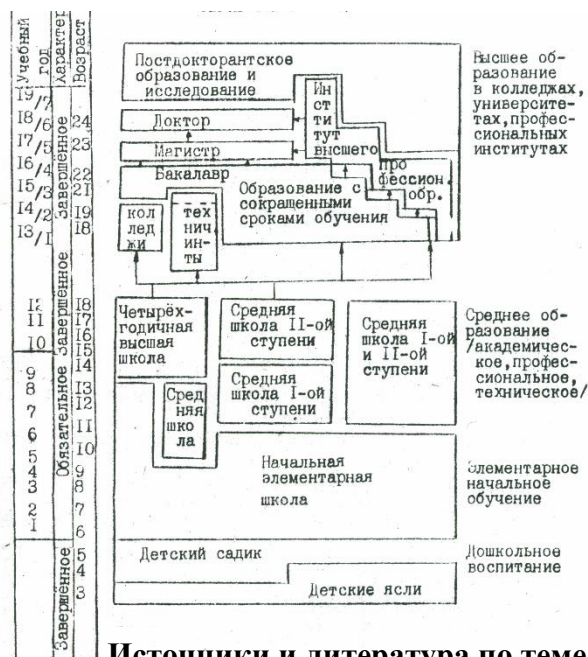
Вначале, как сообщает нам мюнхенский педагог, эти специализированные школы были встречены с недоверием, но вскоре все поняли их действительное значение для посещавших их учеников (занятых в разных производствах). «Многие хозяева-мастера, которые вначале вышучивали или игнорировали эти школы, были обращены своими же собственными учениками, возвращавшимися из практической школы в мастерские с интересом, оживлением и полезными знаниями. Ученик идёт теперь не в ненавистную (потому что далёкую от него, от его дела) дополнительную школу, а в свою собственную (своего дела), специальную: там рядом с ним сидит уже не безразличный ему сосед, а родственник по занятию его товарищ, у которого он нередко может непосредственно научиться; перед ним не чужой ему учитель, а мастер или подмастерье его же ремесла, с которым ему придётся делить тягости и невзгоды жизни, который, быть может, будет его конкурентом, но тем не менее старается развить в нём те способности, что делают из него дельного товарища по ремеслу. Так в результате трудового образования не только профессия облагораживается до призвания (что быстро сказалось в резком повышении уровня ремесленного производства г. Мюнхена), но и наилучшим способом достигается задача научного образования и развития личности вообще (По: Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995, с. 126 -131).

4. Оцените анализ С.И. Гессена с точки зрения современного состояния проблемы. Обратите внимание на следующие вопросы: активные методы обучения; связь школы с жизнью; роль трудового воспитания.

Задание IV.

1. Ознакомьтесь со структурой системы образования в США.
2. Начертите структуру системы образования республики Молдова.
3. Сравните две структуры, найдите общие и отличительные признаки. В какой из данных систем образования в большей степени обеспечивается принцип демократизма?

ОРГАНИЗАЦИЯ И СТРУКТУРА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В США



Источники и литература по теме

1. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие. – М., 1988.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
3. Дети в Молдавской ССР. Статистический сборник. – Кишинёв, 1979.

4. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров/А.Н. Джуринский. – 3-е изд. перераб. и доп. – М., 2013.
5. Зайцев В.С. История и методология педагогической науки: учебно-методическое пособие. – Челябинск, 2017.
6. Косолапов В.В. Методология и логика исторического исследования. – Киев, 1977.
7. Молдавская ССР в цифрах в 1985 году: Краткий статистический сборник. – Кишинёв, 1986.
8. Народное хозяйство Молдавской ССР. 1924 – 1984: Юбилейный статистический сборник. – Кишинёв, 1984.
9. Научное исследование в педагогике: методология, теория, практика: учебно-методическое пособие/Авт. – сост. Г.Н. Мусс. – Оренбург, 2019.
10. Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. – М., 1985.
11. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие. – М., 1981.
12. Подласый И.П. Педагогика: Учебник. – М., 1996.
13. Республика Молдова. – Кишинёв, 1992.

ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

IV. КЛАССИКИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДГОГИКИ

Занятие 9. Тема: Ян Амос Коменский

(1592 – 1670)

Задание I.

1. Ознакомьтесь с таблицей «Педагогическая и творческая деятельность Я.А. Коменского» и заполните в таблице графу «Характер деятельности».

Таблица

«Педагогическая и творческая деятельность Я.А. Коменского»

Этапы	Годы	Характер деятельности	Научная и педагогическая работа
I	1614-1627		<p>В 1614 г. приступает к работе в школе в чешском г. Пшеров, обучает детей в «Общине Богемских Братьев».</p> <p>В 1616 г. становится священником, пастырем, руководителем общины, начинает писать первые педагогические работы («Правила более лёгкой грамматики»).</p> <p>1618 г. – Коменский уезжает в г. Фульнек с семьёй; здесь становится священником общины и ректором школы.</p> <p>В 1620 г. происходит разгром «Общины богемских Братьев», он теряет семью, скрывается. Пишет книгу «Печальный», которая попадает в папский «Индекс запрещённых книг».</p> <p>В 1625 г. Коменский начинает работу над трудом «Чешская дидактика» - прообраз знаменитой «Великой дидактики». Активно занимается самообразованием, пишет философские и педагогические труды, учебники.</p>
II	1627-1641		<p>В 1628 г. переселяется в г. Лешно, преподаёт в гимназии. Пишет книгу «Материнская школа», «Великая дидактика» (1632), «Открытая дверь языков» (1631), представляющий учебник по грамматике и маленькую энциклопедию.</p> <p>Коменского избирают ректором гимназии в Лешно. Научная и педагогическая работа. Посещает в 1641 г. Лондон для написания философского труда «Пансофия».</p>
			<p>В Лондоне пишет книгу «Путь света» (1642). В 1642 г. посещает Голландию, Швецию, Германию и встречается с крупными учёными этих стран. Переезжает в г. Эльблонг и пишет педагогические и учебно-методические работы для шведского образования. В 1645 г. начинает работу над книгой «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» - намечает пути к</p>

III	1642-1650		<p>преобразованию общественных и социальных отношений между людьми, исключая войны, насилие, угнетение.</p> <p>Мысли Коменского из этого труда нашли воплощение через 300 лет при создании ООН. В 1648 г. переезжает в г. Лешно в качестве епископа чешских братьев и выполняет многочисленные общественные обязанности.</p> <p>Коменский посещает Венгрию и консультирует по вопросам школьного дела, затем по приглашению князя Ракоци приезжает в г. Шарош-Патак, чтобы внедрить в школьное дело Венгрии свои новые идеи. С 1650 г. работает в гимназии в свете новых демократических принципов в сфере образования. Он с трудом внедряет новые принципы и методы учёбы в работу гимназии.</p> <p>В 1651 г. Коменский пишет сочинение «Воскреший Форций или об изгнании из школ косности», в которой показывает, что нерадивость, некомпетентность учителей может привести к негативным явлениям. Впервые в педагогической литературе во всех аспектах рассматривается педагогический труд. Он рисует идеальный образ учителя. Пишет книгу «Мир чувственных вещей в картинках» («Зримый свет в картинках») – классический учебник, которым пользовались до XIX в. Книга вводит маленьких детей в мир понятий через красочное описание многообразной действительности. Она была подготовительным этапом перед интеллектуальным трудом детей в школах. В гимназии он организует школьный театр и инсценирует книгу «Дверь языков». Спектакли имели большой успех и показали огромную роль эстетического воспитания для сплочения детского коллектива школы.</p>
IV	1654-1670		<p>В 1654 г. Коменский уезжает в г. Лешно, выполняя здесь епископские функции. В 1656 г. солдаты сжигают город Лешно, а с ним погибают его педагогические рукописи («Сокровища языка чешского и латинского») и богатая библиотека.</p> <p>В 1656 г. он переезжает в Голландию под покровительство мецената Лаврентия де Геера. Здесь он даёт частные уроки,</p>

			<p>выступает перед студентами, пишет книги. Впервые публикует знаменитый труд «Великая дидактика».</p> <p>В 1667 г. выступает на мирном конгрессе европейских стран со своим сочинением «Ангел мира», в котором говорит о значении нравственных категорий для политики. Происходит пересмотр его религиозной позиции и он переходит к пиетизму. В 1668 г. Коменский пишет философское сочинение – исповедь «Единственно необходимое», в котором осмысливает свою жизнь и передаёт опыт грядущим поколениям. Коменский болеет и ведёт научную полемику, отстаивая свои гуманистические идеалы. В 1670 г. 15 ноября Коменский умирает, оставив в наследие человечеству более 250 своих работ.</p>
--	--	--	---

2.Познакомьтесь с материалом по третьему периоду деятельности учёного, отражающий его работу над произведением «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих». (По: Смоляницкий С.В. Три века Яна Амоса Коменского: Художественно-документальная повесть. – М.: Детская литература. 1987, с. 131 – 134).

3.Соотнесите идеи великого учёного с принципами Организации Объединённых Наций.

4.Выпишите из устава ООН основные задачи международной организации и подтвердите их мыслями Коменского из работы «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих». Сравнительный анализ проведите по следующей таблице.

Таблица

Задачи ООН	Мысли Я.А. Коменского

5.Приведите конкретные примеры из международной политической жизни, когда при посредничестве ООН мирным путём решаются проблемы на принципах демократизации и гуманизма.

6.Охарактеризуйте деятельность ЮНЕСКО как воплощение мыслей Я.А. Коменского по объединению усилий народов в области науки, просвещения и культуры. Приведите пример конкретной акции.

Задание II.

1.Прочитайте статью Л.М. Перминовой «Великая дидактика» Я.А. Коменского - научно-педагогический памятник обучению, или О великой миссии человечества (По: Перминова Л.М. «Великая дидактика» Я.А. Коменского – научно-педагогический памятник обучению, или О великой миссии человечества//Педагогика. – 2018. - № 6. – С. 93 – 98).

2.Ознакомьтесь с работой Я.А. Коменского «Великая дидактика». (По: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981, с. 79 – 161).

3.Законспектируйте работу великого учёного, отвечая на следующие вопросы:

1) Есть ли отличия в определении дидактики, данным Я.А. Коменским и определении в современной педагогической науке?

2) Подтверждают ли основные аргументы Коменского в пользу образования мысль Гюйо, что «Истинное лекарство от всех страданий – увеличение деятельности ума, души, что достигается увеличением образования»? (Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост. В.В. Чечет. – Минск, 1992, с. 13).

3) Ж.-Ж. Руссо писал: «Природа желает, чтобы дети были детьми, прежде, чем они станут взрослыми. Если мы хотим извратить этот порядок, то произведём скороспелые плоды, в которых не будет ни зрелости, ни вкуса и которые не замедлят испортиться; у нас будут юные учёные и старые дети. У детства свои, ему свойственные, способы видеть, думать и чувствовать; нет ничего нелепее желания заменять их нашими». (Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост В.В. Чечет. – Минск, 1992, с. 26 – 27). Какой принцип обучения и воспитания имел в виду французский педагог? Какими положениями из работы Коменского вы сможете его подтвердить?

4) Какими преимуществами по мысли Коменского, обладает школа? Почему С.Т. Шацкий писал: «Мы будем неустанно повторять, что единственная задача школы – организовать детскую жизнь»? (По: Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост В.В. Чечет. – Минск, 1992, с. 17).

5) На каких принципах образования настаивает Я.А. Коменский?

6) Почему Коменский считает, что школа является «истинной мастерской людей», где «умы учащихся озарялись бы блеском мудрости»? Что вкладывает современный человек в понятие «мудрость»? Какой характерный признак понятия «мудрость» выделяют следующие высказывания?

- «Кто мудр? – У всех чему-нибудь обучающийся». (Толстой Л.Н. Талмуд//По: Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Спиридонов. – М.,1989, с. 259).

- «мудрый человек всегда находит себе помощь во всём, потому что дар его состоит в том, чтобы извлекать добро из всего». (Толстой Л.Н. Рёскин// Там же, с. 261).

7)Как характеризует учеников Коменский в связи с шестью способностями? Дайте их характеристику, соотнеся с четырьмя основными типами темперамента.

8)Как реализуются в деятельности современной школы требования Коменского в области образования?

9)В чём Коменский видит основное назначение метода? Какие условия и правила необходимо соблюдать при использовании метода?

10)Можно ли применять выводы из основоположений Коменского в практике современной школы?

11)Каким современным принципам дидактики соответствуют десять оснований «лёгкости обучения и учения» Коменского?

12)С какой характеристикой личностных качеств учителя связывает Коменский успешность процесса воспитания и обучения детей?

13)Какие условия должны соблюдаться родителями, школой, руководством и учитываться в учебных предметах, методах, чтобы «воспламенить в детях горячее стремление к знанию и учению»?

14)Можно ли применить советы Коменского к усвоению содержания учебных предметов в настоящее время? Обоснуйте ответ на примере профилирующего предмета своей будущей специальности.

15) Какие методы и приёмы обучения рекомендует использовать Я.А. Коменский? Какие условия при этом необходимо соблюдать?

16) Определите каким образом может современный учитель формировать нравственные добродетели Коменского?

17) Как вы обоснуете правомерность каждого из положений Коменского о школьной дисциплине?

18) Можно ли современному учителю опираться на возрастную периодизацию Коменского? Докажите свой ответ.

19) Как вы оцениваете основные идеи Коменского по воспитанию младших школьников?

20) Какие основные идеи Коменского о школе родного языка, латинской школе и академии нашли свою реализацию в современных типах учебно-воспитательных учреждений республики Молдова?

Задание III

1. Выпишите из работы Я.А. Коменского «Великая дидактика» идеи о природосообразности в развитии ребёнка.

2. Прочитайте и выпишите из статьи В.Д. Семёнова «Новая парадигма и подходы к практике» современное понимание в педагогике принципа природосообразности. (См. Приложение).

3. Проведите сравнительный анализ принципа природосообразности на основании вышеназванных работ.

Задание III.

1. Прочитайте статью А.А. Болученковой «Проблема религиозного просвещения будущего педагога» (См. Приложение).

2. Прочитайте работу Я.А. Коменского «Школа детства» (См. Приложение).

3. Соотнесите современное состояние проблемы религиозного просвещения человека с идеями о воспитании христианских добродетелей у Я.А. Коменского. Ответьте на следующие вопросы:

1) Как должен оценивать современный учитель культурное наследие наших предков?

2) Как можно реализовать принцип преемственности в усвоении духовного наследия прошлого?

3) Какие требования предъявляются к учителю в деле воспитания нравственной личности?

4) Какие из нравственных добродетелей времён Я.А. Коменского актуальны сегодня?

5) Определите возможности общества и современной школы по воспитанию человека на общечеловеческих ценностях.

6) Какую вы бы наметили для себя программу действий, чтобы реализовать одно из направлений полноценного развития личности – нравственное воспитание учащихся на основе гуманных принципов?

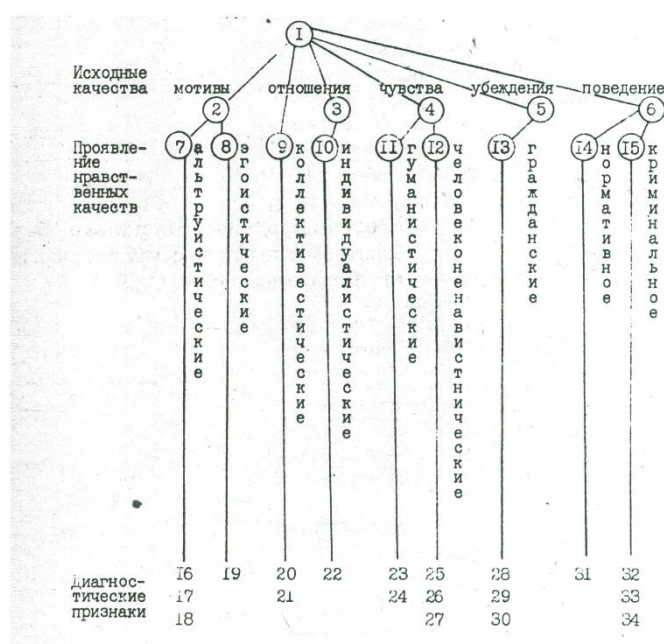
Задание IV.

1) Познакомьтесь с разделом «Человечность» из работы Я.А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» (См. Приложение).

2) Найдите в современной литературе определения, высказывания, афоризмы понятиям: «ласковый», «вежливый», «учтивый», «приветливый», «любовь», «дружба», «единодушие», «кротость», «благожелательность».

- 3) Какими нравственными качествами личности современного учащегося могут соответствовать вышеуказанные понятия? При анализе используйте следующий рисунок.

Рисунок «Нравственные качества личности»



Примечание к рисунку: Расшифровка номеров диагностических признаков следующая.

16. «Человек человеку – друг, товарищ и брат».
17. Нравственная чистота, простота, скромность.
18. Забота о воспитании детей.
19. Стяжательство.
20. «Каждый за всех, все за одного».
21. Сотрудничество и товарищеская взаимопомощь.
22. Забота лишь о собственном благополучии.
23. Уважение к людям труда.
24. Интернационализм (воспитание в духе мира, поликультурное воспитание, толерантность).
25. Национализм.
26. Расизм.
27. Презрение к людям труда.
28. Труд на благо людям.
29. Любовь к Родине.
30. Осознание общественного долга.
31. Честность, правдивость.

32. Тунеядство.
33. Нечестность.
34. Преступность.

(Составлено по: В.П. Беспалько. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989, с. 39).

Источники и литература по теме

1. Болученкова А.А. Проблема религиозного просвещения будущего педагога. См. приложение данного пособия.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981 - С. 79 – 161.
4. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. – М., 1957.
5. Коменский Я.А. Школа детства//Опыты православной педагогики/Сост. А. Стрижев, С. Фомин. – М., 1993.
6. Марчукова С.М. Идея пансофийности в педагогических трудах Я.А. Коменского: перспективы нового осмысления пансофии//Педагогика. – 2013. - № 9. – С. 109 – 113.
7. Педагогические идеи Я.А. Коменского как составная часть его «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих»//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. пособ. для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001. - С. 181 – 194.
8. Перминова Л.М. «Великая дидактика» Я.А. Коменского – научно-педагогический памятник обучению, или О великой миссии человечества//Педагогика. – 2018. - № 6. – С. 93 – 98.
9. Педагогическая мысль начала Нового времени//Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие. для вузов. – М., 1998. - С. 139 – 147.
10. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Спиридонов. – М., 1989.
11. Савченко Т.А. Взаимодействие семьи и школы по Я.А. Коменскому//Педагогика. – 2012. - № 5. – С. 90 – 93.
12. Семёнов В.А. «Новая» парадигма и подходы к практике//Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. – М. - 1997. - С. 195 – 209.
13. Смоляницкий С.В. Три века Яна Амоса Коменского: Художественно-документальная повесть. – М., 1987.
14. Чечет В.В. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост. В.В. Чечет. – Минск, 1992.
15. Широких О.Б. Послеюбилейные мысли: К 400-летию Я. А. Коменского//Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 97 – 98.

Занятие 10. Тема: Джон Локк

(1632 – 1704)

Задание I.

1.Познакомьтесь с жизнью и мировоззрением Д. Локка. (По: Джон Локк. Педагогические сочинения. - М., 1939, с. 3 – 11); Эмпирико-сенсуалистическая концепция воспитания и образования Джона Локка//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001, с. 206 – 211).

2.Заполните в таблице Педагогическая и творческая деятельность Д. Локка графу «Характер деятельности».

Таблица «Педагогическая и творческая деятельность Д. Локка».

Этапы	Годы	Характер деятельности	Научная и педагогическая работа
I	1651-1664		В 1651 г. Локк начинает обучение в Оксфордском университете. Увлекается естественными науками, много занимается медициной. Осмысливает университетское обучение и осуждает схоластическое мировоззрение. В 1656 г. получает звание бакалавра, а в 1658 г. – степень магистра. В 1660 г. назначен в университете лектором греческого языка. Локк увлекается работами учёных-естествоиспытателей, которые не ценились в Оксфорде. В 1664 г. Он покидает университет и едет в Берлин в качестве секретаря английского посла. Написал трактат «Размышления о римской республике», в котором с либеральных позиций рассматривает власть и религию. В 1667 г. возвращается в Англию.
II	1664-1673		Изучает актуальные общественные проблемы. Пишет работу «Письмо о веротерпимости», где рассматривает вопрос об отношениях духовной и светской власти. Локк требует свободы вероисповедания, настаивает на отделении церкви от государства и переходит на позиции деизма. В 1667 г. знакомится с будущим великим канцлером Англии графом Шефтсбери и, в качестве домашнего врача, воспитателя остаётся в его семье. В 1672г. граф Шефтсбери назначает Локка секретарём правления по делам благотворительности. После активной общественно-политической деятельности и ряда критических выступлений против королевского двора он был вынужден в 1673г. эмигрировать за границу, где пробыл 5 лет.
III	1673-1683		В 1679 г. Локк возвращается в Англию, уклоняясь от политической борьбы. Он возвращается в Оксфорд в качестве члена коллегии университета. Против Локка начинается кампания травли со стороны консервативной профессуры. В 1681 г. он исключается из состава членов Оксфордской коллегии.

IV	1683-1689		<p>В 1683 г. он покидает Англию и направляется в Голландию. В 1684 г. к Локку приходит известие из Англии о том, что он лишается всех званий, прав и привилегий Оксфорда.</p> <p>В Голландии он изучал все оппозиционные планы партии вигов, участвовал в антиправительственной деятельности. Локк много работает над своим монументальным произведением «Опыт о человеческом разумении» (1689). Работа содержит исходные теоретические позиции, которые определили подход философа к делу воспитания с материалистических позиций.</p>
V	1689-1693		<p>В 1689 г. Локк возвращается в Лондон и безуспешно пытается вернуть себе права члена коллегии в Оксфорде. Пишет работы о правительстве, где теоретически осмысливает события в Англии, приветствует революционные изменения. («Два трактата о государственном правлении»). Локк подчёркивает, что идеи нравственного воспитания исходят из теории о договорном происхождении государства. Разрабатывает политико-экономические теории, становится членом совета при министерстве. Локк становится теоретиком новой английской буржуазии. Ухудшается его здоровье.</p>
VI	1693-1704		<p>В 1693 г. пишет главную педагогическую работу «Мысли о воспитании», где разрабатывается программа воспитания «джентельмена», делового человека.</p> <p>Процесс становления и воспитания личности он рассматривает как единство физического и умственного развития. В 1696 г. пишет проект «О рабочих школах», в котором положительно оценивает труд как средство физической закалки, подчёркивает необходимость чередования физических и умственных упражнений. Локк игнорирует социальное значение труда и предлагает описанную трудовую деятельность только для детей неимущих, т. обр. он предлагает две системы воспитания с различными целями, задачами и содержанием.</p> <p>В 1704 г. Д. Локк умирает в местечке Уайт близ графства Эссекс.</p>

3. Проанализируйте социально-политическую обстановку в Англии. Дайте определение термину «джентельмен» и опишите характерные признаки общественного ранга – «джентельмен». Составьте краткую историческую справку, в которой отразите характерные признаки этой сословно-классовой группировки по отношению к другим слоям населения.

Задание II.

1. Прочитайте труд Джона Локка «Мысли о воспитании» (По: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. /Сост. А.И. Пискунов. – М., 1981, с. 163 – 194).

2. Законспектируйте главный педагогический труд учёного, отвечая на следующие вопросы:

1. Какой цитатой можно подтвердить вывод, сделанный Д. Локком в труде «Опыт о человеческом разумении» о том, что детский ум от рождения – незаполненный чистый лист?
2. Перечислите условия поддержания здоровья ребёнка. Каких из этих условий придерживается современная возрастная детская физиология?
3. Что понимал Локк, указывая, что детей с ранних лет необходимо своевременно «дисциплинировать»? Чем оправдывает Локк строгое обращение с детьми на раннем этапе их развития?
4. Почему Локк настаивает, чтобы привычка у ребёнка крепко переплеталась с «самыми основами его природы»?
5. Как Локк относится к различным методам наказания и поощрения (побои, награды)? Каковы последствия применения этих воспитательных методов?
6. Чем советует Локк заменять нравоучения?
7. Как характеризует педагог метод обучения разумному поведению?
8. Как предлагается организовать процесс обучения, чтобы ликвидировать скуку и возбудить интерес к предметам?
9. Почему учёный педагог настаивает на необходимости развития логического мышления, рассуждения у детей?
10. Как рекомендуется применять метод примера?
11. Чем обосновывает Локк уважительное отношение к воспитателю?
12. Почему педагог поощрял развитие любознательности?
13. Какова позиция воспитателя в момент его нахождения при детских конфликтах?
14. Что Локк предлагает противопоставить проявлению жадности?
15. Какой вид деятельности рекомендует Локк, чтобы избежать принуждения?
16. Что является основой формирования чувства справедливости?
17. Какой характер должны приобретать все виды деятельности детей?
18. Что нового советует привнести педагог в процесс использования игрушек?
19. Почему Локк считает, что обучение – это «вспомогательное средство для развития более важных качеств»?

3. Учитывая специфику вашей будущей специальности (естественную или гуманитарную), выделите для себя те рекомендации Д. Локка, которые вы можете использовать при преподавании своей науки в школе.

Задание III.

1. Прочитайте три главных требования к процессу обучения в современной школе.

Требования к процессу обучения.

- 1) Каждый учащийся должен быть мотивирован на учёбу.
- 2) Учёба проводится в условиях физического и психологического комфорта: учиться удобно, приятно, интересно, нетрудно, ничто не мешает, не отвлекает. Периодически меняются нагрузки на мышцы тела; чередуются разные типы умственных процессов; восприятие с помощью слуха дополняется восприятием с помощью зрения и, может быть, осязания, обоняния; пассивное обучение (слушать, читать, писать) чередуются с активными (обмениваться мнениями, аналитико-синтетически обрабатывать информацию, сочинять).

3) Процесс учёбы сопровождается только положительными эмоциями: радость нового знания, радость достижения (систематическое знание, умение), удовлетворённость похвалой. При этом отрицательные эмоции недопустимы: унижение от критики, зависть от успехов другого, приступы неверия в свои силы, скука. Отсюда задачи педагогики: заботиться об интересном (по форме, по содержанию), не допускать соревнования (соревнуются в играх, а не в обучении), не исправлять, тем более публично, ошибки учеников (а добиваться того, чтобы ученик сам обнаружил свои ошибки и исправлял их). (По: Воробъёв Г.Г. Школа будущего начинается сегодня: Книга для учителя. – М., 1991, с. 11 – 12).

2. Сопоставьте эти требования с педагогическими положениями Д. Локка в работе «Мысли о воспитании».

3. Выделите те положения Д. Локка, которые нашли отражение в требованиях к процессу обучения в современной школе.

4. Проведите сравнительный анализ, заполняя таблицу.

Таблица

Педагогическое требование	Педагогическое положение Д. Локка (цитата первоисточника)
1.Каждый учащийся должен быть мотивирован на учёбу. 2.Учёба проводится в условиях физического и психологического комфорта. 3.Процесс учёбы сопровождается положительными эмоциями.	

Источники и литература по теме

1.Воробъёв Г.Г. Школа будущего начинается сегодня: Книга для учителя. – М., 1991. - С. 11 – 12.

Локк Д. Мысли о воспитании//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. /Сост. А.И. Пискунов. – М., 1981. - С. 163 – 194.

2.Локк Джон. Педагогические сочинения. – М., 1939. - С. 3 – 11.

3.Педагогическая мысль Просвещения//Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. – М., 1998. - С. 147 – 149.

4.Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие/Сост. А.И. Пискунов. – М., 1981. - С. 163 – 194.

5.Эмпирико-сенсуалистическая концепция воспитания и образования Джона Локка//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособ. для пед. учеб заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001. – С. 206 – 211.

Занятие 11. Тема: Жан – Жак Руссо (1712 – 1778)

Задание I.

1. Подберите и изучите литературу, отражающую жизнь, научно-педагогическую и творческую деятельность Ж – Ж. Руссо. На основании этой литературы составьте библиографический список работ.

2. Самостоятельно заполните таблицу «Жизнь и педагогическая деятельность Ж. –Ж. Руссо» по следующему образцу.

Образец таблицы

Этапы	Годы	Характер деятельности	Педагогическая и творческая работа

Задание II.

1. Прочитайте произведение Ж. –Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании» (По: Пискунов А.И. хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. - М., 1981, с. 203 – 236).

2. Ответьте на вопросы по произведению французского педагога, используя цитаты из работы «Эмиль, или о воспитании», положения современной педагогики, свои собственные суждения.

1. Как доказывает Руссо положение о том, что человеку присуща изначальная возможность развивать свои функции, не подвергая их строго определённой модели?

2. Какие источники воспитания, по мнению Руссо, существуют?

3. Что является первоосновой для подготовки человека к взрослой жизни: звание быть человеком или воспитание для строго соответствия своим служебным обязанностям? Как разрешает эту проблему педагог?

4. Что имеет в виду Руссо, когда понимает процесс воспитания как постоянное упражнение в различных жизненных ситуациях?

5. Что осуждает педагог в процессе воспитания личности по строго заданным общественным образцам?

6. Почему Руссо протестует против традиционных способов ухода за младенцем? Целесообразность какого подхода в воспитании пытается отстоять педагог с самых первых минут рождения человека? Какой педагогический принцип лежит в основе этого подхода?

7. Чем обусловлен долг отца к сыну при его подготовке к общественной жизни?

8. Как необходимо понимать абсолютизацию роли отца-воспитателя?

9. На что необходимо опираться в воспитании, чтобы «опыт предшествовал урокам»? Какая философская позиция учёного отражается в таком подходе?

10. Чем вы подтвердите требование Я.А. Коменского и Ж. – Ж. Руссо о том, что изучение внешнего мира мы должны начинать с изучения предметов, а не понятий? Какими негативными последствиями для ребёнка чревато несоблюдение позиций, предложенных великими педагогами?

11. Как отстаивает свой главенствующий педагогический принцип Руссо: ребёнок – это не взрослый, и взрослым не следует обращаться с ним по-взрослому?

12. Что должно быть мерилom полезности для будущего воспитанника в различных жизненных ситуациях?

13. Кто прав, по вашему мнению, Д. Локк, который считал, что интеллектуальное воспитание необходимо начинать с раннего возраста, давая ребёнку возможность упражнять свой ум, или, Ж. – Ж. Руссо, который начало интеллектуального развития ребёнка относил к 12-летнему периоду его жизни?

14. Какие доводы приводит Руссо в пользу своих идей об интеллектуальном развитии ребёнка? Как они согласуются со следующими положениями?

- Интеллект строится на базе ощущений.

- Ребёнок должен формировать свои первые знания через ощущения, которые ставят его в непосредственную связь с окружающими вещами, а не на книжных примерах, которых он зачастую не понимает и которые в любом случае вызывают только к его послушанию.

15. Как можно современному педагогу относиться к высказываниям Руссо: «Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведём скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получатся юные доктора и старые дети»?

16. Что рекомендует педагог, когда отстаивает тезис о том, что воспитание ребёнка – это включение его в целесообразные виды деятельности?

17. О каком условии эффективного усвоения знаний пишет Руссо? Каким образом это условие можно соблюдать?

18. Какую позицию должен занимать воспитатель по отношению к ребёнку? Какой характер воспитания при этом возникает (авторитарный, демократический, либеральный)?

19. Почему Руссо советует упражнять чувства?

20. Как современная педагогика использует мысль учёного о том, что не нужно давать знания ребёнку в готовом виде (т. е. ребёнок должен не выучивать науку, а выдумывать её)?

21. Как определяет задачи ученика и задачи воспитателя Руссо?

22. Чем Руссо советует руководствоваться учителю при выборе предметов для изучения?

23. В чём сущность оригинальной методики получения знаний, рекомендуемой учёным?

24. В какую позицию ставит воспитатель Эмиля в ходе усвоения научных знаний?

25. Почему каждый человек, по мнению Руссо, должен заниматься физическим трудом? Что гарантирует человеку занятие трудовой деятельностью?

26. Почему Руссо указывает на необходимость для воспитателя обладать искусством наблюдения за детьми?

27. Чем обосновывает Руссо выбор будущей профессиональной деятельности? Могут ли существовать различия для мужчин и для женщин в выборе их профессии?

28. Можно ли утверждать, что занятие трудом рассматривается учёным, как средство для воспитания человека, а не как способ для удовлетворения своих нужд?

29. Как определяются знания детей на пороге отрочества, каковы ожидаемые результаты развития? Согласны ли вы с тем, что все этапы обучения приспособляются к определённому возрасту?

30. В чём вы видите коренную перемену объектов и целей, предлагаемых вниманию юноше в отличие от предыдущих периодов развития?

31. Что означает для воспитанника быть судьёй общества?

Задание III.

1. Ознакомьтесь с мнением А. Валлона – французского педагога, психолога о замысле Ж. – Ж. Руссо.

«Эмиль не теряется в неразличимой толпе себе подобных. Все его интеллектуальные достижения носят личный характер и хорошо адаптированы к его разуму; это событие его индивидуальной истории развития. Но разве это не результат его воспитания в одиночестве, наедине со своим воспитателем? За полученные таким образом преимущества приходится дорого платить нечеловеческими условиями жизни; сам Руссо считал их химерическими, свойственными своего рода абстрактному эксперименту, такими же искусственными в сравнении с естественным ходом вещей, как и любой лабораторный опыт, где всё отобрано и скомбинировано с целью продемонстрировать скрытую истину, извлечённую из сложной действительности. Эмиль – это модель, построенная на основе определённых психологических и социальных данных, чтобы можно было точнее представить результаты определённого вида воспитания. Это гипотетическая модель, противопоставленная реальности». (По: Руссо Ж – Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2/Г.Н. Джибладзе. – М., 1981, с. 199).

2. Может ли иметь модель развития личности эвристическую или дидактическую ценность для педагога?

3. Ознакомьтесь с современным педагогическим положением: «При обобщающей профессиональной направленности всего обучения и воспитания объектом, вокруг которого должна выстраиваться вся педагогическая система, становится модель личности профессионально ориентируемого школьника, разделённая в возрастном масштабе по основным целям соответственно естественному поэтапному процессу формирования личности школьника». (По: Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989, с. 43).

Данное положение требует, чтобы педагогическая система обеспечивала спрогнозированную модель личности. Для реализации этой задачи может быть представлена следующая педагогическая система.

Рисунок «Педагогическая система»



(По: Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989, с. 7).

4. Опираясь на данную педагогическую систему, проанализируйте процесс воспитания Эмиля в произведении Руссо и прокомментируйте каждый элемент системы. Комментарий (обоснование) выполняется письменно в виде сочинения-рассуждения на тему: «Эмиль как образец определённого вида воспитания».

Задание IV.

1. Ознакомьтесь с современным педагогическим положением о потенциале взаимодействия личности с миром природы (По: Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Психолого-педагогический потенциал взаимодействия личности с миром природы//Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб.пособ. – М., 1997, с. 118 – 124; См. Приложение).

2. Сравните какие из функций психолого-педагогического потенциала взаимодействия личности с миром природы нашли своё отражение в произведении Ж. Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании». Анализ проводится при заполнении следующей таблицы.

Таблица

Функция	Реализация функции в произведении Руссо (описание ситуации, цитата первоисточника)
1. Психофизиологическая 2. Психотерапевтическая 3. Реабилитационная 4. Эстетическая 5. Познавательная 6. Функция удовлетворения в компетенции 7. Функция самореализации 8. Общения	

3. В какой степени современная наука развила идеи Руссо о необходимости воспитания личности в тесном взаимодействии с природой?

4. Каким образом вы предполагаете использовать этот психолого-педагогический потенциал в своей воспитательной и образовательной практике в школе? Составьте план проведения в школе беседы с родителями по данной проблеме.

Задание V.

1. Ознакомьтесь с современным педагогическим положением о методах воспитания (См. Приложение «Общие методы воспитания»).

2. Ознакомьтесь с оценкой С.И. Гессена педагогических идей Ж. – Ж. Руссо (См. Приложение: «Гессен С.И. Теория нравственного и правового образования»).

3. Какие методы воспитания анализирует у Руссо в своей работе С.И. Гессен?

4. Проведите сравнительный анализ современных методов воспитания и методов, предложенных Руссо. Анализ проводится по следующей таблице.

Таблица

Современные методы воспитания	Методы воспитания по Ж. – Ж. Руссо
1. Метод убеждения 2. Метод упражнений 3. Метод примера 4. Метод поощрения 5. Метод наказания	

5. Дайте развёрнутую характеристику методу примера. Покажите конкретное использование данного метода в ходе преподавания в школе профилирующего предмета

вашей будущей специальности (история, литература, математика, физическое воспитание и др.) или при проведении воспитательного мероприятия с детьми.

Источники и литература по теме

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Психолого-педагогический потенциал взаимодействия личности с миром природы//Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособ. – М., 1997. - С. 118 – 124.
3. Общие методы воспитания//Педагогика: Учебное пособие/П.И. Пидкасистый. – М. – 1996. – С. 390 – 392; 395, 397.
4. Педагогическая концепция Ж. - Ж. Руссо//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособ. для пед учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001. - С. 214 – 220.
5. Педагогическая мысль Просвещения//Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. – М., 1998. - С. 147 – 164.
6. Теория нравственного и правового образования//Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/П.В. Алексеев. – М., 1995. - С. 47 – 62.
7. Руссо Ж. – Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т./Г.Н. Джибладзе. – М., 1981.
8. Руссо Ж. – Ж. Эмиль, или о воспитании/Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М., 1981.

Занятие 12. Тема: Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827)

Задание I.

1.Познакомьтесь с жизнью и научно-педагогической деятельностью И.Г. Песталоцци (По: Ротенберг В.А., Кларин В.М. Педагогическое наследие И.Г. Песталоцци//Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 2-х т. Т. 1/В.А. Ротенберг. – М., 1981, с. 7 – 46; Шабаетова М.Ф. Педагогическая теория И.Г. Песталоцци//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник. – М., 1982, с. 64 – 67; Педагогическая теория и практическая деятельности И.Г. Песталоцци//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001, с. 281 -290).

2.Заполните в таблице «Этапы педагогической деятельности И.Г. Песталоцци» графу «Основные события педагогической деятельности И.Г. Песталоцци».

Таблица «Этапы педагогической деятельности И.Г. Песталоцци»

Этапы	Годы	Характеристика этапа	Основные события педагогической деятельности И.Г. Песталоцци
I	1769-1774 1774-1780	Социологические исследования, экспериментальная работа, педагогические наблюдения. Экспериментальная и педагогическая работа.	
II	1780-1798	Научно-организационная, просветительская деятельность.	
III	1798-1799	Активная учебно-воспитательная деятельность.	
IV	1800-1804	Учебно-методическая и преподавательская деятельность.	
V	1805-1825 1818-1826	Преподавательская, учебно-методическая и исследовательская деятельность. Экспериментальная и преподавательская работа. Научная деятельность	

3. Составьте библиографический список научной, публицистической и художественной литературы о жизни и деятельности великого шведского педагога.

Задание II.

1. Прочитайте статью И.Г. Песталоцци «Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода» (По: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981, с. 280 – 304).

2. Используйте содержание статьи для заполнения графы «Идеи И.Г. Песталоцци» в таблице «Педагогическое наследие И.Г. Песталоцци».

Таблица «Педагогическое наследие И.Г. Песталоцци»

Педагогическое положение, понятие, термин	Идеи И.Г. Песталоцци (цитата)	Характерные для педагогики определения, понятия, положения
Метод в качестве принципа, подхода, основоположения.		<p>Дидактические принципы – это положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в его конкретно-историческом виде. (№ 1)</p> <p>Принцип обучения — это инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции. Это знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях, выраженное в виде норм деятельности, регулятивов для практики. (№ 2)</p>
Приёмы («речевые положения»)		<p>Приём – это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объёму или простой по структуре. (№ 3)</p>
«Элементарное образование»		<p>Образование – это процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, навыков, умений, развитие ума и чувства, формирование мировоззренческих и познавательных процессов. (№ 4)</p> <p>Под образованием следует понимать овладение личностью определённой системой научных знаний, умений и навыков и связанных с ними тот или иной</p>

		уровень развития её умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют её социальный облик и индивидуальное своеобразие. (№ 5)
«Однобокость развития»		Отношение можно трактовать как выражение определённых связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и которые, затрагивая сферу его потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так, или иначе сказываются на её поведении и развитии. (№ 6)
Физическое воспитание		Физическое воспитание выступает как многомерный процесс организации активной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребности в занятиях физической культурой и спортом, осмысление их психофизиологических основ, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков и привычек здорового образа жизни. (№ 7)
Нравственное воспитание		Нравственное воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. (№ 8)
Воспитание чувств (любовь, признательность, доверие)		Любовь – одно из фундаментальных свойств человеческого существа, таких же как совесть, ум, честь, свобода. Любовь – это бытийное определение человека, поскольку она не имеет никаких внешних причин для своего существования. (№ 9) Любовь «есть чувствование, вживание, духовное присвоение одним человеком эстетического образа, духовного мира, физической организации, интересов, настроений, потребностей другого человека, ощущение этого другого человека.., как самого себя».

		(№ 10)
«Материнский инстинкт», «материнские чувства»		Родитель – профессия педагогическая... Необходимо формировать у самих родителей педагогически целесообразную направленность на постоянное и взаимопольное общение с собственным ребёнком. (№ 11)

Примечание к таблице: номера к графе «Характерные для педагогики определения, понятия, положения» означают сноски на использованную литературу:

№№ 1, 3, 8 – по: Подласый И.П. Педагогика: Учебник. – М., 1996, с. 287, 319, 598.

№№ 2, 4, 11 – по: Педагогика. Учебное пособие/П.И. Пидкасистый. – М., 1996, с. 174, 185, 439.

№№ 5, 6, 7 – по: Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 1997, с. 118, 293, 397.

№ 9 – по: Философия: Учебник/В.Д. Губин и др. – М., 1996, с. 334.

№ 10 – по: Лихачёв Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие. – М., 1995, с. 144.

3. Проведите анализ педагогических понятий, используемых И.Г. Песталоцци и современной наукой. Выделите в них устоявшиеся, новые и исчезнувшие признаки.

4. Почему в педагогической науке существуют устоявшиеся понятия и новые?

5. Из предложенного перечня педагогических понятий выберите новые и устоявшиеся понятия. Выполнение задания проводится в ходе заполнения следующей таблицы.

Таблица «Эволюция педагогических понятий»

Устоявшиеся понятия	Новые понятия

Перечень педагогических понятий:

учебный предмет, отсроченный контроль воспитанности, метод убеждения, проблемное обучение, рассказ, оптимизация процесса обучения, профессиональное самоопределение учащегося, объяснение, педагогическая ситуация, урок, наказания, бойкот.

Задание III.

1. Ознакомьтесь с работой И.Г. Песталоцци «Лебединая песня» (По: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. М., 1981, с. 304 – 322).

2. Каким педагогическим положениям соответствуют идеи Песталоцци в работе «Лебединая песня»? Выполнение сопоставительного анализа проводится в ходе заполнения таблицы.

Таблица «Книга «Лебединая песня» - педагогическое завещание И.Г. Песталоцци»

Педагогическое положение	Цитата первоисточника
1.Цель воспитания – развитие всех природных сил и способностей человека.	
2.Человеку как существу социальному присуще развитие самосознания, нравственности, способности к творчеству.	
3.Необходимо целесообразное соотношение между воспитанием и развитием ребёнка	
4.Процесс развития личности происходит лишь в том случае, когда его функция постоянно упражняется.	
5.Нравственное развитие зависит от своевременного соблюдения матерью всех санитарно-гигиенических норм ухода за ребёнком.	
6.Своевременное удовлетворение жизненных потребностей ребёнка ведёт к нормальному развитию его нервной системы.	
7.Благополучная атмосфера в семье создаёт условия для возникновения любви к людям, всему человечеству.	
8.Умственное образование начинается с чувственных восприятий, перерабатываемых затем сознанием при помощи априорных идей.	
9.Усвоение знания происходит в результате овладения его простейшими элементами, которые усваиваются строго по образцу и, лишь после этого, свободно используются ребёнком.	
10.Нет универсального метода воспитания и обучения, потому что у каждого человека есть свои индивидуальные особенности.	
11.Полноценное развитие человека опирается на его духовность, нравственность.	

Задание IV.

1.Выпишите из произведений И.Г. Песталоцци идеи по семейному воспитанию, роли родителей.

2.Проанализируйте следующие высказывания и определите, насколько они соответствуют идеям семейного воспитания у великого швейцарского педагога И.Г. Песталоцци.

Высказывания.

1. Нравственность народов зависит от уважения к женщине.

В. Гумбольдт

2. Наро, который в семейной жизни не терпит несправедливости, не станет совершать её в общественной жизни.

И. Зейме

3. Семья – это та первичная среда, где человек должен учиться творить добро.

В.А. Сухомлинский

4. В первое время важнее всего материнское воспитание, ибо нравственность должна быть насаждена в ребёнке как чувство.

Гегель

5. Не в умственных способностях женщины, но в характере её природы скрыты богатые средства для воспитания детей. Сосредоточенность внимания, точность, терпение, настойчивость, любовь к порядку, книжность, манеры, вкус и, наконец, врождённая любовь к детям – все это такие качества, которые встречаются скорее в женщине, нежели в мужчине.

К.Д. Ушинский

6. Воспитывать не значит только выкармливать и вынянчивать, но и дать направление и сердцу, и уму, - а для этого разве не нужно со стороны матери характера, науки, развития, доступности ко всем человеческим интересам?

В.Г. Белинский

(Составлено по: Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. – М., 1989, с. 174, 469, 470).

3. Выявите факторы, влияющие на воспитательный процесс в семье.

4. Проанализируйте нравственные качества своей мамы. Выделите те из них, которые для вас более всего ценностны и объясните их причину. Напишите сочинение на тему: «Мама в моей судьбе».

Источники и литература по теме

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособ. для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001.

2. Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982.

3. Лихачёв Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие. – М., 1995.
4. Педагогика. Учебное пособие/П.И. Пидкасистый. – М., 1996.
5. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 2-х т. – Т. 1/В.А. Ротенберг. – М., 1981.
6. Песталоцци И.Г. Лебединая песня//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М., 1981. – С. 304 -322.
7. Песталоцци И.Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода// Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М., 1981. – С. 280 – 304.
8. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М., 1981
9. Подласый И.П. Педагогика: Учебник. – М., 1996.
10. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. – М., 1989.
11. Философия: Учебник/В.Д. Губин и др. – М., 1996.
12. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 1997.

Занятие 13. Тема: Иоганн Фридрих Герbart (1776 – 1841)

Задание I. Ознакомьтесь с жизнью и педагогической деятельностью И.Г. Гербарта и заполните в таблице «Этапы педагогической деятельности И.Ф. Гербарта» графу «Характер деятельности» (По: И.Ф. Герbart. Избранные педагогические сочинения//Г.П. Вейсберг. –

М., 1940 с. 6 – 9; Константинов Н.А. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982, с. 75 – 85; История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособ. для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001, с. 290 – 306).

Таблица «Этапы педагогической деятельности И.Ф. Гербарта»

Этапы	Годы	Характер деятельности	Деятельность и педагогическое учение И.Ф. Гербарта
I	1794-1800		<p>В 1794 г. Герbart поступает в Иенский университет (Германия). Основательно изучает и критически осмысливает философию.</p> <p>В 1797 г. он становится домашним учителем трёх сыновей швейцарского аристократа фон Штейгера. Организует весь процесс обучения как реализацию нравственного воспитания детей.</p> <p>В 1799 г. посетил И.Г. Песталоцци, присутствует на его занятиях в Бургдорфской школе. Намечает свою философскую систему.</p>
II	1800-1802		<p>В 1800 г. покидает Швейцарию и возвращается домой в Германию (Ольденбург). С 1800 – 1802 гг. готовится к академической, профессорской деятельности. Выпускает работы на педагогические темы, преподаёт математику в общественной школе г. Бремена. В 1802 г. получает степень доктора философии.</p>
III	1802-1809		<p>В 1802 г. Герbart начинает академическую деятельность в Геттингенском университете, читает лекции по педагогике в качестве приват-доцента. Преподаёт педагогику, философию, этику, введение в психологию.</p> <p>В 1805 г. назначается профессором. В 1806 г. выпускает основной педагогический труд «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания» - первый опыт научного построения педагогической теории.</p>
IV	1809-1837		<p>В 1809 г. переходит работать на кафедру философии Кенигсбергского университета. Открывает педагогическую семинарию при университете. Семинария готовила педагогов для школы и служила целям научно-педагогического исследования. Разрабатывает педагогические положения о работе школы. Активно занимается педагогическими исследованиями.</p> <p>В 1833 г. Герbart возвращается на кафедру философии Геттингенского университета. Занимается активной научно-педагогической деятельностью.</p> <p>В 1835 г. появляется значительная педагогическая работа «Очерк лекций по педагогике». В гимназиях г. Геттингена организуют обучение на основе принципов педагогики Гербарта. Учёного назначают деканом философского факультета.</p> <p>В 1837 г. отказывается от должности декана, т. к. осуждает своих преподавателей за их критическое отношение к власти.</p>

Задание II.

1. Прочитайте работу И.Ф. Гербарта «Первые лекции по педагогике» (По: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981, с. 324 – 332). Ответьте на следующие вопросы:

1. Почему Гербарт рекомендует учителям основательно знать философию?
2. При каких условиях питомцы не будут «поражать и запугивать его (учителя) удивительными загадками»?
3. В чём видит Гербарт ценность опыта для педагога?
4. Что значит для педагога предопределить «себя для грядущих впечатлений, ожидаемых со стороны опыта»?
5. Приведите конкретные примеры из воспитательной практики, когда учитель уходит от рецептурного подхода и находит оригинальное разрешение возникшей проблемы.

Задание III.

1. Прочитайте работу И.Ф. Гербарта «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания» (По: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981, с. 332 – 353). Ответьте на следующие вопросы:

1. Как по мнению Гербарта, учитель должен удовлетворять детскую любознательность?
2. Почему воспитателю полезно опираться на философию и психологию?
3. Как Гербарт определяет профессионализм учителя в проектировании действительности?
4. К чему приводит слишком рьяное воспитание, основанное на проявлении необоснованной власти учителя?
5. Как должны сочетаться цели воспитателя и жизненные цели его воспитанников?
6. На какие две группы делит Гербарт цели воспитания?
7. Что является условием осуществления возможных целей в педагогической практике воспитателя?
8. Можно ли осуществлять возможные цели через многосторонний интерес? Докажите свой ответ рассуждениями И. Гербарта.
9. Как называет Гербарт цели, которые определяются нравственностью?
10. Что является целью нравственного просвещения?
11. Как характеризует Гербарт взрослого человека, который был подвержен целесообразному педагогическому воздействию?
12. Каким высказыванием Гербарта подтверждается положение о том, что характер – это совокупность индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении?
13. Может ли многостороннее образование способствовать развитию индивидуальности?

Задание IV.

1. Проанализируйте разработку И.Ф. Гербартом дидактики на основе анализа статьи Г.П. Вейсберга, Н.К. Баумана «Иоганн Фридрих Гербарт» (См. Приложение).

2. Определите педагогическую закономерность, которую Гербарт частично отразил в формальных ступенях учебного процесса.

3. С каким из нижеперечисленных педагогических положений схемы процесса обучения вы согласны? Выберите ответ и аргументируйте его.

Педагогические положения

1. Подготовка к получению знаний, решение познавательной проблемы, обобщение и систематизация добытых знаний, применение на практике.
2. Ясность, изложение, обобщение, система, метод.
3. Ощущение трудности, формулировка проблем, выдвижение гипотезы, логическая проверка гипотезы, деятельность в соответствии с гипотезой.
4. Ясность, ассоциация, система, метод.

4. На основе анализа собственного педагогического опыта или педагогической практики в школе дайте ответы на следующие вопросы.

1. Какие элементы дидактической системы Гербарта сохранились до наших дней в школах республики Молдова? Выделите положительные и отрицательные аспекты его дидактических положений.

2. Если бы вы руководили образованием в республике, то что полезного из системы Гербарта вы бы порекомендовали применять современному учителю?

Источники и литература по теме

1. Вейсберг Г.П., Бауман Н.К. Иоганн Фридрих Гербарт//Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения/Г.П. Вейсберг. – М., 1940. – С. 6 – 9.
2. Гербарт И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981. - С. 332 – 353.
3. Гербарт И.Ф. Первые лекции по педагогике//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981. - С. 324 – 332.
4. Главнейшие педагогические сочинения Иог. Гербарта в систематическом извлечении\ Пер. с нем. А.В. Адольфа. С очерком жизни и деятельности Гербарта. – М., 1966.
5. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для вузов – М., 1998.
6. Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982.
7. Педагогическая теория И.Ф. Гербарта//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособ. для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001. - С. 290 – 306.

Занятие 14. Тема: Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790 – 1866)

Задание I.

1. Ознакомьтесь с таблицей «Общественная деятельность и педагогическое учение А. Дистервега».

Таблица «Общественная деятельность и педагогическое учение А. Дистервега»

Этапы	Годы	Характер деятельности	Деятельность и педагогическое учение А. Дистервега
-------	------	-----------------------	--

I	1808-1818	Самообразование, педагогическая, научная работа	<p>В 1808 г. поступает в Герборнский университет, а в 1809 г. переводится в Тюбингенский университет. В 1811 г. заканчивает обучение. Изучил математику, философию, историю. Много занимается самообразованием. Знакомится с передовыми идеями Ж. - Ж. Руссо и И. Песталоцци. В 1812 г. работает в качестве домашнего учителя в Мангейме, затем преподаёт математику в гимназии г. Вормса. В 1813 г. Дистервег переводится в образцовую среднюю школу г. Франкфурта и преподаёт математику и физику. В 1817 г. защитил при Тюбингенском университете докторскую диссертацию «О конце мира».</p>
II	1818-1820	Педагогическая работа	<p>В 1818 г. назначен учителем и вторым ректором в латинскую школу реформаторской общины в г. Эльберфельд-на-Рейне. Посещает передовых учителей – Вильберга, а также последователей Песталоцци, Базедова, знакомится с идеями филантропистов.</p>
III	1820-1832	Педагогическая, научная, издательская работа	<p>В 1820 г. назначен директором семинарии в Мёрсе. За 12 лет работы подготовил свыше 200 учителей начальных школ Рейнской области. Опыт работы семинарии был признан лучшим и стал использоваться в работе других прусских семинарий. Дистервег преподаёт в опытной начальной школе при этой семинарии. В 1827 г. основал специальный педагогический журнал «Рейнские листки для воспитания и обучения...». В этот журнал он поместил свыше 400 своих статей по педагогическим вопросам. Пишет учебники по геометрии, арифметике, родному языку.</p>
IV	1832-1847	Административ., профессионально-организационная, научная работа	<p>В 1832 г. назначен в Берлин директором семинарии для учителей городских школ. Совмещает руководящую работу с педагогической. Преподаёт в опытной школе при семинарии. Проводит большую работу по организации учительских обществ. В 1832 г. основывает в Берлине «Педагогическое общество». В 1840 г. организует «Младшее берлинское учительское общество». На собраниях общества разрабатывались конкретные вопросы песталлоцианской методики и реферировалась классическая и современная педагогическая литература. Дистервег преобразует «Старый учительский союз (1813) в «Товарищеское учительское общество» (1841). Все четыре организации ежегодно проводят конференции по ряду педагогических вопросов.</p> <p>В 1836 г. Дистервег пишет статью «О разложении в Германских университетах», где критикует университетское образование, оторванное от</p>

		<p>жизни, косность профессоров, догматические формы обучения. Намечает программу социальных реформ в брошюре «Жизненные вопросы цивилизации». Предлагает мирный путь решения социально-экономических проблем, подчёркивает роль государства в организации всеобщего образования в рамках народной школы. Выступает против конфессионального (вероисповедального) обучения, церковной опеки над школой. Считает, что контроль за деятельностью в школе должен перейти от священников в руки специалистов-педагогов. Требуется развития патриотизма у юношества на основе общечеловеческого воспитания. Эти идеи он развивает в статье «О самосознании учителя» и др. Правительство Германии опасалось «опасного вольнодумства» Дистервега в условиях революционной ситуации. В 1847 г. он отстраняется от должности директора Берлинской семинарии, а в 1850 г. последовала его полная отставка. В 1848 г. Дистервег вместе с левыми депутатами Прусского Национального собрания разрабатывает требования по народному образованию для их включения в конституцию. Он пропагандирует проведение реформы в области образования. В 1851 г. начинает выпускать «Педагогические ежегодники», где обличает силы реакции в области образования. В 1854 г. начинает борьбу против прусских регулятивов, которые запрещали проявление свободомыслия и закрепляли подчинение школы церкви; значительно принижалась научная подготовка учителя; в школе насаждались репродуктивные методы обучения. В 1858 г. Дистервег избирается депутатом прусской палаты депутатов от берлинского учительства и разворачивает широкую общественную деятельность против регулятивов.</p> <p>В 1857 г. выпускает книгу «Педагогические идеалы и возможности», где подводит итоги своей борьбы за передовые принципы в области просвещения. В результате этой борьбы в 1872 г. регулятивы были отменены. Дистервег постоянно участвует в работе различных учительских организаций, защищает профессиональные интересы учителей в Прусской палате депутатов. Он постоянно редактирует журналы, переиздаёт свои учебники и методическую литературу. Дистервег создаёт приют для сирот детей учителей в Панкове (близ Берлина).</p> <p>В 1866 г. А. Дистервег скончался от холеры.</p>
--	--	---

(Составлено по: В.А. Ротенберг. А.Дистервег, его деятельность и педагогическое учение//Дистервег. Избранные педагогические сочинения/Е.Н. Медынский. – М., 1956, с. 7 – 52; Педагогические идеи и практическая деятельность Ф.А.В. Дистирвега//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособ. для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001, с. 306 – 316).

2.Глубоко и всесторонне изучите IV период педагогической деятельности А. Дистервега.

3.Познакомьтесь с эволюцией проблемы подготовки учительских кадров в истории педагогики.

4.Выявите роль и значение профессиональных педагогических союзов, организаций, педагогических обществ в формировании педагогической культуры учителя.

5.Назовите педагогические организации и общества в республике Молдова. Опишите основные направления и формы их деятельности в настоящий период.

6.Посетите музей образования республики Молдова в г. Кишинёве. По результатам посещения составьте историческую справку о деятельности педагогических обществ в республике.

Задание II.

1.Прочитайте работу А. Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей» (По: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981, с. 353 – 414).

2.Ответьте на вопросы, сопровождая их цитатами из произведения немецкого педагога.

1.Как вы понимаете мысль Дистервега, что: «Главное зло на свете, всякие несчастья и преступления происходят от того, что природа человека не получила удовлетворения»?

2.Соотнесите сензитивные периоды развития ребёнка с благоприятными периодами для педагогического воздействия у А. Дистервега. В какой мере они соответствуют современным положениям науки?

3.Какую педагогическую закономерность выразил А. Дистервег, утверждая, что следует излагать данный предмет сообразно с законом развития человеческой природы и уровнем развития учеников?

4.Почему Дистервег настаивает на тщательном определении объёма изучаемого предмета?

5.Что рекомендует немецкий педагог, чтобы обучение носило осознанный характер и соответствовало интересам, запросам, устремлениям ребёнка?

6.Какие аргументы приводит Дистервег в пользу того, что наглядность повышает интерес учащихся к знаниям и делает процесс обучения более лёгким?

7.Каким утверждением Дистервега можно доказать педагогическое положение о том, что учитель рассматривает свой предмет как средство для развития личности ученика?

8.Почему Дистервег советует учитывать определённый уровень абстракции, язык науки в процессе преподавания?

9.Каких дидактических правил необходимо придерживаться по Дистервегу, чтобы мышление детей развивалось от конкретного к абстрактному?

10.В каком направлении будет развиваться мышление ученика, если учитель будет помнить предостережение Дистервега: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить»?

11.Какие два условия необходимо соблюдать для основательного обучения?

12.В чём видит Дистервег ценность навыка в процессе обучения?

13.Какие требования выдвигает учёный, когда доступность обучения связывает с уровнем подготовки и развития учащегося?

14.В каком соотношении, по мнению педагога, находится общечеловеческое и специальное образование?

15. О какой педагогической закономерности говорит Дистервег, когда выдвигает следующее требование к организации учебно-познавательной деятельности: «Заставь ученика работать самостоятельно, приучи его к тому, чтобы для него было невыносимо иначе, как собственными силами, что-либо усвоить; чтобы он самостоятельно думал, искал, проявлял себя, развивал свои дремлющие силы, вырабатывая из себя стойкого человека?»
16. Как вы можете педагогически интерпретировать высказывание Дистервега: «Совершенно несправедливо требование, чтобы все ученики показывали одинаковые успехи в одном и том же предмете и должны были бы, его изучать в одинаковом объёме?»
17. Какими правилами педагога можно подтвердить специфические закономерности обучения (индивидуально-дифференцированный подход в обучении; прочность обучения и его цикличность; систематичность и последовательность в обучении; проблемность обучения; научность и мировоззренческая направленность обучения).
18. Какие из правил обучения в соответствии с внешними условиями, временем, местом, положением мы можем использовать в современной педагогической практике?
19. Как определяет Дистервег принцип культуросообразности?
20. Какие действия характеризуют учителя, отличающегося «полнотой духовной жизни»?
21. Как вы понимаете высказывание Дистервега о том, что качества учителя «Воплощаются в дисциплинарной дидактической силе учителя, которая является плодом сильного характера»?
22. Какие показатели осознанного усвоения знаний выдвигает Дистервег?
23. Что имеет в виду Дистервег, когда пишет: «Идея, которой служит учитель, состоит в насаждении нравственности в роде человеческом»?

Задание III.

1. Ознакомьтесь с мыслями Дистервега о культуросообразности (По: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981, с. 402 – 406; Дистервег А. «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (См. Приложение).
2. Познакомьтесь с современными педагогическими положениями о принципе культуросообразности по статье Семёнова В.Д. «Новая» парадигма и подходы к практике» (См Приложение).
3. Проведите сравнительный анализ сущностных признаков расширения понятия «культуросообразность» у А. Дистервега и в современных педагогических исследованиях. Задание выполняется в ходе заполнения второй графы следующей таблицы.

Таблица

Принцип «культуросообразности» по А. Дистервегу	Современная интерпретация принципа «культуросообразности»
Внешняя культура 1. Нормы морали 2. Нормы быта 3. Нормы потребления Внутренняя культура 1. Духовная жизнь человека Общественная культура	

1. Социальные отношения	
2. Национальная культура	

4. Приведите примеры конкретного использования принципа «культуросообразности» в деятельности современного учителя республики Молдова.

5. Подготовьте доклад на тему: «Особенности национальной педагогики в республике Молдова» (По: Антология педагогической мысли Молдовы/Ф.Ф. Чиботару. – Кишинёв, 1992, с. 47 – 113; Istoria învățămîntului și a gîndirii pedagogice în Moldova/Т.Т. Cibotaru. – Chișinău. – 1991, p. 263 – 282).

6. Составьте план и выберите литературу для написания рефератов по следующим темам:

1. Народные игры и игрушки как средства социализации детей.

2. Социализация ребёнка в процессе участия в народных праздниках.

3. Возможности использования бытового народного искусства в целях воспитания детей в современных условиях.

Источники и литература по теме

1. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении//Дистервег А. Избранные педагогические сочинения/Е.Н. Медынский. – М., 1956. - С. 227 – 235.
2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981. - С. 353 – 414.
3. Народная педагогика//Антология педагогической мысли Молдовы/Ф.Ф. Чиботару. – Кишинёв, 1992. – С. 47 – 113.
4. Педагогическая деятельность и взгляды Адольфа Дистервега//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. - С. 85 -90.
5. Педагогические идеи и практическая деятельность Ф.А.Д. Дистервега//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособ. для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001. - С. 306 – 316.
6. Помелов В.Д. Дистервег как педагог и гражданин. К 230-летию со дня рождения//Педагогика. – 2020. - № 9. – С. 115 – 121.
7. Ротенберг В.А. Дистервег, его деятельность и педагогическое учение//Дистервег А. Избранные педагогические сочинения/Е.Н. Медынский. – М., 1956. - С. 7 – 52.
8. Семёнов В.А. «Новая» парадигма и подходы к практике//Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях первоисточниках: Учебное пособие. – М., 1997. – С. 195 – 209.
9. Istoria învățămîntului și a gîndirii pedagogice în Moldova/Т.Т. Cibotaru. – Chișinău, 1991. – p. 263 – 282.

У. ОСНОВОПОЛОЖНИКИ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

Занятие 15. Тема: Михаил Васильевич Ломоносов

(1711 – 1765)

Задание I

I.Прочитайте статью Буториной Т.С. «Педагогические идеи М.В.Ломоносова.»
(По: Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. /Сост. Т.С.Буторина.М.: Педагогика, 1991, с. 6-9)

2.Заполните графу «Основные события педагогической и научной деятельности М.В.Ломоносова» в таблице «Педагогическая и творческая деятельность М.В.Ломоносова».

Таблица «Педагогическая и творческая деятельность М.В.Ломоносова»

Этапы	Годы	Характер педагогической деятельности	Основные события педагогической и научной деятельности М.В. Ломоносова
I	1742 - 1745	Преподавательская работа учёного.	
II	1745 - 1749	Методическая работа.	
III	1750 - 1755	Научно-методическая работа.	
IV	1756 - 1765	Организационная, методическая и административная деятельность учёного.	

Задание I

1. На основании статьи Буториной Т.С. «Педагогические идеи М.В.Ломоносова» заполните графу «Основные идеи теории воспитания» в таблице «Педагогические идеи М.В.Ломоносова».

Таблица «Педагогические идеи М.В.Ломоносова»

Мировоззренческие установки	Основн. идеи теории воспит.	Разработка дидактических вопросов	Нововведения учёного в русскую педагогическую науку
I. Элементы материалистической философии.		1. Организация структуры высшего и среднего образования.	1. Основатель русского научного языка в педагогике.
2. Человек как составная часть природы.		2. Определение содержания образования.	2. Обосновывает воспитательное значение родного языка.
4. Физиология - основа изучения человека.		3. Светский характер обучения.	3. Вводит классно-урочную систему обучения.
		4. Воспитывающий характер обучения.	4. Обосновывает содержание высшего и среднего образования.
		5. Введение классно-урочной системы обучения.	5. Закладывает основы педагогической этики.
		6. Организация эффективной учебно-познавательной деятельности.	
		7. Учёт принципа доступности в обучении.	

Задание III

1. Какие основные педагогические идеи М.В.Ломоносова подтверждают следующие цитаты. Заполните следующую таблицу, используя содержание задания II.

Таблица

Цитата первоисточника	Педагогическая идея
<p>1. «В университете неотменно должно быть трём факультетам юридическому, медицинскому и философскому (богословский оставляю синодальным училищам), в которых бы производились в магистры, лицензияты и доктора.»</p> <p>2. «...молодых людей нежные нравы, во все стороны гибкие страсти и мягкие их и воску подобные мысли добрым воспитанием управляются.»</p> <p>3. «Учители с учениками не должны поступать ни гордо, ни фамилиарно. Первое производит к ним ненависть, второе - презрение. Умеренность не даст места ни тому, ни другому, и, словом, учитель должен не токмо словами учения, но и поступками добрый пример показывать учащимся.»</p> <p>4. «Карл Пятый, римский император, говаривал, что ишпанским языком с богом, французским - с друзьями, немецким - с неприятелями, итальянским - с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными, говорить пристойно, ибо нашёл бы в нём великолепие ишпанского, живость французского, крепость немецкого, нежность италиянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка».</p> <p>5. «Нравы человеческие коль различны и коль отменно людей состояние, того и сказать невозможно.»</p> <p>6. «...правила хотя даны быть могут без изъяснений, однако далече не так тверды и уверительны, как с показанием их основания, через что приносят несравненно больше пользы.»</p> <p>7. «Из наблюдений устанавливать теорию, чрез теорию исправлять наблюдения - есть лучший всех способ к изысканию правды.»</p> <p>8. «...удаляться от неприличного и худого сообщества, которое подать скоро может повод к бездельному и праздному житию, прогуливать школы, не исправлять заданного урока.»</p> <p>9. «Что чаще природное дарование без науки, нежели наука без природного дарования к похвале и к добродетели способствовали.»</p> <p>10. «Но притом прилежно читать славенские книги церковного круга и их держаться как великого сокровища, из которого знатную часть великолепия, красоты и изобилия великороссийский язык заимствует.»</p> <p>11. «Буде же ты человек, то помни, что ты такое», «...кто милосерд, следовательно, тот бесчеловечно не поступает.»</p> <p>12. «Не все встречающиеся в природе изменения происходят так, что если к чему-либо нечто прибавилось, то это отнимается у чего-то другого. Так, сколько материи прибавляется какому-либо телу, столь же теряется у другого.»</p>	

13. "Или трудом бессмертную славу приобретать, либо, препровождая жизнь свою в роскоши и нерадении, бесславного конца ожидать должно."	
--	--

(Примечание к таблице: составлено по: Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений: в 10 т. М., Ленинград, 1955-1959. При цитировании в таблице №1, использовался Т.10, с.460; №№ 2,4,5,9,11,13 - Т.7, с.121, 156, 168, 281, 288, 331; №№ 3,8 - Т.9, с.512, 515; №№ 6 - Т.5, с.619; № 7 - Т.4, с.163; № 12- Т.1, с.535. № 10 цитируется по: Ломоносов М.В. О воспитании и образовании/ Сост. Т.С. Буторина.-М., 1991, с. 159).

Задание IV

1. Ознакомьтесь с высказыванием М.В. Ломоносова о честолюбии человека. (По: Ломоносов М.В. О воспитании и образовании/ Сост. Т.С. Буторина.-М., 1991, с. 105).

В работе "Из "Краткого руководства к красноречию" Ломоносов писал: "Честь или честолюбие есть услаждение добрым мнением, которое об нас люди имеют. Сия страсть рождается, когда кому честь как нечто особенное и великое представлена бывает, и после того показывается, что он такую имеет. Итак, ежели понадобится возбудить в ком честолюбие, то надлежит: 1) похвалить его поступки и по обстоятельствам, по времени и по месту оные увеличить; 2) в некоторых пристойных вещах можно его предпочтительнее другим, ему равным; 3) упомянуть, что почтение есть самое лучшее награждение великодушия и благородного поведения; 4) что все великие люди честь и похвалу любили; 5) что без сей страсти не чинились бы на свете знатные предприятия, и великие дела к концу бы не приходили; 6) и для того ничего нет, что бы велико и трудно было, чего бы честолюбивый не мог привести в состояние."

Итак, в понимании М.В. Ломоносова, честь присуща тем людям, которые создают о себе положительное мнение. При этом результаты их поступков и дел настолько значительны для окружающих, что люди с готовностью их отмечают и берут для себя в качестве положительного примера.

2. Дайте современную педагогическую интерпретацию понятия «честь».

3. М.В. Ломоносов намечает пути формирования честолюбия в человеке. Какие современные методы воспитания обеспечивают развитие этого качества?

4. Может ли воспитание предприимчивости быть составной частью честолюбия? Обоснуйте свой ответ.

5. Считаете ли вы возможным воспитывать такое качество как честолюбие в современном человеке? Докажите своё мнение.

1. Ознакомьтесь с Методы воспитания" (см. с. 55).

2. Законспектируйте главу седьмую «О награждениях и наказаниях» М.В. Ломоносова из работы «Проект регламента московских гимназий» (см. Приложение).

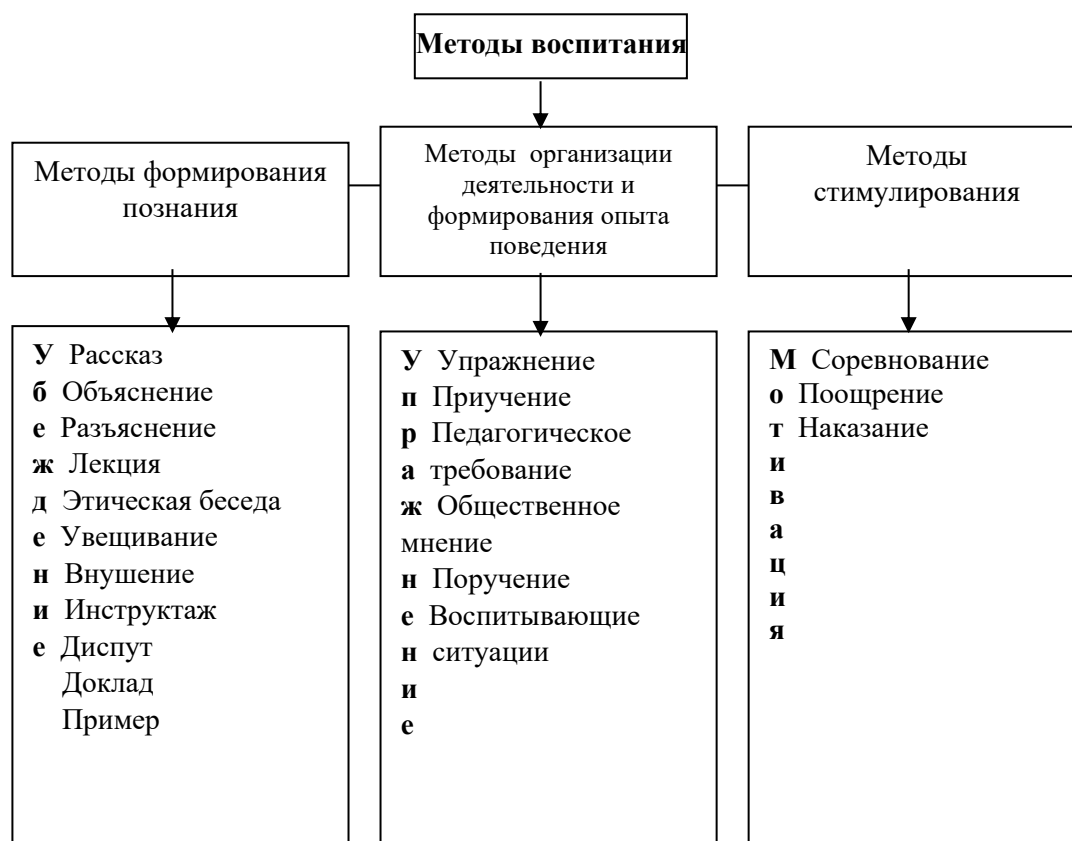
3. Сопоставьте и выделите по рисунку и работе М. В. Ломоносова те методы воспитания, которые применяются в XVIII и в XX веках.

4. В комплексе с какими современными методами воспитания можно эффективно использовать поощрение и наказание?

5. Какие меры поощрения рекомендует применять М.В. Ломоносов и какие из них используются в современной школе?

6. Какие меры поощрения (в дополнении к существующим) вы бы ввели по собственной инициативе в школе?

Рисунок "Методы воспитания"



(По: Подласый И.П. Педагогика: Учебник. - М., 1996, с. 532)

Источники и литература по теме

- 1.Беленчук Л.Н., Прокофьева Е.А., Чмелёва Е.В. Развитие идей М.В. Ломоносова в отечественной педагогике XIX в.//Педагогика. – 2012. - № 2. – С. 86 – 94.
- 2.Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографические очерки. – М., 2005.
- 3.Буторина Т.С. Педагогические идеи М.В. Ломоносова//Ломоносов М.В. О воспитании и образовании/Сост. Т.С. Буторина. – М., 1991. - С. 6 – 9.
- 4.Иванова С.В. Осмысление педагогического наследия М.В. Ломоносова в современной науке//Педагогика. – 2012. - № 2. - С. 98 – 104.
- 5.Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений в 10 т. – М., Ленинград, 1955 – 1959. Т.1, Т.4, Т.5, Т.7, Т.9.
- 6.М.В. Ломоносов и его значение для развития русской педагогики и школы//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. - С. 158 – 162.
7. Педагогическая деятельность М.В. Ломоносова//История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.С. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. - С. 251 – 262.
- 8.Перминова Л.М. Дидактическое наследие М.В. Ломоносова: современный взгляд//Педагогика. – 2012. - № 2. - С. 94 – 98.
- 9.Подласый И.П. Педагогика: Учебник. – М., 1996.
- 10.Уман А.И. Дидактические идеи М.В. Ломоносова и современная теория обучения//Педагогика. – 2013. - № 7. - С. 103 – 108.

**Занятие 16. Тема: Николай Иванович Пирогов
(1810 – 1881)**

Задание I

I. Заполните графу «Основные события» в таблице «Основные этапы педагогической деятельности Н.И. Пирогова», используя статью А.Н.Алексюк, Г.Г.Савёнок «Педагогические взгляды Н.И. Пирогова» (По: Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. (Сост. А.Н.Алексюк. - М., 1985, с. 8-28.)

Таблица «Основные этапы педагогической деятельности Н. И. Пирогова»

Этапы	Годы	Характер педагогической деятельности	Основные события (даты)
I	1836 - 1856	Преподавательская работа, практическая деятельность.	
II	1856 - 1858	Административно- педагогическая деятельность.	
III	1858 - 1861	Административная, организационно-методическая работа.	
IV	1862 - 1866	Организационно-методическая, научное руководство молодыми кадрами за рубежом.	

Задание II

1. Заполните в таблице «Педагогические идеи Н.И.Пирогова» графу «Реорганизация системы народного образования», используя статью А.Н.Алексюк, Г.Г.Савёнка "Педагогические взгляды Н.И.Пирогова"(По: Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. /Сост. А. Н. Алексюк.- М.: Педагогика, 1985, с. 8-28).

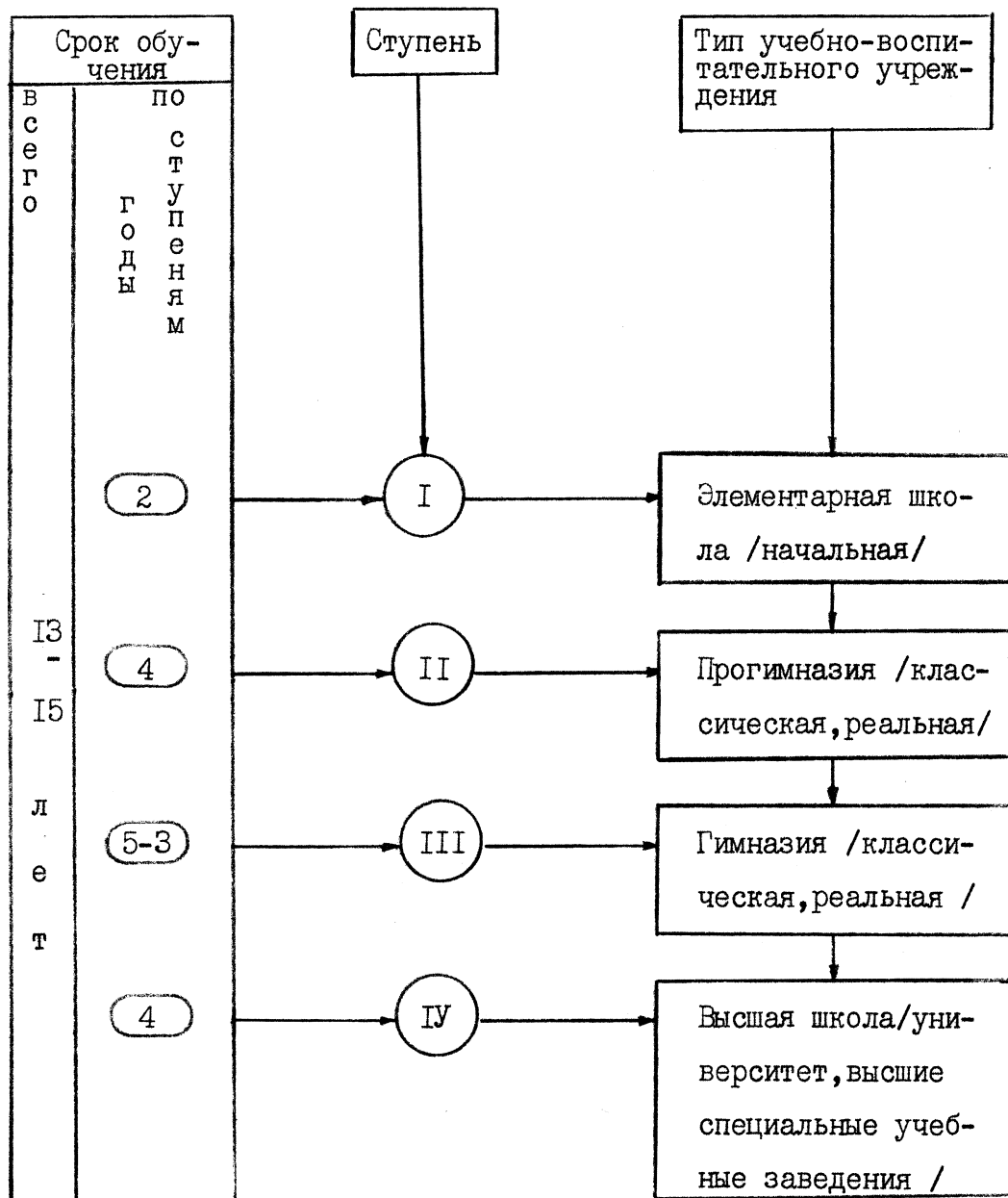
Таблица "Педагогические идеи Н.И.Пирогова"

Ведущие педагогические идеи в области воспитания	Реорганизация системы народного образования	Разработка проблем теории обучения и развития	Вопросы подготовки учительских кадров
<p>1.Идея общечеловеческого воспитания.</p> <p>2.Идея всеобщего образования.</p> <p>3.Идея перевоспитания.</p>		<p>1.Усовершенствования в содержании образования, – устранение многопредметности, более глубокое изучение научных дисциплин.</p> <p>2.Свобода в выборе учебных программ.</p> <p>3.Обоснование принципов обучения.</p> <p>4.Определение условий эффективности усвоения учебного материала.</p> <p>5.Выделение значения самообразования и необходимость развития навыков самостоятельной работы.</p> <p>6.Развитие педагогического мастерства через обмен педагогическим опытом.</p> <p>7.Учёт психологических факторов для создания продуктивных отношений между учителем и учащимися.</p> <p>8.Учёт знаний по словесному оцениванию.</p> <p>9.Отмена военной муштры и введение физических упражнений, гимнастики.</p>	<p>1.Определяет профессиональные качества будущего педагога.</p> <p>2.Разрабатывает проект подготовки учительских кадров.</p> <p>3. Выдвигает идею дифференцированного теоретического и практического образования.</p> <p>4.Определяет критерии тщательного набора абитуриентов.</p>

Задание III

1. Проанализируйте систему образования, предложенную Пироговым в его проектах, по рисунку «Схема организации системы народного образования по проектам Н.И. Пирогова».

Рисунок «Схема организации системы народного образования по проектам Н.И.Пирогова»



(Примечание: Общий срок обучения колеблется от 13-15 лет, так как обучение в реальной гимназии проходило на 2 года меньше чем в классической).

2. Познакомьтесь с системой народного образования в дореволюционной России. (По: Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник. М.: Просвещение, 1982, с. 302 – 310).

3. Выделите общие и отличительные признаки системы образования России XIX века и системы, предложенной в проектах Н.И. Пироговым.

Задание I

1. Прочитайте статью Н.И.Пирогова «Вопросы жизни» и письменно ответьте на следующие вопросы. (По: Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения/ Сост. А.Н.Алексюк. - М., 1985, с. 29-51).

- 1) На что обращает внимание Н.И.Пирогов, определяя необходимость воспитания личности в соответствии с данным обществом направлением?
- 2) Отвечают ли существующие в обществе условия предполагаемой цели воспитания?
- 3) О какой первооснове нравственного воспитания пишет Пирогов?
- 4) Каким образом влияют взгляды людей на нравственную основу воспитания?
- 5) Какие три крайности порождает разлад христианского воспитания с общественным?
- 6) Все ли члены общества удовлетворены его стремлениями?
- 7) О каких трёх путях изменения общества пишет Пирогов?
- 8) На каком пути изменения общества останавливается учёный?
- 9) К какой цели направлено реальное воспитание в детском возрасте?
- 10) Каким образом мнение родителей влияет на подготовку детей к будущей жизни?
- 11) Как определяет Пирогов «истинно человеческое воспитание»?
- 12) Что предшествует воспитанию гражданина и профессионала?
- 13) В чём состоит историческая аксиома при подготовке молодых специалистов в различных отраслях жизнедеятельности общества?
- 14) К чему приводит спешка со специальным образованием?
- 15) Какими природными дарованиями должен обладать «юный атлет» готовящийся стать настоящим гражданином?
- 16) Каким образом может подготовиться человек к борьбе, чтобы стать гражданином?
- 17) О каких способностях к самоанализу пишет Пирогов?
- 18) Какое фундаментальное мировоззренческое качество рождает способность к самоанализу?
- 19) Какими средствами подкрепляется способность к самоанализу?
- 20) Чем нейтрализуется возможность превращения человека в «искателя сильных ощущений»?
- 21) Что является «катализатором» умения бороться и отстаивать свои идеалы?
- 22) Что удовлетворяет потребность человека в сочувствии, где её искать?
- 23) Что понимает под «эмансипацией» Н.И.Пирогов?

Задание II

1. Прочитайте работу Г.Мюнстерберга «Психология и учитель» (По: Мюнстерберг Г. Психология и учитель. - М., 1997).

2. Проанализируйте в работе «Часть эстетическую» по целям обучения.

3. По результатам анализа эстетической части дайте письменные ответы на следующие вопросы.

- 1) Почему педагогу необходимо знать цели воспитания?
- 2) Для чего необходима суровая духовная дисциплина в школе?
- 3) Почему необходимо изучать этику?
- 4) Почему не психология, а этика решает вопрос о целях, к которым мы ведём ребёнка?
- 5) Почему всякое чувство удовольствия или неудовольствия относительно?
- 6) Что означают случайные личные требования и ценности, независимые от личных требований? Как их можно назвать?
- 7) О каком общем признаке для всех ценностей пишет Г.Мюнстерберг?
- 8) Через что происходит трансформация общественной воли?
- 9) В каком случае мы бываем удовлетворены действиями членов общества?

- 10) Каким образом осуществление нашей воли, т.е. действий связано с понятием нравственности?
- 11) О каких 3-ех областях ценных переживаний пишет Г.Мюнстерберг?
- 12) Какая форма общественного отражения мира помогает нам в области ценных переживаний свести их воедино, т.е. разобраться в поступках, оценивать своё поведение?
- 13) Какой единый мир ищет для себя человек?
- 14) Какую общую задачу воспитания выдвигает Г.Мюнстерберг? Какими ценностями она создаётся?
- 15) В чём назначение воспитания?
- 16) Как необходимо понимать человеческое счастье?
- 17) Какое место занимает счастье среди эстетических ценностей?
- 18) Почему мы должны воспитывать ученика, который бы выходил за круг своих эгоистических желаний?
- 19) Что необходимо передать развивающейся личности в различные исторические эпохи?
- 20) Какой признак объединяет людей разных типов?
- 21) Чем помогает психология учителю?
- 22) В чём воспитательная функция психологии?
- 23) Каков истинный учитель?

Задание III

1. Соотнесите идеи Н.И. Пирогова в статье «Вопросы жизни» и идеи Г. Мюнстерберга «Эстетической части» с современными педагогическими положениями.
2. Сопоставительный анализ проводится в ходе заполнения таблицы.

Таблица

Педагогическое положение	Идеи Н.И.Пирогова и Г.Мюнстерберга (цитаты первоисточников)
<p>«...под целью воспитания следует понимать те заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений в жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы».</p> <p style="text-align: right;">№ I</p> <p>«Закономерности физиологического созревания организма, психическое развитие людей, достижения философской и педагогической мысли, уровень общественной культуры задают общую направленность целей. Но определяющим фактором всегда является идеология, политика государства. Поэтому цели воспитания всегда имеют ярко выраженную классовую направленность. Нередки случаи, когда цели воспитания маскируются, прикрываются общей туманной фразеологией для того, чтобы скрыть от людей их истинную сущность и направленность. Но не существует ни одного государства, пусть самого демократичного, где цели воспитания в школе не направлялись бы на укрепление сложившихся</p>	

<p>общественных отношений, были оторваны от политики и идеологии правящего класса».</p>	
<p>Роль педагога состоит «...в разворачивании перед воспитанником веера разнообразных жизненных выборов и научении ребёнка производить свободный осознанный выбор, за который в дальнейшем он и станет нести ответственность».</p>	<p>№2</p>
<p>«Человек - высшая ценность, его благо - высшая цель всего общества (при всей известной истории множественности ценностей и целей). Высшая ценность - именно человек, единственный носитель разума и духа реальный творец цивилизации, материальной и духовной культуры, самого себя».</p>	<p>№ 3</p>
	<p>№ 4</p>

Педагогическое положение	Идеи Н.И.Пирогова и Г.Мюнстерберга /цитаты первоисточников/
<p>«Обстоятельное знание целей воспитания даёт педагогу чёткое представление о том, какого человека он должен формировать и, естественно, придаёт его работе необходимую осмысленность и направленность».</p>	
<p>Педагогу необходимо «заботиться не только о внешнем благополучии, но и о духовном, нравственном обогащении, которое достижимо лишь единством необходимых условий вне человека и усилий его самого - в целостном процессе человекообразования».</p>	<p>№ 5</p>
<p>«Помогать развитию социальности - значит прежде всего влиять на стержневое, внутреннее в человеке, т.е. на то, чем он движем, к чему стремиться, какие дороги выбирает, на его убеждения, принципы, на основе которых он старается строить свой образ жизни».</p>	<p>№ 6</p>
<p>"История общественного развития подтверждает, что произвольное выведение целей воспитания недопустимо. При выборе, постановке и формулировке целей воспитания необходимо опираться на объективные закономерности развития природы, общества, человека».</p>	<p>№ 7</p>
	<p>№ 8</p>

(Примечание к таблице: номера цитат соответствуют следующим источникам:

№ 1,5 - Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. -М., 1997, с.44.

№ 2,8 - Подласый И.П. Педагогика: Учебник. - М., 1996, с. 144, 145.

№ 3 - Педагогика. Учебное пособие /П. И. Пидкасистый. - М., 1996, с. 368.

№ 4,6,7 - Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. М.,1997, с. 7,9.).

Задание IV

I.Познакомьтесь с идеями И.Мадзини о воспитании. Напишите сочинение на тему: «Воспитание как осознание себя через гуманистические идеалы» (См: Приложение: «Мадзини И. Воспитание»).

Источники и литература по теме

- 1.Алексюк А.Н., Савёнок Г.Г. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова//Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения/Сост. А.Н. Алексюк. – М., 1985. - С. 8 – 28.
- 2.Богуславский М. В. Педагогические идеалы Н.И. Пирогова//Педагогика. – 2010. - № 9. - С. 103 – 114.
- 3.Заварзина Л.Э. Н.И. Пирогов: исповедь русского учёного//Педагогика. – 2010. - № 9. - С. 115 – 121.
- 4.Мюнстерберг Г. Психология и учитель. – М., 1997.
- 5.Педагогическая мысль в России до 90-ых гг. XIX столетия//История школы и образования в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. - С. 350 – 357.
6. Пирогов Н.И. Вопросы жизни//Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения/Сост. А.Н. Алексюк. – М., 1985. - С. 29 – 51.
- 7.Развитие школы и становление школьной системы//История школы и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. - С. 339 – 350.
- 10.Система народного образования в дореволюционной России. Начальная школа. Средняя школа//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. – С. 302 – 310.

Занятие 17. Тема: Константин Дмитриевич Ушинский

Задание I

I. Прочитайте материалы о научно-педагогической деятельности К. Д. Ушинского. (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века / Сост. П. А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. - С. 38-40; К. Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге/ Е. Белозерцев. - М., 1994, с.22-40; Константинов Н. А. История педагогики: Учебник. - М., 1982, с. 215 – 233).

2. Ознакомьтесь с таблицей «Научно-педагогическая деятельность К. Д. Ушинского и заполните в ней графу «Годы».

Таблица «Научно-педагогическая деятельность К.Д.Ушинского».

Периоды	Годы	Характер педагогической деятельности	Научная и педагогическая работа
I		Лекционная работа, преподавание.	В 1846 г. назначен в Ярославский юридический лицей на должность профессора энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов. В 22 года становится профессором. В 1848г. становится редактором газеты «Ярославские губернские ведомости». В сентябре 1849 г. уволен за неблагонадежность.
II		Журналистика, научная работа, самообразование	В феврале 1850г. поступает в качестве чиновника в Министерство внутренних дел по департаменту иностранных вероисповеданий. В 1851г. совершает поездку в Чернигов занимается самообразованием. Важный этап духовного и научного роста, много переводит, журналистская работа. В 1854г. департамент был упразднен и Ушинский уволен.
III		Административ., педагогическая, научная деятельность.	В ноябре 1854г. зачислен старшим учителем русского языка в Гатчинский сиротский институт. В 1855г. становится инспектором классов при институте. В 1858 году преподаёт в институте юридические предметы, практический педагог, проявляет себя как крупный теоретик педагогики. Пишет работы «О пользе педагогической литературы» (1857), «О народности в общественном воспитании» (1857), «Три элемента школы» (1858).
		Административ., организаторская научная, педагогическая деятельность	Становится инспектором и преподавателем в классах Смольного института благородных девиц в Петербурге. В женском воспитательном учреждении закрытого типа проводит прогрессивные преобразования. Представляет новую идеологию женского воспитания - женщина - учительница своих детей.

IV			Ушинский вводит двухлетний педагогический класс, т.е. профессиональное педагогическое образование. В 1860г. становится редактором ведомственного издания «Журнал Министерства народного просвещения». Пишет статью «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860). Появляется много недоброжелателей у педагога – реформатора. На Ушинского пишут клеветническую жалобу и его увольняют.
V		Научно-исследовательская деятельность	Ушинского причислили к IV отделению императорской канцелярии, командируют за границу для изучения постановки женского образования. Посещает Швейцарию, Германию, Бельгию, Францию, Италию.
			Собирает материалы для учебника по педагогике. Выпускает учебные книги «Родное слово» (1864), которое выдержало 164 издания.
VI		Общественно-педагогическая научная работа.	Ушинский возвращается в Петербург и остаётся на родине. Издает I и II-ой том самого значительного педагогического труда «Человек как предмет воспитания». Перерабатывает учебники, является членом Педагогического общества, активно участвует в педагогической жизни Петербурга. В 1870г. издаёт III-й том «Родного слова». Болезнь учёного прогрессирует. 21 декабря 1870 г. в Одессе К.Д.Ушинский скончался.

Задание II

1.Прочитайте статью К.Д.Ушинского "О народности в общественном воспитании" (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века /Сост. П. А. Лебедев.-М., 1990, с. 41-44).

2.Подтвердите цитатами из статьи ответы на следующие вопросы.

- 1) Какое понятие придаёт воспитанию жизненность и силу?
- 2) Каким образом общественное воспитание развивает народность?
- 3) Какому социальному институту общества соответствует общественное воспитание?
- 4) Почему нельзя судить о достоинствах и недостатках народа по личным представлениям о качествах человека?
- 5) Что можно сказать об общей системе народного воспитания?
- 6) Можно ли воспитывать по зарубежной педагогической системе?
- 7) В каких взаимоотношениях находятся наука и воспитание?
- 8) Что является направляющей силой в воспитании?
- 9) При каком условии можно говорить о жизненности и адекватности воспитания, принятого в данном обществе?
- 10)Что является основой улучшений, реформ в области общественного воспитания?

Задание III

1. Прочитайте и законспектируйте статью К.Д.Ушинского «Научно-практическое назначение педагогики» (отрывок). (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX -начала XX века /Сост. П. А. Лебедев.- М., 1990, с. 44-45).

2.Прочитайте определения о науке педагогике и найдите верное.

Определения

1.Педагогика изучает закономерности развития ребёнка и определяет пути его воспитания.

2.Педагогика - это наука о воспитании, образовании и обучении людей.

3.Педагогика - это искусство воздействия воспитателя на воспитанника с целью формирования его мировоззрения,

4.Педагогика занимается изучением вопросов обучения и образования подрастающего поколения.

5.Педагогика - наука о воспитании человека.

3.Что лежит в основании общественного воспитания по мысли К.Д.Ушинского?

4. В каком смысле говорит Ушинский о несамостоятельности педагогической науки?

5.Что, по мнению Ушинского происходит, когда педагогика или практика абсолютизируются, не находят своего естественного равновесия?

Задание IV

1.Прочитайте и выпишите основные положения из статьи К.Д.Ушинского «Труд в его психическом и воспитательном значении» (в сокращении). (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века/ Сост. П. А. Лебедев.- М.,1990, с. 45-52).

2.Соотнесите идеи из статьи Ушинского с педагогическими высказываниями. Сопоставительный анализ проводится по следующей таблице.

Таблица

Педагогическое высказывание	Идеи К.Д.Ушинского (цитата)
<p>Радость труда - это красота бытия, познавая эту красоту ребёнок переживает чувство собственного достоинства, гордость от сознания того, что трудности преодолены.</p> <p>№ 1 В.А.Сухомлинский Ничто так, как труд не облагораживает человека. Без труда не может человек соблюсти своё человеческое достоинство.</p> <p>№ 2 Л.Н.Толстой Несомненное условие счастья есть труд: во-первых, любимый и свободный труд; во-вторых труд телесный, дающий аппетит и крепкий, успокаивающий сон.</p> <p>№ 3 Л.Н.Толстой Праздность и ничегонеделание ищут порочности и влекут её за собой.</p> <p>№ 4 Гиппократ Цель школ должна состоять в том, чтобы человек соответствовал своему назначению, т.е. чтобы он получил образование во всех тех пунктах, которые совершенствуют человеческую природу.</p> <p>№ 5 Я.А.Коменский</p>	

Педагогическое высказывание	Идеи К.Д.Ушинского (цитата)
<p>Надо поставить свою жизнь в такие условия, чтобы труд был необходим. Без труда не может быть чистой и радостной жизни. № 6 А.П.Чехов Труд - это не только лопата и плуг, но и мысль. Как важно, чтобы питомцы наши постигли на собственном опыте, что мысль - это нелёгкий труд, и как раз его сложность, трудность и приносит человеку большую радость. № 7 В.А.Сухомлинский Пусть наставник заставляет ученика как бы просеивать через сито всё, что он ему преподносит, и пусть ничего не вдалбливает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние. № 8 М.Монтень</p>	

(Примечание к таблице: Номера цитат соответствуют следующим источникам:

№1 /с.127/; №5 /с.14/; №.6 / с.124/; №7 / с.127-128/; №8 / с. 48/ по: Педагогика для всех: Афоризмы и мысли /Сост. В. В.Чечет. – М.,1992;

№2 /с.145/; №3/с.145/; №4/ с. 148/ по: Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / Сост. В.Н.Назаров, Г.П. Сидоров.- М.,1989.).

Задание V

1.Прочитайте отрывок из работы К.Д.Ушинского «Предисловие к первому тому «Педагогической антропологии» (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века/ Сост. П. А. Лебедев. -М., 1990, с. 60-68).

2.На основе материалов статьи письменно ответьте на следующие вопросы.

- 1.Что значит педагогика в «обширном смысле» и в «тесном смысле»?
- 2.К помощи каких антропологических наук необходимо обращаться педагогике?
- 3.Что имел в виду К.Д.Ушинский, когда писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»?
- 4.На что хотел обратить внимание К.Д.Ушинский, когда писал, что «Педагогика не наука, а искусство самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств»?
- 5.Раскройте положение: «педагогика как теоретическая наука и педагогическая деятельность как искусство». Как его нужно понимать?
- 6.Почему для педагогической практики «вредно одностороннее направление знаний и мышления»?
- 7.Как вы объясните положение К.Д.Ушинского о том, что воспитатель должен стремиться узнать человека в действительности?
- 8.Почему нельзя преувеличивать значение педагогического опыта?

Задание VI

1.Прочитайте и выпишите основные положения из статьи К.Д.Ушинского «Родное слово» (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века/ Сост. П.А. Лебедев. - М., 1990, с. 52-58).

2.Ознакомьтесь с мыслями П.Ф.Каптерева о видоизменениях педагогического процесса под влиянием общественной среды (См. Приложение: Каптерев П.Ф. «О видоизменениях педагогического процесса под влиянием общественной среды»).

3.Выпишите из статей К.Д.Ушинского и П.Ф.Каптерева основные определения родного слова и народного языка.

4. Выделите факторы, которые влияют на развитие языка.

5. Проанализируйте следующие высказывания. К.Д. Ушинский: «В языке одухотворяется весь народ и вся его родина...»;

П.Ф. Каптерев: «Словом, каков народ, таков и язык»; М.Эминеску: «...только на родном языке человек сполна постигает своё сердце».

6. На основе анализа высказываний составьте характерный портрет молдавского народа, используя нижеперечисленные источники.

Источники

Молдавские пословицы

Сдержанность поддерживает здоровье человека, а трудолюбие его достаток.

Мудрое слово - лучший друг в беде.

Прилежание - залог успеха, а лень - губитель всего.

Дом без детей - что дерево без листьев.

Родительское благословение укрепляет дом детей.

На что и клад, коли дети идут в лад.

Что не по душе самому - не делай другому.

Лучше иметь меньше, да праведно, чем много, да нагреблено.

Люби правду, но прощай ошибку.

Тот, кто не уважает старых, не человек.

Отважное сердце придаёт ногам крылья.

Дерево узнают по плодам, а человека - по делам,

Доброе имя добывается честным трудом.

Леность человека - это ржавчина на железе.

Чем королевой в неволе, лучше вольной птицей в поле.

Дерево с глубокими корнями буре не преодолеть.

На войне спрашивай, не сколько врагов, а где они.

Старательному человеку всё под силу.

Человека труд кормит, а лень портит.

Не то красиво, что красиво, а то красиво, что мне мило.

Человек без друзей, что левая рука без правой.

Богатство учёного всегда при нём.

Учиться - значит трудиться.

Глупый считает, что всё знает.

Часто язык лучше сабли рубит.

Загадка

Я кормлю их от века хлебами,

А они меня топчут ногами.

(Земля)

Молдавская сказка "Два брата"

Жили-были когда-то два брата. Дружно жили, в мире и согласии. У старшего жена и дети, а младший ещё парнем был.

Как-то летом собрали они урожай - каждый со своей делянки, свезли на ток и вместе принялись обмалачивать.

В полдень пошёл старший брат обедать, а младший остался пшеницу от воробьёв стеречь.

Как только старший ушёл, младший взял да и пересыпал несколько мер зерна из своего вороха в ворох брата. Он так подумал:

-У брата жена и дети. Ему больше надо. А я бобыль. Куда ни пойду, везде хлеба найду. Так пусть его доля больше будет!

Вернулся женатый брат на ток. Теперь младший пошёл обедать. Посмотрел старший на вороха обмолоченного зерна и подумал:

-Мне- то легко - и дом у меня, и жена, и дети. Есть кому обо мне позаботиться. А у брата никого нет. Бобыль он, никто ему не поможет. Подкину-ка я ему несколько мер пшеницы, пусть его доля больше будет!..

Так и сделал.

И получилось, что доля пшеницы у каждого из братьев не уменьшилась, а душевности и человечности - прибавилось!

(По: Антология педагогической мысли Молдовы / Сост. Ф. Ф. Чиботару. – Кишинёв, 1992, с. 55-62; 78-79).

Молдавская песня «Колыбельная»

Баю, баю, голубок,
Ненаглядный мой сынок.
Матушке тебя качать,
И качать, и пестовать.
В лепестках ли мой цветок,
Во пелёнках ангелок.
Баю, баю будет мать
О судьбе твоей гадать.
Витязем расти, как встарь
Штефан-водэ-государь,
И в обиду не давай
Ворогу родимый край.
Будь красивый, будь пригожий,
Как весенний день погожий,
Чтобы девушки вздыхали
И цветы дорожку стлали.

(По: Старинные молдавские песни/ Сост.
Ю.Цибульски. - Кишинёв, 1982, с. 97).

Песня «Мой край» (отрывок)

Любо слушать ранних птах,
Радость вырастить в сердцах.
Пуще глаз свой край люблю,
Жить да жить в таком краю.
(Там же, с.4).

Семейная обрядовая поэзия «Родильный фольклор» (отрывок)

Подержи её, будь добр!
Весёлой
Расти ей,
Здоровой,
Красивой,
Трудолюбивой,
Послушной,
Правдивой,
Да живёт
И растёт
Усердна, как огонёк,

Счастлива каждым днём.
А ты, кума,
Как родная мать,
Так бы жила,
Чтобы вырастила,
Её выучила!

(По: Антология педагогической мысли Молдовы/
Сост. Ф.Ф. Чиботару. - Кишинёв, 1992, с. 106).

Сатирический сонет «Наша молодёжь»
М.Эминеску

Чтоб разбираться в галстучных узлах,
Их шлют в Париж, как учит нынче мода.
Потом - они снисходят до народа,
Разумники в бараньих завитках.
И как баран на новые ворота,
Глядит на них зевака-вертопрах,
Когда они с сигарою в усах
Слоняются с заката до восхода.
Гундосые буффоны, пустоплясы,
Столпы борделей, короли курилен
Бездельные выгуливают жизни.

И эти вот дешёвые паяцы,
Что и язык природный свой забыли,
Стать звёздами хотят в своей отчизне.

(По: Попович К.Михаил Эминеску: Жизнь и
творчество. – Кишинёв, 1982, с. 220).

Газета «Тимпул»

М. Эминеску: «Если бы в языке не отражался сам характер народа, если бы народ не говорил посредством языка: я хочу быть таким, а не иным, - разве явилось бы на земле столько языков?»

(Там же, с. 225)

Исторический трактат «Описание Молдавии»
Д.Кантемир

Драгош, восстановитель Молдавии, отдавал высшие знаки почести не тем и использовал на гражданской и военной службе не тех, кто мог насчитать больше титулов своих предков, но тех, кои превосходили остальных доблестью и верностью.

(По: Ермурадский В.Н. Дмитрий Кантемир. -
Кишинёв, 1983, с. 59).

Стихотворение «Наш язык» (отрывок)

А.Матеевич

Наш язык - душа живая
Пробуждённого народа.
Он воспрянул, разрывая
Сна мертвящего тенета.

В нём живут огонь и дойна.
Грусть полей и шелест хлеба,
Полыханье белых молний,
Рвущих тучу в чёрном небе.

Это боль, сердец томленье,
Тихий говор дедов наших,
Что любили эту землю
Правдой рук в труде угасших

Наш язык - узор прекрасный,
Кодры, шорох листопада.
Плес Днестра, в котором ясно
Догорают звёзд лампы.

Наш язык - скрижаль былого,
Голос многих поколений.
Это их святое слово
Пробуждает в нас волненье.

Словом предков мы по праву
Воспеваем в час урочный
Вековечных истин славу
В светлом храме, в доме отчем.

(По: Матеевич А.М.Избранное/ Сост. С.Пынзару. - Кишинёв, 1988, с. 44-45).

7.Ознакомьтесь с 5-ой статьёй «Задачи образования» (Закон об образовании республики Молдова от 21 июля 1995 г.).

/1/Главная воспитательная задача школы заключается в свободном, гармоничном развитии человека и формировании творческой личности, способной адаптироваться к меняющимся условиям жизни.

/2/Цели образования:

- развитие личности ребёнка, его умственных и физических способностей и наклонностей на уровне его максимального потенциала;
- воспитание уважения к правам и свободам человека независимо от его этической принадлежности, социального происхождения и отношения к религии, принципам, закрепленным в Уставе Организации Объединенных Наций;
- подготовка ребёнка к жизни в свободном обществе в атмосфере взаимопонимания, мира, терпимости, равенства между полами и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами;
- формирование потребности трудиться ради собственного и общественного блага, воспитание уважения к создателям материальных и духовных ценностей;

- воспитание уважения к родителям, к самобытности, языку и культурным ценностям своего народа, а также к национальным ценностям страны проживания, страны происхождения и других культур;
 - привитие ответственного отношения к окружающей среде; формирование экологического сознания;
 - обеспечение всесторонней физической подготовки (профессионально-прикладной - для учащейся молодёжи), формирование потребности заниматься физической культурой и спортом на протяжении всей жизни.
- /3/ Воспитание учащихся и студентов должно осуществляться в духе основных гражданских обязанностей, закреплённых в Конституции Республики Молдова, среди которых преданность стране, забота об укреплении молдавской государственности, сознательное выполнение своих обязанностей.
- (По: Экономическое обозрение. 1995. - № 34. - С. 15).

8. Проанализируйте, в какой степени лучшие качества личности молдавского народа нашли своё отражение в целях и задачах современного воспитания и образования (традиционное, неучтённое, новое, общезначимое).

Задание VII

1. Прочитайте статью В.М.Меньшикова и Л.И.Мищенко «Православная вера в педагогическом учении Ушинского» (См. Приложение).

2. Ответьте на следующие вопросы.

1. В каких работах Ушинский поднимает вопросы религиозного воспитания?
 2. В чём видит Ушинский исключительно важную роль христианства?
 3. Какое значение имеет религия, вера в воспитании крестьянина, дворянина?
 4. Как доказывает Ушинский педагогическое влияние религии?
 5. В каком случае религиозное воспитание будет эффективным? (организационный аспект).
 6. Какие требования к людям духовного звания и учителям предъявлял Ушинский?
 7. Какие педагогические требования выдвинул Ушинский к религиозному воспитанию?
3. Ознакомьтесь со взглядами Б.С.Гершунского о статусе религии в будущем мире (См. Приложение: Гершунский Б.С. «Образование как религия третьего тысячелетия»).
4. Используя идеи Б.С.Гершунского, ответьте письменно на следующие вопросы.
1. Как Б.С.Гершунский характеризует людей согласно модели духовных устоев современного общества?
 2. К каким последствиям может привести вакуум духовности?
 3. Как понимается возвращение веры в человеческое сообщество?
 4. На что не обращают внимание педагоги, когда развивают в человеке творческое начало?
 5. Какое определение даётся новому человеку?
 6. Какие типовые черты личности можно выделить у человека будущего?
 7. О какой новой религии пишет Б.С.Гершунский?
 8. В чём человек будет находить смысл жизни?
 9. Через какие истоки человек будет приходить к пониманию смысла своей жизни?
 10. Как можно объяснить идею о том, что "Школа шаг за шагом будет вести Человека к познанию и принятию этой Веры. Именно в этом смысле Школа - Храм, а подлинное вероосозидающее Образование - Религия"?
 11. Согласны ли вы с прогнозом Б.С.Гершунского, что образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры?
 12. В каком смысле нужно понимать идею религиозного воспитания К.Д.Ушинского с точки зрения прогнозов о человеке будущего у Б.С.Гершунского?

Задание VIII

1. Напишите эссе по педагогическому наследию К.Д. Ушинского (См. Приложение: «Методические рекомендации к написанию эссе).

Темы эссе на основе текстов - источников

Моё знакомство с К.Д. Ушинским.

К.Д. Ушинский – основоположник российской педагогической науки.

Каким мне запомнился К.Д. Ушинский?

К.Д. Ушинский в моём представлении.

К.Д. Ушинский – человек, гражданин, учёный.

Становление личности К.Д. Ушинского: годы учения.

Начало педагогической и научной деятельности К.Д. Ушинского.

К.Д. Ушинский в Смольном институте благородных девиц.

Тексты – источники

1. Водовозова Е.Н. На заре жизни: В 2т. Т. 1. – М., 1987 – С. 25 – 488.
2. Модзалевский Л.Н. К биографии К.Д. Ушинского (По поводу его биографического очерка)//Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. – М., 1952. – С. 439 – 454.
3. Песковский М.Л. Константин Ушинский. Его жизнь и педагогическая деятельность//Песталоцци. Новиков. Карамзин. Ушинский. Корф: Биографические Повествования. – Челябинск, 1997. – С. 301 – 394.
4. Рехневский Б.С. К.Д. Ушинский (некролог)//Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. – М., 1952. – С. 402 – 429.
5. Семёнов Д. Из пережитого (Моё первое знакомство с К.Д. Ушинским//Русская школа. - 1895. – № 1. – С. 28 – 47; № 2. – С. 9 – 24.
6. Ушинский К.Д. Дневник 1844 – 1845 гг.//Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. – М., 1952. – С. 11 – 41.
7. Ушинский К.Д. Дневник 1849 г.//Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. – М., 1952. – С. 42 – 44.
8. Ушинский К.Д. Воспоминания об обучении в Новгород-северской гимназии//Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. – М., 1952. – С. 45 – 58.

Источники и литература по теме

1. Антология педагогической мысли Молдовы/Сост. Ф.Ф. Чиботару. – Кишинёв, 1992. - С. 55 – 62; 78 – 79.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века/Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990.
3. Великий русский педагог К.Д. Ушинский//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. - С. 215 – 233.
4. Вульфсон Б.Л. К.Д. Ушинский – основоположник сравнительной педагогики в России (К 190-летию со дня рождения)//Педагогика. – 2015. - № 2. - С. 105 – 111.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI в. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998. - С. 544 – 554.
6. Ермурадский В.Н. Дмитрий Кантемир. – Кишинёв, 1983. - С. 59.
7. Закон об образовании республики Молдова (от 21 июля 1995 г.)//Экономическое обозрение. – 1995. - № 34. - С. 15.
8. Заварзина Л.Э. Учебное эссе как вид самостоятельной работы студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли»//Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 62 – 82.

9. Матеевич А.М. Избранное/Сост. С. Пынзару. – Кишинёв, 1988. - С. 44 – 45.
10. Меньшиков В.М., Мищенко Л.И. Православная вера в педагогическом учении Ушинского//К.Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге/Е. Белозерцева. – М., 1994. - С. 70 – 81.
11. Перминова Л.М. Немеркнувший свет идей К.Д. Ушинского//Педагогика. – 2014. - № 2. - С.90 – 95.
12. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост. В.В. Чечет. – Минск, 1992.
13. Попович К. Михаил Эминеску: Жизнь и творчество. – Кишинёв, 1982. - С. 220 – 225.
14. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. – М., 1989.
15. Старинные молдавские песни/Сост. Ю. Цибульский. – Кишинёв, 1998. - С. 97.
16. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX века/Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. - С.41 – 44.
17. Ушинский К.Д. Научно-практическое назначение педагогики (отрывок)//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX века/Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. - С. 44 – 45.
18. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX века/Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. - С. 45 – 52.
19. Ушинский К.Д. Предисловие к первому тому «Педагогической антропологии»//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX века/Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. - С. 60 – 68.
20. Ушинский К.Д. Родное слово//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX века/Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. - С. 52 – 58.
21. К.Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге/Е. Белозерцев. – М., 1994.
22. Шачина А.Ю. Деятельность как компонент социальной свободы (Сегодня и в антропологиях И.Канта и К.Д. Ушинского)//Педагогика. – 2020. - № 7. - С. 103 – 108.

**Занятие 18. Тема: Владимир Яковлевич Стоюнин
(1826 – 1888)**

Задание I

1. Ознакомьтесь со статьёй Г.Г Савёнка «Педагогические взгляды и деятельность В.Я.Стоюнина».(По: Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения/ Сост. Г.Г. Савёнок.- М., 1991, с. 6-31).

2. Заполните графу «Основные события педагогической деятельности В.Я.Стоюнина» в таблице «Этапы педагогической деятельности В.Я.Стоюнина».

Таблица «Этапы педагогической деятельности В.Я.Стоюнина»

Этапы	Годы	Характеристика этапа	Основные события педагогической деятельности В.Я.Стоюнина
I	1850 - 1870	Учебно-методическая и публицистическая работа.	
II	1871 - 1875	Преподавательская и административно-организаторская работа.	
III	1875 - 1880	Частная преподавательская деятельность, инструктивно-методическая работа.	
IV	1881 - 1888	Преподавательская деятельность	

Задание II

1. Заполните графу «Основные идеи» в таблице «Педагогическое наследие В.Я.Стоюнина».

Таблица «Педагогическое наследие В.Я.Стоюнина»

Педагогическая проблема	Название произведения	Годы издания	Основные идеи (цитаты)
1. Гуманизация образования.	Заметки о русской школе. От школы к труду. Мысли о наших экзаменах.	1881 1884 1870	
2. Демократизация системы просвещения.	Наши педагогические вопросы. Заметки о русской школе.	1881	
3. Изменение структуры и содержания образования.	По поводу преобразования реальных гимназий.	1869 - 1871	
4. Новые цели и задачи школы.	Мысли о наших гим назиях. От школы к труду. Заметки о русской школе.	1860 1884 1881	

5. Новые методы преподавания.	О преподавании русской литературы. О воспитании.	1864	
6. Изменение целей и содержания женского образования.	Воспитательницам групп малолетнего отделения Московского воспитательного дома. Об учреждении высшей женской школы в Москве. Образование русской женщины. Луч света в педагогических потёмках.	1871 – 1874 1872 – 1874 1883 1884	
7. Роль и значение педагогического наследия, педагогического опыта.	К.Д. Ушинский Педагогические задачи Пирогова.	1871 1885	

Задание III

1

1. Прочитайте статью В.Я. Стоюнина «Мысли о наших экзаменах» (По: Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения/Сост. Г.Г. Савёнок. – М., 1991, с. 84 – 103).

2. Ознакомьтесь с историей вопроса об оценивании школьников по книге Ш.А. Амонашвили «Личностно-гуманная основа педагогического процесса». (По: Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Минск, 1990, с. 78-98).

3. Выделите общие взгляды В.Я. Стоюнина и Ш.А. Амонашвили на проблему оценочной системы обучения. Докажите их позицию, используя цитаты из произведений педагогов.

4. Какова ваша позиция по анализируемой проблеме?

Задание IV

1. Законспектируйте статью В.Я. Стоюнина «О преподавании русской литературы» (По: Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения/ Сост. Г.Г. Савёнок. – М., 1990, с. 296-317).

2. Составьте конспект по следующей таблице.

Таблица

Педагогическое положение	Цитата первоисточника
1. Рецептурная педагогика – это «мёртвая» и «вредная» педагогика. 2. Активные факторы обучения. 3. Реализация воспитывающей функции обучения. 4. Три вида преподавания: заучивание наизусть, самостоятельное оперирование учебным материалом, пассивное восприятие. 5. Различие между изучением науки и усвоением учебного предмета в школе. 6. Сущность изучения учебного материала.	

7.Критерии целесообразности использования учебного материала.	
8.Развивающая функция учебной информации. 9.Сущность критического разбора - осмысленное сравнение на основании доказательств. 10.Условия эффективного усвоения исторических литературных произведений. 11.Методика работы над составлением вопросов. 12.Методика работы над историческим произведением. 13.Воспитывающая функция исторического произведения. 14.Назначение истории литературы, её соотношение с другими науками. 15.Различие подходов каждой науки в связи с объектом её исследования. 16.Сущность общечеловеческого элемента каждого учебного предмета.	

Задание V.

Напишите сочинение по темам:

1. «Литературное произведение – основа формирования представлений о национальном характере народа».
2. «Родной язык и литература – источник народности воспитания».

Источники и литература по теме

- 1.Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990 - С. 78 – 98.
- 2.История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. - С. 365 – 366.
- 3.Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов педагогических институтов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. - С. 267 – 268.
- 4.Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 2-я половина XIX в./А.И. Пискунова. – М., 1976.
- 5.Савёнок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я. Стоюнина//Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения/Сост. Г.Г. Савёнок. – М., 1991. - С. 6 – 31.
6. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения/Сост. Г.Г. Савёнок. – М. 1991.
- 7.Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы//Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения/Сост. Г.Г. Савёнок. – М., 1990. - С. 296 – 317.

**Занятие 19. Тема: Лев Николаевич Толстой
(1828-1910)**

Задание I

1. Прочитайте статью Н.В. Вейкшан (Кудрявая) «Лев Толстой как педагог» (По: Толстой Л.Н. Педагогические сочинения/ Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989, с. 6-18).
2. Выделите три хронологических периода в деятельности Л.Н. Толстого – педагога.
3. Соотнесите эти хронологические периоды с основными событиями в жизни Л.Н. Толстого. Систематизируйте эти события по годам и периодам и заполните таблицу «Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого».

Таблица «Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого»

Период	Годы	Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого

Задание II

1. Прочитайте статью Л.Н. Толстого «О народном образовании» (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в./ Сост. П.А. Лебедев. - М., 1990, с. 89-97).

2. Ответьте на вопросы, подтверждая их цитатами из произведения писателя - педагога.

- 1) На каких четырёх позициях стоят педагоги, когда объясняют необходимость получения образования для людей?
- 2) Какова общая мысль истории философии педагогики?
- 3) Что является причиной отсутствия прогресса в школе?
- 4) Что является источником для принципов (оснований) организации школы?
- 5) Как будет называться школа, которая опирается на опыт?
- 6) Почему школа не может быть свободной от того государства, в котором живёт?
- 7) Какой должен быть подход, когда заимствуются приёмы европейских школ?
- 8) Чем должна руководствоваться школа, когда она ищет пути собственного строительства?
- 9) Как понимает эволюцию понятий добра и зла в связи с проблемами образования для каждой исторической эпохи Толстой?
- 10) Какую человеческую потребность удовлетворяет образование?
- 11) Какой единственный метод и критерий образования?

Задание III

1. Прочитайте статью Л.Н. Толстого «Общий очерк характера Яснополянской школы 1862 г.» (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в./ Сост. П. А. Лебедев." М., 1990, с. 97-11).

2. Ответьте на вопросы, подтверждая их цитатами из произведения Толстого.

1. Что называет Толстой живым существом?
2. Какие необычные для традиционной школы элементы организации занятий выделяет Л.Н. Толстой?

3. Какова зависимость между порядком и преподаванием в процессе ненасильственного развития школы?
4. Каковы причины следования традиционным правилам поведения (порядкам) в школах?
5. Почему для детей свойственно естественное и осознанное стремление к упорядоченности?
6. Может ли проходить детство без нарушений дисциплины, свойственно ли оно детям?
7. Как вы подтвердите положение о том, что дисциплина должна вырабатываться осознанно естественным путём самими школьниками?
8. Могут ли порицания для взрослых быть применимы к миру ребёнка?
9. По какому показателю поведения детей можно судить о качестве усвоения рассказа учителя?
10. Какие новые отношения устанавливаются вне рамок школы?
11. Почему образование необходимо и для наименее обеспеченных слоев населения?
12. В чём проявляется принцип индивидуализации обучения?

Задание IV

1. Прочитайте воспоминания «Яснополянская школа» (По: Толстой Л.Н. Для детей. М., 1976, с. 179-192).

2. При чтении воспоминаний ученика яснополянской школы обратите внимание на характер межличностных взаимоотношений Л.Н.Толстого с детьми.

3. Ознакомьтесь с основными принципами гуманизации межличностных взаимоотношений учителя с учащимися, выдвинутыми Робертом Бернсом в книге «Развитие Я-концепции и воспитание».

Принципы гуманизации межличностных взаимоотношений.

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям своё полное к ним доверие.
2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.
3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.
4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.
5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.
6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.
7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.
8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.
9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого.
10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя.

(По: Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. –М., 1990, с. 184).

4. Соотнесите десять принципов Р.Бернса с тем характером взаимоотношений, которых придерживался Л.Н.Толстой с учениками по работам: «О народном образовании», «Общий очерк характера Яснополянской школы 1862 г.», воспоминания ученика «Яснополянская школа».

5. Анализ процесса гуманизации межличностных взаимоотношений проведите по следующей таблице.

Таблица

№ принципа по Р.Бернсу	Цитата первоисточника по Л.Н.Толстому

6. Охарактеризуйте Л.Н.Толстого как педагога – фасилитатора. Основой для анализа возьмите положение о том, что фасилитирующее образование - это совокупность ценностей, своеобразная «педагогическая философия», которая неразрывно связана с личностным способом бытия человека в мире. В эту систему ценностей входят убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в важности и значимости для каждого человека способностей и возможностей к свободному выбору, самосовершенствованию, ответственности за свои поступки, творческому и радостному учению. (По: Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения : Книга для учителя.- М., 1990, с. 183).

Задание V

1. Ознакомьтесь с мыслями С. И. Гессена о свободе воспитания в педагогическом наследии Л.Н.Толстого. (См. Приложение: Гессен С.И. «Теория нравственного и правового образования»).

2. Познакомьтесь со статьёй П.В.Симонова по вопросу детерминизма и свободы воли (См. Приложение: Симонов П.В. «Духовность и красота»).

3. Выпишите из этих работ основные педагогические положения, которыми оперирует современная наука.

4. При анализе вышеуказанных работ обратите внимание на следующие проблемы: соотношение биологических и социальных факторов в формировании личности, детерминированность поведения человека, свобода воли, свобода человека, свобода выбора.

5. Какой принцип в области психологии сформулировал Л.Н. Толстой? Как он позволяет разрешить проблему свободы воли?

6. Опишите из жизни или из литературы любой пример самопожертвования или героизма и проанализируйте его с позиций современного положения педагогики о свободе воли.

Задание VI

1. Ознакомьтесь с идеями Л.Н.Толстого по нравственному воспитанию (По: Н.В.Вейкшан (Кудрявая). Лев Толстой как педагог. //Толстой Л.Н.Педагогические сочинения. - М., 1989, с. 18-24).

2. Прочитайте работу Л.Н.Толстого «Беседы с детьми по нравственным вопросам» (По: Толстой Л.Н. Педагогические сочинения/ Сост. Н.В.Вейкшан (Кудрявая). - М., 1989, с. 471-476).

3. Ознакомьтесь с Заповедями Закона Божия и Заповедями блаженства Иисуса Христа.

Заповеди Закона Божия

1. Я Господь Бог твой, да не будет у тебя никаких других богов, кроме Меня.

2. Не сотвори себе кумира.

3. Не произноси имени Бога твоего напрасно.

4. Помни день субботный, чтобы свято хранить его, шесть дней работай и делай в них все свои дела, а день седьмой посвяти Богу.

5. Чти отца твоего и мать твою, да благо ти будет и да долголетен будешь на земли.

6. Не убий.

7. Не прелюбы сотвори (Не прелюбодействуй).

8. Не укради.

9. Не послушествуй на друга своего свидетельства ложна (не лжесвидетельствуй).

10. Не пожелай жены искреннего твоего, не пожелай дому ближнего твоего, ни села его, ни раба его, ни рабыни его, ни вола его, ни всякого скота его, ни всего, велика суть ближнего твоего (Зависть).

Заповеди Закона Божия были даны в ветхозаветные времена и ограничиваются тем, что запрещают делать то, что греховно.

Заповеди блаженства

1. Блаженны нищие духом, яко есть Царствие Небесное.

Нищета духовная - смирение, осознание своей греховности. Это значит иметь в себе качества, противоположные гордости, тщеславию, самолюбию. Почему нищим духом принадлежит Царствие Небесное? Потому что смиренный духом вполне предаётся воле Божией, не надеясь на свои силы и это приводит его к Царству Божию. Но христианское смирение надо отличать от корыстного самоуничтожения, как например, заискивание и подхалимство.

2. Блаженны плачущие, яко тии утешаться.

Все почитают блаженными радующихся, а бедных и плачущих несчастными. Справедливо ли это мнение? Плакать можно по разному поводу и блаженными здесь называются не те, которые плачут о житейских предметах или в бессильной злобе или от оскорбленного самолюбия. "Печали мира сего" - вот причина таких слез. Плач, о котором говорится в этой заповеди, - это, прежде всего, истинная скорбь сердца и покаянные слезы о соделанных нами грехах, о нашей виновности перед Богом. В награду плачущим Господь обещает, что они утешаться, то есть получают прощение грехов, а через это внутреннее успокоение и вечную радость.

К блаженству могут вести и слезы, вызванные состраданием к несчастным, если, кроме того, они сопровождаются делами христианского милосердия и любви.

3. Блаженны кротцыи, яко тии наследуют землю.

Более всего мы ищем в мире спокойствия душевного, но не имеем его, потому что это спокойствие есть плод кротости и незлобия. Что же такое кротость?

"Кротость есть такое расположение духа, соединенное с осторожностью, чтобы никого не раздражать ничем и не раздражаться", - Свт. Филарет.

"Кротость есть неизменное устроение ума, при котором человек и в чести и в бесчестии пребывает одинаковым и молится за обидчика", - Прп. Иоанн Лествичник.

К сожалению, в наших душах чаще всего вместо кротости - раздражительность и гнев, который мы даже считаем справедливым, злоба, доходящая до мстительности. Господь же учит нас кротости и незлобию. Кротость покоряет самые жестокие сердца. Кроткие силой Божией сохраняются на земле, а в будущей жизни будут наследниками Небесного Отечества.

4. Блаженны алчущие и жаждущие правды, яко тии насытятся.

Что такое жажда правды? Желание быть праведным перед Богом. Жаждущие правды - это те люди, которые глубоко сознавая свою греховность, то есть виновность перед Богом, горячо желают вести жизнь свою по правде, по Христову евангельскому закону. Желание правды должно быть настолько сильным, насколько сильно желание голодного и жаждущего утолить голод и жажду.

"Как лань желает к потокам воды, так, желает душа моя к Тебе, Господи". (Псалом 41).

Алчущим и жаждущим Господь обещает, что они насытятся. Здесь разумеется насыщение духовное, состоящее во внутреннем, душевном мире, в спокойствии совести, в оправдании и помиловании.

5. Блаженны милостивые, яко тии помилованы будут.

Милостивые - такие люди, которые сострадательны к другим, всем сердцем жалеют попавших в беду и стараются помочь. Дела милости бывают материальными (голодного накормить, жаждущего напоить, нагого одеть, находящегося в больнице или темнице - посетить, странников принять, погребать умерших бедняков и т. п.) и духовными(словом и делом обратить грешника с ложного пути, неведущего научить истине и добру, подать совет ближнему, утешить печального, не воздавать злом за зло, прощать обиды, молиться за всех Бог)/.

Милостивым Господь обещает в награду то, что они сами будут помилованы, они будут избавлены от вечного осуждения за свои грехи, подобно тому, как сами оказывали милосердие другим на земле,

6. Блаженны чистые сердцем, яко тии Бога узрят.

"Больше всего хранимого храни сердце своё, потому что из него источники жизни" (Книга Притчей).

Чистые сердцем - это те люди, которые не только явно не грешат, но и не таят порочных и нечистых мыслей и желаний в сердце своём, оно свободно от греховных страстей, порождаемых гордостью и самолюбием.

Чтобы приобрести чистоту сердца надо хранить посты, всячески оберегаться от пьянства, неприличных зрелищ, чего предостаточно в наше время...

Чистота сердца гораздо выше простого чистосердечия - искренности и откровенности, от нас требуется постоянное памятование о Боге и Его законах.

Людам с чистым сердцем Господь обещает в награду, что они увидят Бога, то есть высшую степень блаженства - лицезрение Бога.

7. Блаженны миротворцы, яко тии сынове Божии нарекутся.

Миротворцы – люди, живущие со всеми в мире и согласии или устанавливающие мир между людьми или, по крайней мере молят Бога о примирении враждующих. Но миротворцем может быть тот, кто сам стяжал мирное устройство сердца, только тот может изливать мир на других. И поэтому, нам надобно всеми силами стараться сохранить душевный мир. Мир сердца возмущает страсти! И в первую очередь гнев и ярость. Надобно быть подобно мёртвому или совершенно глухому и слепому при всех скорбях, клеветах, поношениях, которые неминуемо бывают со всеми.

Миротворцам Господь обещает, что они нарекутся сынами Божиими, потому что такие люди являются подражателями Христу, своим подвигом они уподобляются Сыну Божию.

8. Блаженны изгнани правды ради, яко тех есть Царствие Небесное.

Гонимые за правду, это - те истинно верующие, которые так любят жить по правде, т.е. по Божьему закону, что за твердые христианские убеждения терпят от людей нечестивых гонения, преследования, лишения, но ничем правде не изменяют. "Меня гнали, будут гнать и вас". Гонение за правду выражается в многообразных формах. От невероятных зверских мучений, коими подвергали мучеников христианских за исповедание Христа в первые века, до изошрённых издевательств в концентрационных лагерях. В наше время нет открытых гонений, но сих пор есть насмешники, осуждение к верующим, как к людям якобы отсталым и несовременным. В основе этой вражды всегда лежала и сейчас лежит человеконенавистническая неприязнь не только к людям, но и к правде Божией. Восстают часто и окружающие люди, которым добрая жизнь христиан кажется обличением их греха, укоризною для них.

За исповеднический подвиг Господь обещает людям Царство Небесное, т.е. полное торжество духа.

9. Блаженны есте, егда поносят вам, и ижденут, и рекут всяк зол глагол, на вы лжуще мене ради. Радуйтесь и веселитесь, яко мзда ваша многа на небесах!

Здесь Господь говорит: если будут поносить (издеваться над вами, бранить, бесчестить вас), притеснять и лживо говорить о вас худое, клеветать, несправедливо

обвинять, и всё это вы будете терпеть за свою веру в меня, то не печальтесь, а радуйтесь и веселитесь, потому, что вас ожидает великая, самая большая награда на небесах, то есть особенно высокая степень блаженства.

Заповеди блаженства даны Иисусом Христом и учат нас, как мы можем достигнуть христианского совершенства или святости. Их девять. Через исполнение Его заповедей Он обещает вечное блаженство в будущей жизни.

(Составлено по: Православный календарь на 1997 год. – Кострома, 1995).

4. Соотнесите Заповеди с нравственными категориями, которые изучает Л.Н.Толстой с детьми. Проанализируйте их и заполните следующую таблицу.

Таблица

Нравственное понятие по Л.Н.Толстому	Нравственная категория общечеловеческого христианского значения	
	Заповеди Закона Божия (№ по порядку)	Заповеди блаженства Иисуса Христа (№ по порядку)
Христианское воспитание /1/		
Совестливость(/Жизнь по христи-анским заповедям) / 2/		
Позитивизм(Жизнеутверждение) /3/		
Разумность /4/		
Любовь /5/		
Самовоспитание /6/		
Мудрость / 7/		
Рассудительность /8/		
Благоразумие /9/		
Эмпатия /10/		
Корысть /11/		
Порядочность / 12/		
Скромность /13/		
Самоотречение /14/		
Достоинство (благожелательность) /15/		
Благодеяние (самоотверженность) /16/		

Духовность (христианское самосовершенствование) /17/		
Жизнерадостность /18/		
Вера (принципиальность) /19/		

5. Найдите высказывания и афоризмы на те нравственные понятия, которые расширяют и поясняют Заповеди, предложенные к изучению Л.Н. Толстым (позитивизм, жизнеутверждение, разумность, самовоспитание, корысть, скромность, жизнерадостность). (Источники: Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / Сост. В. Н. Назаров. - М., 1989.; Толстой Л.Н. Об истине, жизни и поведении. - М., 1998; Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир - эпоха Просвещения (И.Д.Фролов и др.; Сост. П.С.Гуревич.- М.,1991; Шрейдер Ю.А. Лекции по этике: Учебное пособие.-М., 1994).

Задание VI

I. Прочитайте работу Л.Н. Толстого "Из письма о вос- Пр 219-223/.

1. Прочитайте работу Л.Н. Толстого «Из письма о воспитании» (См. Приложение).
2. Напишите сочинение на тему: «Основы современного воспитания. Мой педагогический прогноз», используя идеи из работы Л.Н. Толстого.

3. Напишите эссе: «Моё представление о Яснополянской школе»; «Учебный день в Яснополянской школе»; «Л.Н. Толстой – учитель»; «Свободное воспитание в Яснополянской школе»; «Яснополянская школа глазами ученика Василия Морозова»; «Яснополянская школа: взгляд Л.Н. Толстого»; «Педагогический процесс в Яснополянской Школе»; «Учитель – ученик в Яснополянской школе: отношение сотрудничества?». См. Приложение «Методические рекомендации к написанию эссе». При написании эссе используйте тексты-источники - Вейкшан В.А. Яснополянская школа Л.Н. Толстого//Советская педагогика. – 1948. - № 9. – С. 45 – 47; Вейкшан В.А., Левченко И.И. Столетний путь Яснополянской школы//Советская педагогика. – 1959. - № 9. – С. 129 – 137; Власов Н.И. Из воспоминаний о Л.Н. Толстом//Воспоминания яснополянских крестьян о Л.Н. Толстом//Воспоминания яснополянских крестьян о Л.Н. Толстом. – Тула, 1960, с. 108 – 158 (о школе – с. 128 – 158); Козлов Д.Д. Воспоминания ученика Яснополянской школы//Воспоминания яснополянских крестьян о Л.Н. Толстом. – Тула, 1960, с. 35 – 44; Морозов В. Яснополянская школа. Из воспоминаний ученика яснополянской школы//Толстой Л.Н. Для детей. – М., 1976, с. 179 – 192; Морозов П.В. (Воспоминания)//Л.Н. Толстой в воспоминаниях современников: В 2 т. Т. 1. – М., 1978, с. 108 – 113; Петров А.К. Славный юбилей. К 100-летию со дня основания Яснополянской школы Л.Н. Толстого//Начальная школа. – 1959. - № 10. – С. 61 – 67).

Источники и литература по теме

1. Вейкшан Н.В. (Кудрявая). Лев Толстой как педагог//Толстой Л.Н. Педагогические сочинения/Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989. - С. 6 – 24.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/П.В. Алексеев. – М., 1995. - С. 53 – 63.
3. Гликман И.З. Классик мировой педагогики//Педагогика. – 2008. - № 5. - С. 64 – 70.
4. Заварзина ЛЭ. Учебное эссе как вид самостоятельной работы студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли»//Историко-педагогический журнал. – 2018. - № 1. – С. 64 – 82.

5. Кудрявая Н.В. Наука жизни Л.Н. Толстого//Педагогика. – 2010. - № 2. - С. 74 – 80.
6. Лукацкий М.А. Л.Н. Толстой о деятельности учителя//Педагогика. – 2010. - № 2010. - № 10. - С. 68 – 77.
7. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М., 1990. - С. 183 – 184.
8. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н. Назаров. – М., 1989.
9. Рождественский Ю.В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): Мораль. Нравственность. Этика. – М., 2002.
10. Симонов П.В. Духовность и красота//Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях и первоисточниках: Учебное пособие. – М., 1997. - С. 216 – 223.
11. Толстой Л.Н. Яснополянская школа//Толстой Л.Н. для детей. – М., 1976. - С. 179 – 192.
12. Толстой Л.Н. Беседы с детьми по нравственным вопросам//Толстой Л.Н. Педагогические сочинения/Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989. - С. 471 – 476.
13. Толстой Л.Н. О народном образовании//Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. - М., 1990. - С. 89 – 97.
14. Толстой Л.Н. Общий очерк характера Яснополянской школы 1862 г./Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 89 – 97.
15. Толстой Л.Н. Об истине, жизни и поведении. – М., 1998.
16. Толстой Л.Н. Из письма о воспитании//Толстой Л.Н. Об истине, жизни и поведении. – М., 1998, - С. 291 – 294.
17. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения/И.Д. Фролов и др./Сост. П.С. Гуревич. – М., 1991,
18. Шаталов А.А. Л.Н. Толстой и русская школа//Педагогика. – 2007. - № 1. –С. 86 – 93.
19. Шрейдер Ю.А. Лекции по этике: Учебное пособие. – М., 1994.

**Занятие 20. Тема: ПЁТР ФРАНЦЕВИЧ ЛЕСГАФТ
(1837 – 1909)**

Задание I

Решетень И.Н. « Педагогические взгляды и деятельность П.Ф. Лесгафта» // Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н.Решетень. - М., 1988, с. 6-15).

2.Внесите в графу «Основные события» таблицы «Педагогическая деятельность П.Ф.Лесгафта» название и годы написания основных педагогических работ учёного.

Таблица «Педагогическая деятельность П.Ф.Лесгафта»

Этапы	Годы	Характер педагогичес. деятельности	Основные события
I	1868 - 1871	Педагогическая деятельность	В 1868 г. преподаёт в Казанском университете в качестве профессора. Заведует кафедрой физиологии и анатомии. В 1871 г. уволен из-за несогласия с политикой и действиями администрации университета.
II	1872 - 1874	Научно-исследовательская работа	В 1872 г. возвращается в Петербург и работает в качестве врача в частном гимнастическом учреждении доктора А.Г.Берглинда. Изучает практический опыт гимнастических занятий. Разрабатывает программу физического воспитания.
III	1874 - 1886	Педагогическая деятельность. научная работа	В 1874 г. стал консультантом в Главном управлении военно- учебных заведений. С 1875-1876гг. изучает в Европе опыт подготовки учителей гимнастики. Разрабатывает программу по физическим упражнениям. Вводит в педагогику опытно-экспериментальные методы исследования.
IV	1886 - 1897	Преподавательская деятельность	С 1886 г. читает лекции в Петербургском университете. Создает детские площадки для игр,
		Организатор. общественная, методическая работа	катки в городах. Открывает Санкт-Петербургскую биологическую лабораторию. Открывает частное высшее учебное заведение для подготовки учителей женщин по физическому воспитанию. В 1891 г. выслан из Петербурга за протест правительству по поводу избивания студентов на демонстрации. В 1895 г. закрывается частное высшее учебное заведение для женщин (лесгафтичек) - учителей физического воспитания в связи с участием в революционных событиях 9 января 1905 г. В 1895 г. открывает Вольную высшую школу с отделением для рабочих. В 1909 г. скончался в Египте, где находился на лечении.

Задание II

1.Прочитайте статью П.Ф.Лесгафта «Семейное воспитание ребёнка и его значение (По:Лесгафт П.Ф.Избранные педагогические сочинения/ Сост. И. Н. Решетень. - М., 1988, с. 16-228).

2.Законспектируйте в статье П.Ф.Лесгафта разделы: «Введение» и «Школьные типы» (с. 18-114).

3.Прочитайте статью Е.Л.Кононко «Чтобы личность состоялась» (См. Приложение).

4.Соотнесите типы детей по Лесгафту (лицемерный, честолюбивый, добродушный, забитый-мягкий, забитый-злостный, угнетённый) с соответствующим типом семей по Е.Л.Кононко. Сопоставительный анализ проведите в ходе заполнения следующей таблицы.

Таблица

Тип семьи	Тип ребёнка (характерные признаки)
Накопитель Гастролёр Негативист Здоровяк Хамелеон Авантюрист Аскет Мимоза	

Задание III

эти качества с типами детей, которые даёт в своей статье П.Ф.Лесгафт и заполните следующую таблицу.

Таблица

Тип ребёнка	Качество личности	№ высказывания
Лицемерный Честолюбивый Добродушный Забитый-мягкий Забитый-злостный Угнетённый		

Высказывания

1.Лживость заключается и в умалчивании или в преувеличении, и в утаивании или искажении истины, в притворном согласии с чужим мнением, в обещаниях или намёках на обещания, которые мы не имеем намерения выполнить, в нерешимости сказать правду, когда сказать её требует долг.

Н.В.Шелгунов

2.Ложь - порождение злобы, трусости или тщеславия.

Ф.Честерфилд

3. Лицемерие - мерить поступки не перед своей совестью, а перед лицом других.

М.М.Пришвин

4.Эгоизм семейный жёстче эгоизма личного. Человек, который устыдиться пожертвовать благами другого для себя одного, считает своей обязанностью пользоваться несчастьем, нуждою людей для блага семьи.

Л.Н.Толстой

5.Различайте между злым, бесчеловечным и бессердечным эгоизмом и эгоизмом добрым, участливым, человечным; различайте между незлобивым, невольным себялюбием, находящим удовлетворение в любви к другим, и себялюбием произвольным, намеренным, находящим удовлетворение в равнодушии или даже в прямой злости по отношению к другим.

Л.Фейрбах

6.Если правда не указывает нам того, что мы должны делать, то она всегда укажет нам то, что мы не должны делать или должны перестать делать.

Л.Н.Толстой

7.Из всех обязанностей по отношению к другим первой является правдивость в словах и делах.

Гегель

8.Если в человеке сформировался цельный характер, то его слово никогда не разойдётся с его поведением, а в этом только и заключается сущность правды.

Н.В.Шелгунов

9.Слабовольные люди - это лёгкая кавалерия армии дурных людей: они приносят больше вреда, чем сама армия, потому что всё разоряют и опустошают.

Н.Шамфор

10.Безволие, никчемность - родная сестра подлости.

В.А.Сухолинский

II.Ограниченность нашего ума приводит к упрямству: мы неохотно верим тому, что выходит за пределы нашего кругозора.

Ф.Ларошфуко

12.Человек должен быть непременно твёрдым, а то злые люди любят мягких и добрых и делают их своими костьюлями. Так и надо помнить: настоящее зло хромое и ходит всегда на костьюлях добродетели.

М.М.Пришвин

13. Обладать чем-нибудь, дающим превосходство над другими, - большой порок.

Кэнко - Хоси

14.Труд не есть добродетель, но неизбежное условие добродетельной жизни.

Л.Н.Толстой

15.Тот, кто любит труд, не нуждается в развлечениях.

Ж.Лабрюйер

16.Сострадание - это нередко способность увидеть в чужих несчастьях свои собственные, это - предчувствие бедствий, которые могут постигнуть и нас.

Ф.Ларошфуко

17.Простота - есть главное условие красоты моральной.

Л.Н.Толстой

(Составлено по: Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/ Сост. В.Н.Назаров, Г.П.Сидоров. - М., 1989, с. 145, 149, 215-217, 228, 244, 298, 313, 314, 335, 336, 340, 346).

Задание IV

1.Прочитайте статью П.Ф.Лесгафта «Семейная жизнь ребёнка» (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX вв. /П.А.Лебедев. -М., 1990, с. 295-302).

2.Выпишите главные основания (принципы), которых нужно придерживаться при воспитании детей в семье.

3.Составьте по материалам статьи правила семейного воспитания для родителей.

4.Заполните таблицу «Памятка для родителей»

Таблица «Памятка для родителей»

Принципы (основания) семейного воспитания	Правила семейного воспитания
1.Чистота.	
2.Последовательность в отношении слова и дела.	

- | | |
|---|--|
| 3.Отсутствие произвола в действиях воспитателя.
4.Признание личности ребёнка и его неприкосновенности. | |
|---|--|

5.Выпишите из статьи П.Ф.Лесгафта цель воспитания в широком смысле и цель семейного воспитания.

6.Подтвердите цели воспитания по П.Ф.Лесгафту высказываниями и афоризмами.

Задание I

1.Прочитайте статью П.Ф.Лесгафта «Задачи физического развития в школе» (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XXв./ П.А.Лебедев. - М., 1990, с. 302-309).

2.Подтвердите цитатами из статьи П.Ф.Лесгафта следующие педагогические положения таблицы.

Таблица

Педагогическое положение	Цитата первоисточника
Непосредственное восприятие изучаемых педагогических явлений. Способы решения научно-исследовательских задач. Необходимость соответствия умственной и физической деятельности. Закон постепенности и последовательности развития. Закон гармонии. Нарушение общей гармонии деятельности организма. Необходимость применения упражнений. Общие задачи воспитания и образования в школе. Необходимость смены физических и умственных упражнений. Задачи физического образования.	

3.Составьте для учащихся 9-10 классов план внеклассной воспитательной работы по санитарно-гигиеническому просвещению и проведению спортивно-массовых мероприятий в школе.

Источники и литература по теме

- 1.Кабанов В.Л., Тимофеева М.В. П.Ф. Лесгафт о семейном воспитании//Педагогика. – 2020. - № 11. – С. 109 – 117.
- 2.Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась//Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. – М., 1997. – С. 158 – 175.
- 3.Копейкина Т.Е., Буторина Т.С. П.Ф. Лесгафт и идеи совершенствования личности в отечественном образовании//Педагогика. – 2018. - № 12. - С. 110 – 115.
- 4.Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение//Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения/Сост. И.Н. Решетень. – М., 1988. - С. 18 – 114.
- 5.Лесгафт П.Ф. Семейная жизнь ребёнка//Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.//П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 295 – 302.
- 6.Лесгафт П.Ф. Задача физического развития в школе//Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.//П.А. Лебедев. – М., 1990. - С. 302 – 309.

7. Народное образование в России в конце XIX – начале XX в. и проблемы его преобразования//История педагогики и образования. От зарождения образования в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. - С. 433 – 434.

8. Педагогическая деятельность и взгляды П.Ф. Лесгафта//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаяева. – М., 1982. С. - 289 – 290.

9. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. – М., 1989.

10. Решетень И.Н. педагогические взгляды и деятельность П.Ф. Лесгафта//Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения/Сост. И.Н. Решетень. – М., 1988. - С. 6 – 15.

**Занятие 21. Тема: ПЁТР ФЁДОРОВИЧ КАПТЕРЕВ
(1849 – 1922)**

Задание I

I. Прочитайте статью П.А. Лебедева «П.Ф. Каптерев - видный педагог России второй половины XIX - начала XX столетия»// Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/ А.М. Арсеньева. -М., 1982, с. 7-34.

2. Заполните графу «Годы» в таблице «Основные этапы научно-педагогической деятельности П.Ф. Каптерева».

Таблица «Основные этапы научно-педагогической деятельности П.Ф. Каптерева»

Этапы	Годы	Характер педагогич. деятельности	Научная и педагогическая деятельность
I		Преподавател. исследоват. работа	<p>В 1872г. закончил Московскую духовную академию и становится преподавателем философии в Петербургской духовной семинарии, заведует воскресной школой.</p> <p>В 1874г. появляются первые педагогические работы. Они определяют главные педагогические проблемы, которыми он будет заниматься всю жизнь: формирование мировоззрения, содержание и методы обучения, развитие ума, характера, воли ребёнка. В 1876-1877 годах пишет книгу «Педагогическая психология», вводится термин Каптерева "педагогическая психология".</p> <p>В 1874г. преподаёт на Фребелевских частных курсах по подготовке воспитательниц детских садов. Работал на курсах до 1898г. Активно развивает дошкольную педагогику.</p> <p>В 1878г. покидает Петербургскую духовную семинарию.</p>
II		Преподават. работа	<p>В 1879г. служит в Мариинском ведомстве (управление, ведавшее женскими учебно-воспитательными</p>

			учреждениями). С 1879-1884 гг. преподаёт здесь психолого-педагогический цикл предметов. С 1882-1885гг. преподаёт логику и психологию в
--	--	--	--

			Александровском лицее. В 1883г. переиздал книгу «Педагогическая психология». Его обвиняют в материализме, подрыве христианской нравственности. В 1884г. отстранён от преподавания.
Ш		Лекторская, администрат., просветител., научно-исслед. работа	<p>Принят помощником старшего чиновника Первой экспедиции в Мариинском ведомстве. Занимается управлением и инспектированием земских учебно-воспитательных учреждений (женские институты, гимназии, пансионаты, приюты, женские курсы). Преподаёт в частных женских гимназиях (М.Н. Стоюниной, М.А. Макаровой), на Фребелевских курсах.</p> <p>В 1903 г. разрешено работать в казённых учебных заведениях. С 1912г. становится профессором и преподаёт в Петербургском женском педагогическом институте. В 1884 г. начинает заниматься вопросами семейного воспитания. Организует «Родительский кружок». В 1898 г. под редакцией Каптерева выходят брошюры «Энциклопедии по семейному воспитанию». С 1898 по 1910 гг. вышло 59 выпусков. Эти работы в 1906 г. получили в Бельгии первую премию. В 1885 г. написал книгу «Дидактические очерки» и получает за неё от Петербургского комитета грамотности золотую медаль. В 1904-1905 гг. издаёт капитальный труд «Педагогический процесс». В нём результаты 30-летнего психоло-педагогического творчества. Определяет роль и место педагогической науки. Вводит в науку термин «педагогический процесс».</p>
			<p>Обосновывает необходимость антропологического подхода в педагогике, применение знаний из возрастной физиологии и детской психологии.</p> <p>В 1898г. издаёт работу «Новая русская педагогика, её главнейшие идеи, направления и деятели». Анализирует развитие педагогических идей в России после 1861г. и до начала первой мировой войны(исследует причины общественного педагогического движения). После февральской революции 1917г. пишет статью «Новая школа в новой России», где излагает программу демократического обновления школы. Демократизация обеспечивается за счёт принципов автономности педагогического процесса, самоуправления школ, независимости учителей в процессах воспитания и обучения.</p>

VI		<p>Организатор., педагогич., научная работа</p>	<p>Переезжает в Воронежскую губернию в связи с болезнью лёгких. Работает разъездным инструктором Острогожского уездного отдела образования, заведовал трёхгодичными учительскими курсами, преподавал в двух средних школах гор. Острогожска. В 1921г. в качестве профессора преподаёт в Воронежском университете на факультете общественных наук. Организует первый воронежский педагогический техникум и заведует им. При техникуме он создаёт систему учебно-воспитательных учреждений (детский сад, опытная школа, показательная школа, педагогический музей). 7 сентября 1922г. скончался от воспаления лёгких. После К.Д. Ушинского внёс самый значительный вклад в прогрессивную педагогическую мысль. До 1917 г. издаёт 40 монографий и 500 статей.</p>
----	--	---	--

Задание II

1. Прочитайте работу П.Ф.Каптерева «Эвристическая форма обучения в народной школе» (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XXв./П.А.Лебедев, - М.; Педагогика,1990, с. 218 – 221).

2. Ответьте на вопросы, подтверждая ответы цитатами из произведения педагога.

Вопросы

1. Почему эвристическая форма и элементарное обучение нераздельны?
2. Какие требования предъявляет к учителю эвристическая форма обучения?
3. Какие основные выводы делает П.Ф.Каптерев о сущности эвристической формы обучения?

Задание III

I. Ознакомьтесь с современным педагогическим положением о влиянии сотрудничества на учебную деятельность.

П.Ф.Каптерев поднимает важную проблему в педагогике - учебно-педагогическое сотрудничество. Современные исследования данной проблемы выявляют влияние сотрудничества на учебную деятельность. Преимущества, которые проявляются при объединении детей в решении задач и тренировке навыков, выражаются в том, что возрастает объём усваиваемого (материала) и глубина понимания; растёт познавательная активность и творческая самостоятельность детей и др.

Совместно распределённая - действительно генетическая (эвристическая), по П.Ф.Каптереву, - форма учения позволяет сформулировать умения:

- увидеть, узреть в задаче систему преобразований;
- соотнести преобразования с особенностями происходящих изучаемых явлений;
- строить обобщённые модели совместной деятельности;
- интерпретировать изучаемое явление в соответствии с собственными действиями, что свидетельствует о формировании достаточно высокого уровня рефлексии.

Организация детей на учебно-познавательную деятельность, как её мыслил П.Ф.Каптерев, может быть представлена следующим примером.

Учащиеся языковой группы получили мыслительную задачу, которую можно решить только коллективно. А итогом деятельности может быть общий групповой результат (например, высказывание всей группы, коллективный монолог или полилогическое высказывание). При этом индивидуальные высказывания учащихся имеют для всей группы смысловой стержень.

Например, учащихся младших классов на уроке иностранного языка описывают какой-либо предмет, употребляя известные им определения и располагая их в последовательности в соответствии с фиксированной нормой и узусом данного языка. Так, если первый ученик называет размер предмета, то следующий может описать объём предмета, затем вес, форму, цвет и т.д., но не принадлежность. В такой последовательности притяжательность уже не обозначается. Все предыдущие ответы удерживаются в памяти учащихся, повторяются и добавляются новыми ответами. В результате отдельных ответов школьников складывается полное описание предмета.

Описанная выше специфическая учебная ситуация отвечает следующим требованиям: общность цели, выполнение собственного индивидуального действия каждым, координированность всеми и всех всего; неаддитивность (не простое сложение деятельности, а получение общего результата).

(Составлено по: Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. - Ростов н/Д., 1997, с. 410-415).

3. Соотнесите основные идеи из работы П.Ф.Каптерева «Эвристическая форма обучения в народной школе» с современными данными по проблеме учебно-педагогического сотрудничества. На основании вышеописанного примера учебной ситуации заполните графу «Описание учебно-познавательных действий» в таблице «Организация совместных действий и творческое решение задач школьниками».

Таблица «Организация совместных действий и творческое решение задач школьниками»

Педагогическое положение по работам Каптерева	Требование учебной ситуации	Описание учебно-познавательных действий
1. Самостоятельное и осознанное усвоение в процессе учебно-педагогического сотрудничества (самостоятельное открытие научной истины).	Неаддитивность	
2. Эвристическая форма обучения	Координированность всеми всех и всего.	
3. Наглядное обучение (от простого к сложному).	Выполнение собственного индивидуального действия.	

Задание IV

1. Прочитайте статью П.Ф.Каптерева «О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов» (в сокращении) (По: Антология педагогической мысли в России второй половины XIX - начала XX в. / Сост. П.А.Лебедев.- М., 199), с. 222 – 232).

2. Ознакомьтесь с современными педагогическими положениями по проблеме индивидуализации обучения.

П.Ф.Каптерев поднимает проблему учёта индивидуальных особенностей развития учащихся. В связи с этим он рассматривает вопрос о том, как это можно осуществить организационно. Реализация его идей в современных условиях осуществляется во всемирном масштабе при помощи двух способов дифференциации:

1. На определённой ступени (обычно на старшей) школа разветвляется на отдельные области знаний (например, гуманитарные, физико-технические и естественные потоки).
2. К обязательным предметам добавляются предметы, изучаемые по выбору, или их комплексы. Возможны и разные комбинации этих способов.

В целом педагогика в настоящий период предлагает многие варианты индивидуализации. Все они могут быть подведены под три основных:

1. дифференциация обучения, т.е. группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по нескольким различным учебным планам и (или) программам. Так создаются относительно гомогенные группы (классы, школы);
2. внутриклассная (внутригрупповая) индивидуализация учебной работы;
3. прохождение учебного курса в индивидуально различном темпе: или убыстрение (акселерация), или замедленно (ретардация).

В отечественной педагогической практике распространено два типа сравнительно гомогенных школ:

1. созданные в основном на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений;
2. сформированные на базе уровня общего умственного развития и состояния здоровья.

(Составлено по: Унт И. Г. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М., 1990, с. 37 – 40).

Обучение направлено на овладение учащимися знаниями, умениями, навыками, развитие их мыслительных и творческих способностей. Необходимо развивать и воспитывать основной механизм усвоения знаний - ум ребёнка. Умственное воспитание ребёнка связывается с развитием способностей и творческих задатков учеников. Именно способности, как индивидуально-психологические особенности личности, являются условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

Способности подразделяются на три вида:

- 1) общие; 2) специальные; 3) практические (конструктивно-технические, организаторские, педагогические).

К общим способностям, помогающим проявить успехи в учении, относятся такие индивидуально-психологические особенности детей как трудолюбие, настойчивость, работоспособность, внимательность, хорошо развитая произвольная память, сообразительность, упорство в преодолении трудностей.

Специальные способности проявляются только в отдельных видах деятельности, в изучении тех или иных предметов, например, языков, математики, биологии, рисования, физического развития.

(Составлено по: Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. - М., 1990, с. 151).

3. Проанализируйте эти положения с точки зрения идей, высказанных П.Ф.Каптеревым в работе «О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов» (По: Каптерев П.Ф. О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов // Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX в./Сост.П.А. Алексеев. – М., 1990, с. 222 – 232).

4. Сопоставительный анализ проведите в ходе заполнения следующей таблицы

Таблица

Идея П.Ф.Каптерева /Цитата первоисточника/	Современное педагогическое положение
<p>«...нужны различные образовательные системы, скомбинированные применительно к различному складу умов.»</p> <p>«Выбор учебного заведения применительно к способностям учащихся.»</p> <p>«Необходимо выделить общую цель образовательных курсов и поставить её наперёд, а затем выделить особенные курсы, сделав их необязательными, факультативными и изучать их после общей части образовательных курсов.»</p> <p>«Обязательная часть общеобразовательного курса занимает половину срока обучения, затем постепенно сокращается и уступает своё место факультативам, которые в последние годы учения являются преобладающими...начавшись общими предметами, курс оканчивается факультативными.»</p> <p>«Факультативные предметы суть предметы общего, а не специального образования, и занятия ими предшествуют всякому специальному образованию, т.е. углубляют знания по общим предметам.»</p> <p>«Общее развитие личности...может совершаться только с двух сторон, со стороны общечеловеческих свойств и личных... Поэтому и общеобразовательные и факультативные предметы равно служат общему развитию человека, способствуя развитию его человеческих свойств. Специальное же образование имеет главным образом в виду не развитие тех или других сторон ума, а сообщение знаний.»</p>	

Задание V

1.Прочитайте статью П.Ф.Каптерева «Педагогический процесс» (отрывки). (По: Антология педагогической мысли России второй половины XIX –начала XX в./ Сост. П.А. Лебедев.-М., 1990, с. 232 – 243).

2.Соотнесите основные идеи П.Ф.Каптерева из статьи с педагогическими высказываниями учёных и подтвердите их цитатами. Выполнение задания проводится по таблице.

Таблица

Педагогические высказывания учёных	Педагогические положения по Каптереву (цитата)
<p>Мы преподаём предмет не для того, чтобы произвести на свет маленькие живые библиотеки, а для того, чтобы научить ученика самого мыслить математически, рассматривать проблемы так, как это делает историк, принимать участие в добывании знаний. Познание - это процесс, а не продукт.</p> <p align="right">Дж.Брунер № I</p> <p>... Главное, что должно дать образование и о чём часто забывают, - это не «багаж» знаний, а умение владеть этим «багажом».</p> <p align="right">А.Н.Несмеянов № 2</p>	

<p>Школа - это мастерская, где формируется мысль подрастающего поколения, надо крепко держать её в руках, если не хочешь выпустить из рук будущее.</p> <p style="text-align: right;">А.Барбюс № 3</p> <p>Ребёнок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит, что воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребёнка, а не надстраиваются лишь над ним.</p> <p style="text-align: right;">С.Л.Рубинштейн № 4</p> <p>Поистине ребёнок есть величайший умственный труженик нашей планеты, который, по счастью, даже не подозревает об этом.</p> <p style="text-align: right;">К.И.Чуковский № 5</p> <p>Не в количестве знаний заключается образование, но в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь.</p> <p style="text-align: right;">А.Дистервег № 6</p> <p>Ошибочно думать, что многознание есть достоинство. Важно не количество, а качество знания.</p>	
<p style="text-align: right;">Л.Н.Толстой № 7</p> <p>В деле воспитания процессу саморазвития должно быть отведено самое широкое место. Человечество всего успешнее развивалось только путём самообразования.</p> <p style="text-align: right;">Г.Спенсер № 8</p> <p>Человека делает образованным лишь его собственная внутренняя работа, иначе говоря, собственное, самостоятельное обдумывание, переживание, пере-чувствование того, что он узнаёт от других людей или книг.</p> <p style="text-align: right;">Н.А.Рубакин № 9</p> <p>Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распроставшись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий.</p> <p style="text-align: right;">Д.И.Писарев № 10</p> <p>Душа человека узнаёт сама себя только с собственной своей деятельности.</p> <p style="text-align: right;">К.Д.Ушинский № 11</p>	

(Примечание: цитаты № 2 с.14; № 3 с.17; № 4 с.23; № 5 с.34; № 6 с.41; № 7 с.42; № 8 с.62; № 9 с.64; № 10 с.63; № 11 с.140 составлены по: Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/ Сост.В.В.Чечет. - Минск, 1992;

№ 1 по: Малькова З. А. Современная школа США. - М., 1971, с.62).

Источники и литература по теме

- 1.Заварзина Л.Э. П.Ф. Каптерев на ниве педагогического образования//Педагогика. – 2010. - № 6. – С. 72 – 86.
- 2.Заварзина Л.Э. П.Ф. Каптерев о сущности средней общеобразовательной школы//Педагогика. – 2013. - № 1. – С. 88 – 89.
- 3.Заварзина Л.Э. П.Ф. Каптерев о развитии новой школы в России//Педагогика. – 2017. - № 6. – С. 81 – 84.
- 4.Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д., 1997. – С. 410 – 415.
- 5.Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе//Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XXI в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. - С. 218 – 221.
- 6.Каптерев П.Ф. О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XXв./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. С. - 222 – 232.
- 7.Каптерев П.Ф. Педагогический процесс//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. - С. 232 – 243.
- 8.Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А.Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. - С. 312 – 313.
- 9.Лебедев П.А. П.Ф. Каптерев – видный педагог России второй половины XIX – начала XX столетия//Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/А.М. Арсеньева. – М., 1982. - С. 7 – 34.
- 10.Малькова З.А. Современная школа США. – 1971. - С. 62.
- 11.Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост. В.В. Чечет. – Минск, 1992.
- 12.Педагогическая мысль в России в конце XIX – начале XX в.//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. - С. 428 – 430.
- 13.Перминова Л.М. Современный характер дидактических взглядов П.Ф. Каптерева//Педагогика. – 2014. - № 10. – С. 91 – 97.
- 14.Унт И.Г. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990. - С. 37 – 40.

VI. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В МОЛДОВЕ

Занятие 22. Тема: Ион Крянгэ

(1839-1889)

Задание I

I. Ознакомьтесь с материалами о жизни и педагогической деятельности И.Крянгэ (По: Istoria învățămîntului și gîndirii pedagogice în Moldova / Т.Т.Сиботару.- Chișinău, 1991 р. 263-282; Țurcanu Ion. Creangă în contextul pedagogiei timpului său. - Chișinău, 1994; Suveică T., Babără O. Problemele școlii în creația claselor literaturii române. - Chișinău, 1998; Parascan C. Povestea vieții lui Ion Greangă - Iași., 1996; Василаке Б. Великий писатель, талантливый педагог.// Народное образование - 1987. - 13 июня; Цуркан И. Образ учителя в творчестве Иона Крянгэ// Народное образование. - 1986. - 12 ноября; Ион Крянгэ (1839 – 1889)//Антология педагогической мысли Молдовы/Сост. Ф.Ф. Чиботару. – Кининёв, 1992 с. 309 – 323).

2. Заполните в таблице «Педагогическая деятельность И.Крянгэ» графу "Характер педагогической деятельности».

Таблица «Педагогическая деятельность И.Крянгэ»

Этапы	Годы	Характер педагогической деятельности	Основные события педагогической жизни И.Крянгэ
I	1864 - 1868		В мае 1864 г. начинает работать в экспериментальной начальной школе при Ясском педучилище им. Василе Лупу. В 1865г. становится учителем начальных классов и преподаёт в школе при церкви Трёх святителей. С 1864-1868гг. разрабатывает учебные книги. В 1868г. издаёт совместный букварь «Новый метод чтения и письма».
II	1869 - 1871		С 1869 по 1871гг. преподаёт в начальной школе предместья Ясс Сэрэрие. Изучает детскую психологию. В 1871г. появляется его книга для чтения «Наставник детей». С 1872 - 1873гг. власти запрещают И.Крянгэ заниматься преподаванием и церковной деятельностью.
	1874 - 1889		В 1879г. возобновляет преподавание в начальной школе предместья Пэжурарь. В 1875г. знакомится с выдающимся поэтом М.Эминеску. С 1874 г. посещает литературное общество «Жунимия». С 1875г. начинает публиковать свои сказки. В 1876г. выпускает основное теоретико-методическое произведение по дидактике

III			<p>«Наставление по чтению посредством письма по фонетической системе».</p> <p>В 1876г. И.Крянгэ посещает М.Эминеску и он много консультируется с ним при написании сказок.</p> <p>В 1879г. издаёт учебник «География Яс-ского уезда», который неоднократно переиздавался и интенсивно использовался в обучении. Активно участвует в «Обществе по просвещению румынского народа», а в 1880г. входит в государственный орган Генеральный совет по просвещению. В 80-е гг. он активно участвует в работе всерумынских съездов учителей.</p> <p>31 декабря 1889г. после продолжительной болезни И. Крянгэ уходит из жизни.</p>
-----	--	--	--

Задание II

1.Прочитайте автобиографическое произведение И.Крянгэ «Воспоминания детства». (По: Крянгэ И. Сказки. Воспоминания детства. Рассказы. - Кишинёв, 1971, с. 180 - 247).

2.Педагогически интерпретируйте события из жизни румынского писателя и педагога и ответьте письменно на следующие вопросы из произведения.

Вопросы

- 1)Какой воспитательный метод обеспечивает кнутик «Николай-Угодник»?
- 2)Какие книги для домашнего чтения были распространены в народе?
- 3)Какие учебные книги использовались псаломщиком Василе на начальном этапе обучения детей?
- 4)Какие доводы в пользу грамотности приводит дедушка И.Крянгэ?
- 5)Почему И.Крянгэ говорит о детстве как о радостной и невинной поре? Интерпретируйте это высказывание с точки зрения возрастного подхода к ребёнку.
- 6)Каким образом отец И.Крянгэ уделял внимание своим детям?
- 7)Верно ли отец И.Крянгэ строит свои отношения с детьми, основываясь на поговорке: «Ребёнку - резвиться, коню - бежать, попу - читать...»?
- 8)Какая форма обучения была характерна для духовного училища в Фэлтиценах?
- 9)Какую характеристику даёт И.Крянгэ процессу усвоения знаний в духовном училище в Фэлтиценах?
- 10)Как оценивает качество учебных книг по грамматике И.Крянгэ?
- 11)Как вы понимаете высказывание: «Виною всему случай, который сделал людей такими, какие они есть: одних острыми, как стальная бритва, других тупыми, как жестянка»?

Задание III

1.Прочитайте дидактические рассказы И.Крянгэ «Как лиса медведя обманула», «Лён и рубашка», «Игла и кувалда», «Пэкалэ», «Сказка» и др.

2.Какие характерные черты выделяет И.Крянгэ через персонажи и ситуации в рассказах? Почему он обращает на них внимание?

3.Прочитайте сказки И.Крянгэ. Проанализируйте те человеческие отношения, на которых заостряет внимание педагог.

4.Выделите в сказках те нравственные категории, которые значимы для человека.

5.Найдите подтверждение нравственным категориям (добро, ложь, мудрость и др.) из сказок И.Крянгэ в пословицах молдавского народа. (По: Антология педагогической мысли Молдовы/ Сост. Ф. Ф. Чиботару. - Кишинёв, 1992, с. 55 - 63).

6. Сопоставительный анализ проведите в ходе заполнения следующей таблицы.

Таблица

Нравственная категория (название сказки И.Крянгэ)	Народная пословица, поговорка (текст)
--	--

Задание IV

1. Прочитайте отрывки из педагогических работ И. Крянгэ (По: Антология педагогической мысли Молдовы/ Сост. Ф.Ф. Чиботару - Кишинёв, 1992, с. 311 – 323).
2. На основании вышеуказанного источника найдите подтверждения педагогических положений. Анализ проводится при заполнении следующей таблицы.

Таблица

Педагогическое положение	Идея И.Крянгэ (цитата первоисточника)
<p>Гуманистическое развитие ребёнка заключается в развитии физических, интеллектуальных и нравственных сторон личности.</p> <p>Переход от репродуктивных методов преподавания к развивающим.</p> <p>Адаптация языка обучения для детского возраста.</p> <p>Использование принципа наглядности в обучении.</p> <p>Алгоритм эффективного чтения текстов учащимися.</p> <p>Организация разумного режима дня учащихся.</p> <p>Обучение школьников навыкам учебной работы. Применение принципа связи теории с жизнью.</p> <p>Целесообразное использование в учебниках иллюстративного материала.</p> <p>Использование игры как средства развития ребёнка и отражение в ней национальных особенностей страны. Школа - важный социальный институт общества в воспитании будущих граждан.</p>	

Задание V

1. Подготовьте вечер памяти И.Крянгэ. Разработайте план методики проведения этого мероприятия в школе.
2. Составьте вопросы для викторины на лучшее знание сказок И.Крянгэ.

Задание VI

1. Составьте рассказ для проведения заочной экскурсии по теме: «Педагогическая и творческая деятельность И. Крянгэ» (включите в рассказ фрагменты из воспоминаний об И. Крянгэ, эпизоды из его произведений, материалы комнаты-музея Крянгэ, взяв на себя роль экскурсовода: продумайте характер своего

поведения, манеры повествования, способы установления контакта со слушателями, логику и выразительность речи).

2. Задача при выполнении задания – привлечь внимание слушателей к теме своего рассказа, углубить их представление о И. Крянгэ, вызвав ответный интеллектуальный и эмоциональный отклик на рассказ.

Источники и литература по теме

1. Антология педагогической мысли Молдовы//Сост. Ф.Ф. Чиботару. – Кишинёв, 1992. – С. 55 – 63.
2. Василаке Б. Великий писатель, талантливый педагог//Народное образование. – 1987. – 13 июня.
3. Ион Крянгэ (1939 – 1889)//Антология педагогической мысли Молдовы/Сост. Ф.Ф. Чиботару. – Кишинёв, 1992. – С. 309 – 323.
4. Крянгэ И. Сказки. Воспоминания детства. Рассказы. – Кишинёв, 1971. – С. 180 – 247.
5. Цуркан И. Образ учителя в творчестве И. Крянгэ//Народное образование. – 1986. – 12 ноября.
6. Ion Creangă. Documente. – Bucureşti, 1964.
7. Istoria învăţământului şi a gândirii pedegogice în Moldova./ Т.Т. Cibotaru. - Chişinău., 1991. - p. 263-282.
8. Țurcanu I. Creangă în contextul pedagogiei timpului său. - Chişinău, 1994.
9. Suveică T., Babără O. Problemele şcolii în creatia clasilor literaturii române. - Chişinău., 1998.
10. Parascan C. Povestea vieţii lui Ion Greangă. - Iaşi., 1996.
11. Stanciu Gh. Istoria pedagogiei. - Bucureşti., 1995.

VII. Развитие педагогической мысли в Новейшее время

Занятие 23. Тема: Антон Семёнович Макаренко

(1888 – 1939)

Задание I.

1. Ознакомьтесь с жизнью и педагогической деятельностью А.С. Макаренко (По: Константинов Н.А. и др. История педагогики для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982, с. 392 -394; История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001, с. 473 – 475).

2. Заполните в таблице «Педагогическая и творческая деятельность А.С. Макаренко» графу «Характер педагогической деятельности»

Таблица «Педагогическая и творческая деятельность А.С. Макаренко»

Этапы	Годы	Характер деятельности	Научная и педагогическая работа
I	1905 - 1919		<p>В 1905 г. в возрасте 17 лет стал учителем.</p> <p>Для этого он закончил Кременчугское железнодорожное училище и годичные педагогические курсы.</p> <p>В 1914 г. в Долинском преподаёт русский язык, черчение, рисование. Обширен круг его чтения: Труды К.Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, произведения А.С. Пушкина, А.П.Чехова и многих других классиков. Особенно увлёкся М. Горьким.</p> <p>В 26 лет поступает в Полтавский учительский институт (1914 г.), который заканчивает с золотой медалью.</p> <p>В 1917 г. возвращается в Крюков в начальное железнодорожное училище в качестве инспектора (директора).</p>
II	1919 - 1928		<p>В 1919 г. принимает предложение организовать колонию для несовершеннолетних правонарушителей в 6-ти км от Полтавы. Начинается уникальный социально-педагогический эксперимент.</p> <p>«Вся история колонии – есть история борьбы за существование – писал А.С.Макаренко. В первые годы жизни он совершает своё главное открытие: сердцевиной системы воспитания общества</p>

			<p>должен быть детский коллектив как органичное целое, как «трудовая община».</p> <p>Теория коллектива по А.С. Макаренко включала: закон жизни коллектива – движение вперед; принципы: воспитание в коллективе через коллектив, уважение и личности, принцип параллельного действия, традиции и др.</p> <p>В трудовой колонии им. М. Горького Макаренко соединяет обучение и воспитание детей с производительным, свободным, творческим трудом.</p> <p>В трудных условиях разрухи колония выстояла и к 1924 г. экономически окрепла. В её распоряжении – 4 мастерских, 40 десятин земли, паровая мельница. Ушли в большую жизнь первые воспитанники. Он видел свой коллектив в постоянном развитии: «Мы всегда должны строить, сооружать, ни минуты застоя. Это настоящая жизнь, и это должно быть главным».</p> <p>Опыт А.С. Макаренко не всегда приветствовался. Нашлось много бюрократов, которые его не понимали и осуждали. Отстаивать колонию было нелегко.</p> <p>И всё же она развивалась, её опытом многие интересовались.</p> <p>В июле 1928 г. в колонию приезжает А.М. Горький. Великий писатель был в восторге от её воспитанников. Но даже имя писателя не могло спасти воспитательную систему А.С. Макаренко.</p>
III	1928 - 1935		<p>К 1928 г. чекисты в советском государстве стали бороться с беспризорностью и предложили Макаренко возглавить трудовую коммуну им. Ф.Э. Дзержинского на окраине Харькова.</p> <p>Из коммуны им. Горького для создания коллектива советом командиров были отобраны 50 человек. К ним присоединились 100 беспризорников.</p>

			<p>оммуне создали деревообрабатывающую, швейную, литейную мастерские. Был выдвинут лозунг: «Нам нужен настоящий завод». И вскоре на средства заработанные самим коммунарами, было организовано настоящее промышленное производство –</p> <p>открыт завод, здесь впервые в СССР начали изготавливать фотоаппараты марки «ФЭД» (в честь Феликса Эдмундовича Дзержинского) и электросвёрла (1931 г.).</p> <p>Коммуна не получала денег от государства.</p> <p>Последние годы она находилась на расчёте. С 1930 г. окупались все расходы: жалование учителям, оборудование школы, содержание воспитанников, коммуна давала несколько миллионов рублей чистой прибыли государству.</p> <p>Коммунары работали на предприятии 4 часа в день, учились в средней школе, многие после школы поступали в вузы. Воспитание в коммуне основывалось на принципах, выработанных Макаренко – хорошо организованный производственный труд он считал одним из основных звеньев воспитательной системы.</p>
IV	1935 - 1939		<p>1935 г. Макаренко оставил работу в коммуне им. Дзержинского, переехал в Москву, занялся по совету Горького литературной деятельностью.</p> <p>В 1933 – 1935 гг. была издана «Педагогическая поэма», затем «Книга для родителей», «Флаги на башнях», напечатаны литературоведческие, педагогические статьи; педагогические произведения Макаренко издавались</p>

			<p>в СССР около 250 раз и были переведены на многие языки мира. 1 апреля 1939 г. А.С. Макаренко скорпостижно скончался. Судьбы более трёх тысяч воспитанников – лучшее свидетельство его педагогического успеха.</p> <p>Он с детьми проработал 16 лет. В 1968 г. в Германии при Марбургском университете была создана лаборатория «Макаренко – реферат» (руководитель – доктор Г. Хиллиг). К 1980 г. в Западной Германии было опубликовано более 800 работ по Макаренко. По решению ЮНЕСКО в 1988 г.</p> <p>во всех странах мира отмечалось 100-летие со дня рождения А.С. Макаренко. Мудро охарактеризовал светлый образ Макаренко А.М. Горький: «Удивительный Вы человечище и как раз из таких, в каких Русь нуждается».</p>
--	--	--	--

3.Прочитайте статью Л.И. Гриценко « Педагогические идеи А.С. Макаренко за рубежом» (По: Педагогика. – 2004. - № 7. – С. 76 – 85) и заполните таблицу, продолжая по примеру.

Таблица

Основные положения пед. системы А.С. Макаренко	Характерные признаки, выделяемые в положениях	Ф. И. О. западных специалистов
<ol style="list-style-type: none"> 1. Отношение к личности. 2. Духовные корни. 3. Восприятие пед. системы. 4. Цель воспитания. 5. Коллектив и развитие личности. 6. Гармония отношений личности и коллектива как основа развития индивидуальности. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Макаренко – гуманист. 2. Гуманистический педагогический фон и т.д. (пример). 	<p>Л. Фрёзе, Х. Виттиг, Э. Хаймпель, В. Зюнкель.</p>

Задание II

1. Прочитайте литературу о А.С. Макаренко (По: Балабанович Е.З. А.С. Макаренко. Человек и писатель. – М., 1963; Морозова Н.А. А.С. Макаренко. Семинарий. – Ленинград., 1961 и др.).
2. Составьте и охарактеризуйте синхроническую таблицу, отражающую периоды педагогической деятельности А.С. Макаренко в их взаимосвязи с основными социально-политическими событиями того времени.
3. Ответить на вопросы:
 - 1) В чём своеобразие времени, в котором жил А.С. Макаренко?
 - 2) Как время отразилось в мироощущении, в социальном, профессиональном становлении Макаренко?
 - 3) Как деятельность Макаренко была связана с реальными процессами социального переустройства общества в 20 – 30-е годы?

Таблица (образец)

Периоды пед. деятельности А.С.Макаренко	Педагогическая деятельность А.С. Макаренко	Основные исторические события этого периода
1905-1911 гг.	Работа народным учителем в Крюковском двухклассном железнодорожном училище	Революционные события и первая русская революция 1905 г. Поражение революции, годы реакции.
1911-1914 гг. и т.д.		

Задание III

Составьте конспект по книге А.С. Макаренко «Педагогическая поэма», отвечая на следующие вопросы:

1. Какой была колония малолетних преступников до 1917 г.?
2. Каково было прошлое первых шести колонистов?
3. Какой вывод сделал А.С. Макаренко после чтения педагогической литературы в 1920 г., когда определял содержание работы в колонии?
4. Какую крайнюю меру применил А.С. Макаренко к Задорнову? Оправдана ли была позиция «диктатора»?
5. Почему колонисты оценили действия Макаренко по отношению к Задорнову как справедливые?
6. Опишите отношение первых колонистов к воспитательному персоналу в 1921 г.? Почему они считали его враждебной силой?
7. Что значит быть настоящим педагогом оптимистом?
8. Какие антиобщественные поступки совершали колонисты в первые годы существования колонии?
9. Почему колонисты зачитывались М. Горьким?
10. Опишите педагогические подходы к малышам Екатерины Григорьевны.
11. Какие мысли о педагогической науке высказал А.С. Макаренко после случая с Осадчим?
12. Как понимал дисциплину А.С. Макаренко? Должен ли педагог основывать своё воспитание на интересе самого ребёнка?
13. До какого поступка дошёл Приходько А.С. Макаренко? Как вы его оцениваете?
14. Что противопоставил малодушию педагогов А.С. Макаренко?
15. Как повлияли занятия военным строем на поведение колонистов?

16. Какие качества личности ценят в людях и педагогах дети? При каких условиях педагоги являются для них авторитетными?
17. Каким образом А.С. Макаренко укрепил в Семёне Карабанове положительные качества? Как в педагогике называется этот приём воздействия?
18. Какую хозяйственную перспективу рисовал колонистам А.С. Макаренко, когда их число достигло восьмидесяти?
19. Какие атрибуты помогали отрабатывать коллективу железную дисциплину и фасонную выправку?
20. Почему колонисты увлеклись театром? В чём проявилась педагогическая целесообразность участия детей в театральном искусстве?
21. О какой несправедливости педагогического труда размышлял А.С. Макаренко? В чём его специфика?
22. Какие события позволили возникнуть лозунгу колонистов: «Не пицать!»?
23. К каким педагогическим выводам пришёл А.С. Макаренко, когда размышлял над путями развития колонии и её перспективами?
24. Как характеризует собственный коллектив Макаренко перед освоением Куряжа?
25. Почему Макаренко считал, что в борьбе с Куряжем необходим молниеносный удар?
26. Какие качества командира ценил в Волхове А.С. Макаренко?
27. Выпишите из характеристики колонистов первого сводного (В. Богоявленского, М. Жавелия, М. Овчаренко, Д. Кудлатого, Евгеньева, Ж. Волкова) наиболее ценные качества личности.
28. Какие новые задачи, перспективы наметил перед куряжанами на первом собрании А.С. Макаренко?
29. Какую характеристику беспризорнику даёт Макаренко?
30. Как Макаренко классифицирует беспризорников?
31. Почему Макаренко заостряет внимание на мотивации к труду?
32. Какое значение А.С. Макаренко придаёт стилю коллектива?
33. В чём отличие технологической логики и логики моральной проповеди?
34. Почему в жизни коллектива должна присутствовать завтрашняя радость?
35. Что значит в понимании Макаренко система перспективных линий?
36. Чем отличается воспитание девушек в отличии от мальчиков?
37. Какой педагогический метод был применён к Ужикову за кражу?

Задание IV

1. Ознакомьтесь с основами теории воспитательного коллектива. Обратите внимание на принципы организации жизнедеятельности коллектива и коллективного воспитания.
2. Соотнесите законы и принципы жизнедеятельности коллектива с высказываниями А.С. Макаренко.
3. Анализ производится в ходе заполнения таблицы.

Таблица

Законы и принципы жизнедеятельности коллектива и коллективного воспитания	Цитаты из произведений А.С.Макаренко по проблеме воспитания через коллектив
1.Закон параллельного действия 2.Закон развития(движения) коллектива 3.Принцип перспективных линий	

<p>4. Принцип педагогической целесообразности</p> <p>5. Принцип активной целеустремлённости</p> <p>6. Принцип целостности процесса воспитания</p> <p>7. Принцип ответственной зависимости</p>	
---	--

Цитаты из произведений А.С. Макаренко

1. Человек не воспитывается по частям, он создаётся синтетически..., поэтому отдельное средство всегда может быть и положительным и отрицательным. Решающим моментом является не прямая логика. А логика и действие всей системы средств, гармонически организованных.

2. Коллектив является воспитателем личности. В практике коммуны им. Дзержинского, например, проступки отдельной личности, какие бы они не были, не должны вызывать реагирования педагога предпочтительно реагированию коллектива. Педагог в коммуне постольку может влиять на отдельную личность, поскольку он сам член коллектива, и не больше, чем всякий другой член коллектива.

3. Для нашего общества настоятельно необходима не простая номенклатура нравственных норм, а стройная и практически реализуемая цельная нравственная система, выраженная, с одной стороны, в серьёзнейших философских разработках и, с другой стороны, в системе общественных этических традиций.

4. Эстетика костюма, комнаты, лестницы, станка имеет несколько не меньшее значение чем эстетика поведения. А что такое эстетика поведения? Это именно поведение оформленное, получившее какую-то форму. Форма сама является признаком более высокой культуры.

5. Формы бытия свободного человеческого коллектива – движение вперёд, форма смерти – остривка.

6. Идея защищённости должна присутствовать в коллективе и украшать его стиль. Она должна быть создана там, где есть гордость коллектива, где есть требование к каждой личности, т. е. где каждая личность чувствует себя защищённой от насилия и самодурства, от издевательства.

7. Мы должны стремиться в прямом и энергичном действии. В воспитательной работе требуется решительная и активная энергия, устремлённая к цели.

8. Отличительными признаками стиля советского детского коллектива я считаю следующее. Во-первых, мажор. Я ставлю во главу угла это качество. Постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию . радужное настроение... Следующий признак стиля – ощущение собственного достоинства... Это уверенность в своём собственном лице вытекает из представления о ценности своего коллектива, из гордости за свой коллектив.

9.Перспектива. Успех в работе по созданию коллектива зависит от ясности и чёткости, в представлениях о завтрашнем дне каждого воспитанника и учреждения. Завтрашняя радость – стимул жизни для любого человека, завтрашний день обязательно должен планироваться и представляться лучше сегодняшнего. Поэтому одним из важных объектов работы воспитателей является определение вместе с коллективом общих перспектив жизни, при отсутствии которых не может быть его движения вперёд, наступает загнивание даже сложившегося коллектива.

Перспективы могут быть близкими, средними и далёкими.

(Составлено по: Макаренко Антон Семёнович. О воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1988, с. 47, 65, 89, 91, 93; Макаренко А.С. о воспитании: Золотой фонд педагогики/Сост. Д.И. Латышина. – М., 2003, с. 22; Болученкова А.А. Педагогический практикум: Учебные задания, задачи, вопросы: Учеб. пособ. /Сост. А.А. Болученкова – Кишинёв, 2020, с. 133 -134).

Задание V

1.Сравните два определения понятия «коллектив»

а) Под воспитательным коллективом следует понимать такое объединение учащихся, жизнь и деятельность которого мотивируется здоровыми социальными устремлениями и в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к совместной деятельности и общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает всестороннее развитие, свободу, достоинство и защищённость каждой личности.

(По: Харламов И.Ф. Педагогика: Компак. учеб. курс: Для студентов ун-тов и пед. ин-тов/И.Ф. Харламов. – Минск, 2001, с. 176).

б) Что такое коллектив? Это не простое собрание, не просто группа взаимодействующих индивидов, как учили педологи. Коллектив – это есть целеустремлённый комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива. А там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости. Даже если товарищи находятся в равных условиях, идут рядом в одной шеренге, исполняя приблизительно одинаковые функции, связываются не просто дружбой, а связываются общей ответственностью в работе, общим участием в работе коллектива.

(По: А.С. Макаренко. Проблемы школьного советского воспитания//Макаренко Антон Семёнович. О воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1988, с. 87 – 88).

2.Актуализируйте свои знания школьных лет. Проанализируйте, исходя из двух определений коллектива, коллектив вашего класса в родной школе. Приведите конкретные примеры из его жизни, которые соответствуют понятию «коллектив» (обратите внимание на мажор, достоинство, стиль, тон, традиции).

Задание VI

1. Прочитайте статью А.С. Макаренко «Лекции о воспитании детей» (По: Макаренко Антон Семёнович. О воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1988, с. 105 – 121).
2. Ответьте на вопросы, подтверждая ответы цитатами из статьи великого педагога.

1. Какие мысли высказывает Макаренко о «правильном воспитании»?
2. Как обосновывает свою позицию Макаренко, высказывая мысль: «Ваше собственное поведение – самая решающая вещь»?
3. Как определяет Макаренко «первый и самый главный метод воспитания»?
4. Нужно ли ограждать ребёнка от всех влияний внешней среды?
5. В чём заключается истинная сущность воспитания?
6. На какие девять ложных родительских авторитетов указывает педагог?
7. Как создаётся истинный авторитет?
8. Каким образом родители приходят на помощь ребёнку?
9. Какие условия необходимо создать, чтобы действительный авторитет присутствовал в семейной жизни?
10. Какой основной признак воспитанного человека выделяет А.С. Макаренко?
11. О какой сумме правильных влияний пишет педагог?
12. Дисциплина – это метод или конечная цель?
13. На что обращает внимание Макаренко, когда описывает режим?
14. Какие требования необходимо соблюдать при использовании распорядка?
15. Каким образом нужно действовать, чтобы не накапливать опыт непослушания?
16. Как понимает Макаренко применение метода наказания?
17. Как нужно относиться к поощрениям?

Задание VII

1. Ответьте на вопросы, используя статью А.С. Макаренко «Лекции о воспитании детей. Раздел «Воспитание в труде»; «Семейное хозяйство» (По: Макаренко Антон Семёнович. О воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1988, с. 129 – 142).

1. В каких случаях труд становится творческим?
2. Как создаются правильные взаимоотношения человека с другим человеком?
3. Как связывается труд с духовным развитием человека?
4. Каково значение труда в личной жизни?
5. Почему необходимо ставить перед ребёнком не кратковременные, а длительные временные задачи при выполнении трудовых действий?
6. Сколько видов детской работы предлагает Макаренко?
7. Какие качества личности воспитывает у ребёнка труд?
8. Как нужно пользоваться просьбой, поручением, принуждением?
9. Как нужно относиться к лени ребёнка?
10. Каким образом применяются в труде поощрения и наказания?
11. Какие качества личности воспитываются у ребёнка, когда он принимает участие в ведении семейного хозяйства?
12. Почему Макаренко указывает на необходимость соблюдения меры, когда мы пользуемся воспитательными методами?
13. Что значит «видеть» поведение ребёнка в порученной ему области, что оно требует от родителей?

2. Изучите советы родителям по организации трудового воспитания детей в семье. Дополните их собственными рекомендациями.

Советы:

1. Систематически приучайте ребёнка к самостоятельному труду.

2. Выработайте ответственность за выполненную работу.
3. Придумайте для ребёнка постоянное трудовое поручение.
4. Учите ребёнка уважительно и бережно относиться к труду старших.
5. Не наказывайте детей трудом, чтобы не вызывать негативного отношения к нему.
6. и т. д.

Задание VIII

1. Прочитайте положение о методах индивидуального воздействия (По: Методы индивидуального воздействия//Макаренко А.С. о воспитании: Золотой фонд педагогики/Сост. Д.И. Латышина. – М., 2003, с. 30 – 34; См. Приложение).
2. Какие личностные качества проявлял А.С. Макаренко, когда оказывал воспитательное воздействие различными методами?
3. Напишите сочинение (эссе) на тему: «А.С. Макаренко и образ любимого учителя».

Задание IX

1. Ознакомьтесь с проблемой убеждения и внушения в педагогическом процессе.
2. Опираясь на умения анализировать и конструировать убеждающее воздействие, направленное на перевоспитание, ознакомьтесь с ситуацией неожиданности, выбора, конфликта с самим собой. Определите, какой ситуацией воспользовался А.С. Макаренко по отношению к С. Карабанову.

... В 1920 г. 20 декабря я впервые встретился с Антон Семёновичем. В тюрьме.

Привели меня в кабинет начальника тюрьмы. Раньше, когда надзиратель водил меня в этот кабинет, он всегда сильно толкал в спину, а я не обижался, считал, что это у него такая «толкательная специальность». Хотя на этот раз он меня слабо толкнул, я, увидев в кабинете постороннего человека, протестующе оглянулся, и только из этого движения моего Макаренко заключил, что перед ним мальчик гордый, с самолюбием.

Он подошёл ко мне и несколько наивно спросил:

- Правда, что тебя Семёном зовут?

- Правда.

- Так это чертовски здорово! Мы с тобой почти тёзки – меня Антоном Семёновичем зовут.

Это было сказано так хорошо, так по-человечески, подкупающе звучало! Антон Семёнович продолжал:

- Ты меня извини, голубчик, что из-за меня тебя сюда попросили.

Слово «голубчик» я воспринял как иностранное слово, потому что до сих пор слышал только всякую ругань. Ко мне обращались в тюрьме только с такими словами: «бандюга», «ворюга», «негодяй» и т. д., а тут вдруг такие речи: «голубчик», «извини»...

- Извини, что я тебя побеспокоил.

- Ничего, - говорю.

Антон Семёнович продолжает:

- Видишь ли, я организую очень интересное дело и хочу, чтобы ты принял в нём участие.

И я подумал: «Надо согласиться с просьбой такого приятного человека». Я сказал:

- Согласен.

Он говорит:

- Вот, хорошо, вот спасибо. Если есть у тебя вещи, забирай их, и пойдём.

Я ответил, что у меня всего два чемодана, причём оба при мне и оба пустые. И я показал на свою голову и живот.

- Очень удобно. Попрощайся с начальником и пойдём.

Я сделал какое-то неопределённое движение ногами и сказал: «До свидания». Я ещё не верил тогда, что всё так будет, что я навсегда уйду из тюрьмы. А Антон Семёнович говорит:

- Действительно, у тебя чемоданчик верхний пустой. Ты что, думаешь ещё сюда вернуться?

- Нет, нет!

И я поспешил сказать: «Прощайте!»

Так оно и получилось: я на всю жизнь распрощался с тюрьмой... Там, в тюрьме, на столе начальника лежало моё толстое дело, и Макаренко мог поступить совершенно по-иному. Каждый раз, когда начальник тюрьмы вызывал меня к себе, он, имея перед глазами это дело, всё же громко и грубо кричал: «Как фамилия?!»

А тут - ни звука о моём прошлом, ни намёка на какие-то обязательства быть «хорошим мальчиком», «исправиться» и т. д. (Из воспоминаний С.Г. Калабалина)

Задание X

А.С. Макаренко глубоко верил в то, что педагогическое мастерство воспитателя может быть доведено до большой степени совершенства, почти до степени техники. Он предсказывал, что в педагогических вузах непременно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение лицом, и умение встать, умение сесть, так как это важно для точного выражения мыслей и чувств. По его собственному признанию, сам он мастером стал лишь тогда, когда научился говорить «иди сюда» с пятнадцатью-двенадцатью оттенками.

1. Проанализируйте высказывания, связанные с этическим обликом педагога:

а) Я не допускал к работе к уроку учителя неряшливо одетого. Поэтому у нас вошло в обычное дело ходить на работу в лучшем костюме. И я сам выходил на работу в лучшем своём костюме, который у меня был. Так что все наши педагоги, инженер и архитектор ходили франтами.

б) Тормозить себя – это очень трудное дело, особенно в детстве, оно не приходит от простой биологии, оно может быть только воспитано. И если воспитатель не позаботился о воспитании торможения, то оно не получается. Тормозить себя нужно на каждом шагу, и это должно превратиться в привычку. И коммунары прекрасно знают, что человек без тормоза – это испорченная машина. Это торможение выражается в каждом физическом и психическом движении, в особенности оно проявляется в спорах и ссорах. Как часто ссорятся дети потому, что у них нет способности торможения.

в) Хорошо сказанное детям деловое крепкое слово имеет громадное значение, и, может быть, у нас так много ошибок в организационных формах, потому что мы ещё и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы они в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность.

г) Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдерживать своё настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть весёлым, сердитым. Воспитатель должен так себя вести, чтобы каждое движение его воспитывало, и всегда должен знать, чего он хочет в данный момент и чего он не хочет.

д) Не думайте, что вы воспитываете ребёнка только тогда, когда с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни. Малейшие изменения в тоне ребёнок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете.

2. Напишите сочинение (эссе) на тему: «А.С. Макаренко и мастерство современного учителя» (гуманистическая направленность, профессиональное знание, педагогические способности, педагогическая техника).

(Составлено по: Макаренко Антон Семёнович. О воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1988, с. 92, 94; Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост. В.В. Чечет. – Минск, 1992, с. 162 – 163).

Источники и литература по теме

1. Балабанович Е.З. Макаренко. Человек и писатель. – М., 1963.
2. Беляев В.И. Социально-педагогическая система А.С. Макаренко//Педагогика. – 2013. - № 2. – С. 103 – 111.
3. Болученкова А.А. Педагогический практикум: Учебные задания, задачи и вопросы: Учебное пособие/А.А. Болученкова. – Кишинёв, 2020. – С. 132 – 134.
4. Гриценко Л.И. Единство социализации и индивидуализации воспитанника А.С. Макаренко как основа их самоопределения//Педагогика. – 2020. - № 1. – С. 99 – 109.
5. Гриценко Л.И. Концепция воспитания А.С. Макаренко в свете современных научных знаний//Педагогика. – 2006. - № 2. – С. 89 – 96.
6. Гриценко Л.И. Педагогические идеи А.С. Макаренко за рубежом//Педагогика. – 2004. - № 7. – С. 76 – 85.
7. Гриценко Л.И. Развитие воспитанников А.С. Макаренко в контексте гуманитарного подхода//Педагогика. – 2016. - № 2. – С. 98 – 104.
8. Жизнь и педагогическая деятельность А.С. Макаренко//Константинов Н.А и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. – С. 392 – 401.
9. Макаренко А. С. Воспитание в труде; Семейное хозяйство//Макаренко Антон Семёнович. О воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – 1988. - С. 105 – 120.
10. Макаренко А.С. К 75-летию со дня рождения. – М., 1963.
11. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей//Макаренко Антон Семёнович. О воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1988. - С. 105 – 120.
12. Макаренко А.С. Педагоги пожимают плечами//Макаренко Антон Семёнович. О воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1988. – С. 72 – 80.
13. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – Кишинёв. – 1979.
14. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания//Макаренко Антон Семёнович. О воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1988. - С. 80 – 95.
15. Минкина Н.А. Воспитание ответственности (К 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко)//Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения. – М., 1998. – С. 202 – 217.
16. Морозова Н.А. А.С. Макаренко. Семинарий. – Ленинград, 1961.
17. Невская С.С. Преемственность дореволюционного и советского образования в педагогической системе А.С. Макаренко (К 100-летию со дня рождения)//Педагогика. – 2018. - № 12. – С. 87 – 98.
18. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений/И.А. Зязюн и др. – М., 1989. – С. 38.
19. Педагогическая наука в России и русском зарубежье после 1918 г.//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001. – С. 473 – 475.
20. Фаркаш Э. Этический вызов Макаренко (К 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко)//Этическая мысль: Науч.- публицист. чтения. – М., 1988. – С. 191 – 201.
21. Фролов А.А. Идеи свободы и целесообразности в теории педагогики А.С. Макаренко//Педагогика. – 2013. - № 2. – С. 87 – 96.
22. Харламов И.Ф. Педагогика: Компак. учеб. курс: Для студентов ун-тов и пед. ин-тов/И.Ф. Харламов. – Минск, 2001. – С. 176.

**Занятие 24. Тема: Василий Александрович Сухомлинский
(1918 – 1970)**

Задание I

1. Прочитайте материалы по биографии В.А. Сухомлинского (По: Борисовский А.М. В.А. Сухомлинский. – М., 1985; Дзеве́рин А.Г. Выдающийся советский педагог//Сухомлинский В.А. Избр. произв.: В 5 т. – Киев, 1979. – Т. 1., с. 7 – 56; Тартаковский Б. Повесть об учителе Сухомлинском. – М., 1975; С.Соловейчик.

Воспитание, воспитатель//В.А. Сухомлинский о воспитании. – М., 1979, с. 4 – 10 (см. Приложение); Электронный ресурс).

2. Обратите внимание на научно-педагогическую деятельность В.А. Сухомлинского.
3. Составьте синхроническую таблицу жизни и деятельности В.А. Сухомлинского по схеме (см. табл. «Жизнь и деятельность В.А. Сухомлинского»), используя знания по истории соответствующего периода СССР и рекомендованной литературе к теме.

Таблица «Жизнь и деятельность В.А. Сухомлинского»

Этапы развития СССР, школы	Даты жизни педагога	Основные события в жизни педагога	Труды В.А. Сухомлинского

Задание II

1. Проанализируйте таблицу «Выдающийся мастер педагогического труда В.А. Сухомлинский».
2. В ходе анализа соотнесите реформирование общеобразовательной и профессиональной школы с основными идеями великого педагога (По: Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – М., 1984, с. 38 – 41; 56 – 59).
3. Сделайте выводы, характеризующие образовательную политику государства и педагогическую деятельность В.А. Сухомлинского.

Таблица «Выдающийся мастер педагогического труда В.А. Сухомлинский»

Основные положения реформы	Идеи В.А.Сухомлинского	Работы, в которых отражены эти идеи
Формирование прочных убеждений, нравственной чистоты.	«В нравственном воспитании самое главное – формирование идейной сердцевины личности: гражданских взглядов, убеждений, чувств, поведения, единства слова и дела».	«Родина в сердце», «Как воспитать настоящего человека», «Духовный мир школьника», «Формирование коммунистических убеждений молодого поколения», «Павлышская средняя школа», «Рождение гражданина», «Сто советов учителю».
Трудовое воспитание профориентация	Производительный труд в школе: «не может быть и речи о всестороннем развитии, если человек не познаёт радости труда». «Сад матери». «Уголки красоты».	«Труд – основа всестороннего развития человека», «Воспитание личности в советской школе», «Павлышская средняя школа».

Глубокое усвоение основ науки, интеллектуальное развитие	«Подлинная школа – это царство деятельной мысли»	«Разговор с молодым директором школы», «Всемогущая радость познания», «Гармония трёх начал».
Обучение с 6 лет	«Школа радости»	«Сердце отдаю детям».
Эстетическое и физическое развитие личности	«Кем бы не стал в будущем наш питомец чувство прекрасного необходимо для него так же, как и элементарная грамотность».	«Письмо к сыну», «Сердце отдаю детям», «Письма о любви».
Подготовка учащихся к семейной жизни	«Достаточно быть хорошим отцом, хорошей матерью, хорошим мужем, хорошей женой – и ты стоишь у колыбели счастья и блага своего народа».	«Письма к сыну», «Письма к дочери», «Письма о любви».
Поднять престиж и авторитет учителя	«Быть знаменосцем идеала, нести на своём знамени огонь идеала, вот в чём секреты педагогического авторитета».	«Народный учитель», «Сто советов учителю», «Этика взаимоотношений в педагогическом коллективе», «Зависит только от вас»(Письмо завтрашнему учителю).

Задание III

1. Прочитайте книгу В.А. Сухомлинского «Как воспитать настоящего человека (По: Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека (Советы воспитателям). – Минск, 1978; Электронный ресурс).
2. Подтвердите цитатами из книги ответы на следующие вопросы.
 1. Какие качества должны присутствовать у идеального человека?
 2. Что означает в школе «практическая философия воспитания»?
 3. Какова самая важная идея педагогической этики?
 4. Что значит для учителя слово?
 5. В чём заключается истинная гуманная педагогика?
 6. Что означает вложить «частицу своей души в другого человека»?
 7. Какую способность в человеке развивает совесть?
 8. В каком случае слово эстетического поучения превращается в моральную силу?
 9. Каким образом воспитатель приобщает ребёнка к миру прекрасного?
 10. Что является красной нитью всего школьного воспитания?
 11. Почему необходимо видеть и знать «жизнь своего поколения»?
 12. Как развивать у детей «память сердца»?
 13. Что означает «патриотическое видение окружающего мира»?
 14. В чём проявляется «идейная жизнь»?
 15. Почему уже в детстве необходимо отдавать обществу частицу самого себя?
 16. Что означает «нравственный опыт долженствования»?
 17. Как понимает В.А. Сухомлинский любовь?

18. Как преобразуют человека духовные начала любви?
19. Что означает «уважение к человеку»?
20. Как Сухомлинский понимает «соучастие мысли сердца»?
21. Каким добрым пожеланиям необходимо учить человека?
22. Как трактует Сухомлинский способность «ставить себя на место другого»?
23. Какие десять «нельзя» необходимо учитывать в воспитании?
24. Каков человеческий долг детей по отношению к родителям?
25. Почему нужно научиться «видеть людей»?
26. Что значит «духовное соучастие ребёнка»?
27. Каким необходимо быть ребёнком, чтобы «приносить в дом мир и покой»?
28. Что означает «культ матери»?
29. В чём заключается мужественность мужчины?
30. Что означает «быть хорошим сыном, хорошей дочерью»?
31. С какой мысли начинается школа гражданского воспитания?
32. Можно ли заставить ребёнка «быть хорошим»?
33. Как необходимо относиться к бабушке и дедушке?
34. Как необходимо относиться к слову, данному родителям?
35. Чем необходимо дорожить в семье?
36. О каких святынях пишет Сухомлинский?
37. В мире каких идей необходимо жить, чтобы становиться великим?
38. Почему «холодные» и «сообщающие» истины не воспитывают человека?
39. Почему необходимо иметь представление о добре и зле?
40. Как необходимо использовать наказание, осуждение?
41. В чём проявляется «активное отношение к злу»?
42. Каким образом формируется почтительное отношение к умершим?
43. Какие поступки заслуживают осуждения?
44. Что означает «забытая могила»?
45. Что означает «духовное самовоспитание»?
46. Почему надо быть «предельно честным наедине с самим собой»?
47. Что развивает в ребёнке «особенно острая чувствительность»?
48. К чему приводит «душевная слепота»?
49. Каким образом ребёнок реагирует на «определённое отношение старших»?
50. Что означает «умение властвовать над собой»?
51. О каком видении добра и зла пишет Сухомлинский?
52. Какой «волшебной палочкой» должен обладать каждый учитель?
53. О какой внутренней требовательности к себе пишет великий педагог?
54. Почему необходимо развивать совесть?
55. В чём состоит «искусство прикосновения к сердцу маленького человека»?
56. В чём заключается воспитание нравственной свободы?
57. Как необходимо относиться к запретному в жизни ребёнка?
58. Как достигается гармония общественного и личного?
59. Какие основные качества личности нужно воспитывать?
60. Каким образом можно вести ребёнка к доблести?
61. Как характеризует Сухомлинский поступок?
62. В чём выражаются поступки детей?
63. Что означает «активность морали»?
64. Что означает «нравственная узда»?
65. На какие две составляющие опирается самовоспитание?
66. Почему необходимо хорошо знать и понимать человека?
67. К чему приводит практика принуждения?
68. Почему необходимо побуждать подростков к желанию «быть хорошим»?
69. Почему воспитанник должен «изумляться собственным силам»?

70. Что воспитывает в человеке уважение к старости?
71. О каких девяти недостойных вещах пишет Сухомлинский?
72. Какие «Законы дружбы в коллективе» необходимо соблюдать воспитанникам?
73. К чему приводит отсутствие слова и дела?
74. Что означает для детей «способность мужественно думать»?
75. Как понимал В.А. Сухомлинский «самовоспитание»?
76. Какие внутренние законы личностного развития необходимо соблюдать, чтобы самостоятельно строить свою жизнь ?
77. В чём заключается смысл работы по правовому воспитанию?
78. На что необходимо обратить внимание в работе по правовому воспитанию?
79. В чём смысл процесса учения человека?
80. Почему чтение должно стать духовной страстью каждого ребёнка?
81. Почему школа – это святыня народа?
82. Почему необходимо уважать и почитать учителя?
83. Без каких качеств «труд педагога превращается в муку»?
84. В каких случаях учитель становится авторитетом?
85. Каким образом знания преобразуют воспитанника?
86. Что развивает чтение в человеке?
87. Что означает взросление для ребёнка?
88. Каким образом воспитывается целомудрие?
89. В чём бессмертие человека?
90. Почему любовь – это «великое счастье и великий труд»?
91. В каком случае любовь становится благородной?
92. Каких моральных пороков необходимо бояться?
93. Что означает любовь?
94. Какие важные педагогические задачи необходимо решать, когда мы воспитываем в духе любви?
95. Что означает «умно говорить о любви»?
96. Что означает «бесконечно творить красоту в любимом человеке»?
97. Что облегчает участь человека «на закате его жизни»?
98. О какой готовности к семейной жизни пишет великий педагог?
99. Как характеризуется любовь мужчины к женщине?
100. В каких трёх вещах заключается «мудрое ограничение»?
101. Как характеризует женственность Сухомлинский?
102. Почему женщина – «властелин и повелитель любви»?
103. Почему ребёнок должен «сердцем чувствовать красоту»?
104. Каким образом внутренний мир человека отражается в его внешности?
105. Почему красоту можно назвать «гимнастикой души»?
106. В чём заключается «чувствование красоты природы»?

Задание IV

1. Проанализируйте педагогические ситуации по книге В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» (осмыслить ситуацию; охарактеризовать мотивы поступков школьников, интуицию педагога, цель его воздействия).

Ситуация 1.

В глухом уголке школьной усадьбы пионеры посадили хризантемы. К осени здесь расцвели белые, синие, розовые цветы. В ясный тёплый день я повёл сюда своих малышек. Дети были в восторге от обилия цветов. Но горький опыт убедил меня в том, что детское восхищение красотой часто бывает эгоистичным. Ребёнок может сорвать цветок, не видя в этом ничего предосудительного. Так получилось и на этот раз. Вот я вижу в руках у ребят один, второй, третий цветок. Когда осталось не больше половины цветов, Катя воскликнула:

- А разве можно рвать хризантемы?

Вопрос: как вы поступите в этой ситуации?

Решение проверяется в сравнении с действиями В. А. Сухомлинского, см.: Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям//Избр. произв.: В 5 т. – Т. 3, с. 91 – 94.

Ситуация 2.

Когда у Сашко заболела бабушка, мальчик стал печальным, задумчивым и в то же время настороженным: скажешь ему что-нибудь – он вздрогнет, как будто бы прикоснулся к больному месту. А однажды я увидел, как его большие чёрные глаза налились слезами. Дети сказали мне: «Сашко плачет».

Ответьте на вопросы: как можно охарактеризовать поведение учащихся класса во взаимоотношениях с Сашей? Какие нежелательные последствия могут возникнуть в случае, если учитель не будет обращать внимания на эти ситуации? Как рекомендует поступать в таких случаях В.А. Сухомлинский?

Ответ проверьте, см.: Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям//Избр. произв.: В 5 т. – Т. 3, с. 245 – 247.

Задание V

1. Прочитайте «Письмо о педагогической этике» (По: Сухомлинский В.А. Письмо о педагогической этике//Избр. произв.: В 5 т. – Т. 5, с. 623 – 628).
2. Ответьте на следующие вопросы:
В чём вы видите главную причину случившегося?
Согласны ли вы с Верой Андреевной?
Что бы вы предприняли на её месте? Какие принципы педагогического такта были нарушены учителем?

Задание VI

1. Заполните таблицу «Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского»
2. Соотнесите основные педагогические положения великого педагога с цитатами из его произведений в таблице (По: В.А. Сухомлинский о воспитании/Сост. С. Соловейчик. – М., 1975.).

Таблица «Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского»

№ п/п	Педагогическое положение	№ цитаты
1	Педагогика как наука	
2	Воспитание	
3	Педагог - человек	
4	Развитие духовных сил воспитанника	
5	Методы и способы воздействия	
6	Здоровье школьников	
7	Учение	
8	Желание учиться	
9	Развитие миром творчества	
10	Развитие деятельной мысли	
11	Профессионализм учителя	
12	Трудолюбие	
13	Умение чувствовать красоту	
14	Развитие книжной культуры	
15	Познание мира чувств	
16	Коллектив	
17	Нравственность и убеждения	

Цитаты

1. Каждый учитель должен быть умелым воспитателем ума учащихся; это закон, без соблюдения которого школа перестает быть школой. Многие беды и

трудности школьной жизни уходят своими корнями в педагогическую убогость учителя, проявляющуюся в том, что что он даёт знания, перекладывает их из своей головы в голову ученика, не зная, что же делается в этой голове...

У учителя, умеющего воспитывать знаниями, эти знания, приобретаемые учениками, выступают как инструмент, с помощью которого ученики сознательно осуществляют новые шаги в познании мира.

2. ...Никогда умственные усилия не должны направляться только на закрепление в памяти, на заучивание. Прекращается осмысливание – прекращается и умственный труд, начинается отупляющая зубрёжка.

Чтобы удовлетворить духовную потребность отрочества в абстрагировании, осмысливании фактов, учитель в ходе изложения должен быть щедрым на факты и скупым на обобщения. Самое интересное изложение для подростков и юношества то, в котором что-то не досказано. Мы, излагая факты, предлагаем ученикам мысленно проанализировать, сопоставить их. Переход от фактов к обобщающим выводам – это, по нашим наблюдениям, бурный, эмоционально насыщенный момент, как бы подъём на вершину, победа и торжество для ученика.

3. Сказка неотделима от красоты... Благодаря сказке ребёнок познаёт мир не только умом, но и сердцем. И не только познаёт, откликается на события и явления окружающего мира, выражает своё отношение к добру и злу. В сказке черпаются первые представления о справедливости и несправедливости. Превосходные этап идейного воспитания тоже происходит благодаря сказке. Дети понимают идею лишь тогда, когда она воплощена в ярких образах.
4. Воспитание же заключается прежде всего в том, чтобы вырабатывать, оттачивать у человека способность быть воспитываемым. Способность же быть воспитываемым – это чуткость души, чуткость сердца воспитанника к тончайшему оттенку слова воспитателя, к его взгляду, к жесту, к улыбке, к задумчивости и молчаливости...

Гуманное отношение к ребёнку означает понимание учителем той простой и мудрой истины, что без внутренних духовных усилий ребёнка, без его желания быть хорошим невыполнимо школа, невыполнимо воспитание. Настоящий мастер педагогического дела и понукает, и заставляет, и принуждает, но всё это делает так, что в детском сердце никогда не угасает этот драгоценный уголёк: собственное желание быть хорошим...

5. В системе воспитательной работы нашего педагогического коллектива большое место занимает воспитательные способности чувствовать человека – чувствовать сердцем тончайшие движения души, уметь увидеть в глазах горе, обиду, страдание, смятение, одиночество. А самое главное – нужно уметь видеть и чувствовать в глазах своего ближнего потребность в человеческом сочувствии, помощи... Зеркалом мысли и чувства являются глаза. Какую бы картину мы не рассматривали, я всегда обращал внимание подростков на глаза человека, образ которого воплотил в своём произведении художник.
6. У каждого ребёнка мысль развивается своеобразными путями, каждый умен и талантлив по-своему. Нет ни одного ребёнка неспособного, бездарного. Важно, чтобы этот ум, эта талантливость стали основой успехов в учении, чтобы ни один ученик не учился ниже своих возможностей.
7. Воспитательная сила коллектива, целительная сила труда – всё это азбучные истины воспитания, но они не поднимаются выше азбуки, если нет внутренней индивидуальной духовной деятельности, в которой формируется идеал. Моральный идеал – это и общественное и вместе с тем глубоко сердечное дело: это преломление политических, моральных, эстетических принципов в личном.

8. Умственный труд детей отличается от умственного труда взрослого человека. Для ребёнка конечная цель овладения знаниями не может быть главным стимулом его умственных усилий, как у взрослого. Источник желания учиться – в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях. Если этот источник иссякает, никакими приёмами не заставишь ребёнка сидеть за книгой.
9. Нельзя быть гуманным, не зная души ребёнка. Гуманность не создаётся какими-то специальными приёмами. Подлинной гуманности глубоко чужды снисходительность и подделка под детский лепет...
- Подлинная гуманность означает прежде всего справедливость. Но в школьной жизни нет и быть не может какой-то абстрактной справедливости. Справедливость – это чуткость учителя к индивидуальному духовному миру каждого ребёнка. Справедливым педагог может быть тогда, если у него есть достаточно духовных сил, чтобы уделить внимание каждому ребёнку. Трафарет, шаблон, стрижка всех под одну гребёнку – это худшее проявление равнодушия, несправедливости.
10. Одной из истин моей педагогической веры является безграничная вера в воспитательную силу книги. Школа – это прежде всего книга. Воспитание – прежде всего слово, книга и живые человеческие отношения... Книга – это могучее оружие, без неё я был бы немым или косноязычным; я не мог бы сказать юному сердцу и сотой доли того, что ему надо сказать и что я говорю. Умная, вдохновенная книга нередко решает судьбу человека.
- Жизнь в мире книг – это совсем не то, аккуратное, усердное чтение уроков. Человек может отлично окончить школу и совершенно не знать, что такое интеллектуальная жизнь, не знать высокой человеческой радости – радости чтения и думания. Жизнь в мире книг – это приобщение к красоте мысли, наслаждение культурными богатствами, возвышение самого себя.
11. В том и другом случае мы встречаемся с односторонним взглядом на воспитание как на что-то обособленное от учения, образования. Можно ли согласиться с тем, что воспитание в узком смысле понятия не включает в себя образования и обучения, но включает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физическое развитие.
- Что значит «воспитание в узком смысле понятия»? И разве можно сформировать мировоззрение без обучения и образования? Разве можно воспитывать человеческую душу, не имея в виду того, что человек видит, узнаёт, познаёт, осмысливает в процессе образования? С другой стороны, разве мыслимо образование вне воспитания мировоззрения.
12. Слово учителя – ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу. Я твёрдо убеждён, что множество школьных конфликтов, нередко оканчивающихся большой бедой, имеет своим источником неумение учителя говорить с учениками.
13. Справедливость – это основа доверия ребёнка к воспитателю. Но нет такой абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей и порывов. Чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребёнка. Вот почему дальнейшее воспитание представлялось мне как всё более глубокое познание каждого ребёнка.
14. Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зёрна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель – в неграмотную няньку, педагогика – в знахарство. Нужно научно предвидеть - в этом суть культуры педагогического процесса, и

чем больше тонкого вдумчивого предвидения, тем меньше неожиданных несчастий.

15. Учение может стать для детей интересным, увлекательным делом, если оно озаряется ярким светом мысли, чувств, творчества, красоты, игры.
16. Любознательность, любопытство – это извечные и неискоренимые свойства человека. Где нет любознательности – нет школы. Интеллектуальное равнодушие, убогость интеллектуальных эмоций – всё это притупляет чуткость к мудрости, к новизне, к богатству и красоте мысли и познания. Если на уроке после рассказа учителя, нет никаких вопросов – «всё, мол, понятно», – это первый признак того, что в классе нет интеллектуальных потребностей, а осталась скучная, тягостная обязанность изо дня в день учить уроки.
17. Без высокой культуры чтения нет ни школы, ни подлинного умственного труда. Плохое чтение – как замазанное грязью окошко, через которое ничего не видно.
Для того, чтобы учиться успешно дальше, письмо ребёнка должно стать полуавтоматическим: его умственные силы должны быть обращены в основном на понимание смысла того, о чём он пишет, на обдумывание, а не на процесс письма. Многолетний опыт меня убедил нас: чтобы научиться достаточно быстро, чётко и грамотно писать, чтобы письмо стало средством, инструментом учебного труда, а не его конечной целью, ученик должен написать в начальных классах не меньше 1400 – 1500 страниц в тетради. Для этого необходимы специальные упражнения по выработке техники и темпа письма.
18. Теория остаётся источником, питающим мастерство учителя, до тех пор, пока она живёт в опыте. Живёт – значит, обогащается, совершенствуется, ибо жизнь шлифует в ней новые грани и отбрасывает устаревшее, отжившее. Пока теория живёт в опыте, преломляясь в творческом индивидуальном труде тысяч и тысяч педагогов, она развивается. Если же теоретические положения мыслятся как нечто вечное, неизменное, на все случаи годное, происходит её окостенение. Теория становится догмой.
19. Чем больше абстрактных истин, обобщений надо усвоить на уроке, тем напряжённее этот умственный труд, тем чаще ученик должен обращаться к первоисточнику знаний – к природе, тем ярче должны запечатлеваться в его сознании образы и картины окружающего мира. Но яркие образы не отражаются в сознании ребёнка, как на фотоплёнке. Представления, какие бы они яркие не были, это не самоцель и не конечная цель обучения. Умственное воспитание начинается там, где есть теоретическое мышление, где живое созерцание не конечная цель, а лишь средство: яркий образ окружающего мира является для учителя источником, в различных формах, красках, звуках которого кроются тысячи вопросов. Раскрывая содержание этих вопросов, учитель как бы перелистывает «Книгу природы».
20. Надо прежде всего понимать движения детского сердца. Этому невозможно научиться с помощью каких-то специальных приёмов. Это даётся лишь благодаря высокой эмоционально-нравственной культуре педагога.
21. Трудовое воспитание – это, образно говоря, гармония трёх понятий: надо, трудно и прекрасно. Может, и не было нужды говорить специально о трудовом воспитании, если бы в школе и семье царствовало единство этих трёх начал... Нет и быть не может воспитания вне труда и без труда, потому что без труда во всей его сложности и многогранности человека нельзя воспитывать.
22. Что значит хороший учитель? Это прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребёнок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребёнка, никогда не забывает, что и сам он был ребёнком...

Хороший учитель – это, во-вторых, человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюблённый в неё, знающий её горизонты – новейшие открытия, исследования, достижения...

Хороший учитель – это, в-третьих, человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно...

Хороший учитель – это, в-четвёртых, человек, в совершенстве владеющий умениями в той или иной трудовой деятельности, мастер своего дела... В хорошей школе у каждого учителя есть какая-нибудь трудовая страсть.

23. Нет в мире более гуманных профессий, чем профессии врача и педагога. До последней минуты борется врач за жизнь врача, никогда он не даст почувствовать больному, что его состояние плохое, даже безнадежное. Это азбучная истина врачебной этики. Мы, учителя, должны развивать, углублять в своих коллективах нашу педагогическую этику, утверждать гуманное начало в воспитании как важнейшую черту педагогической культуры каждого учителя.
24. Сложный процесс формирования нравственных убеждений в годы юности выражается и в растущей потребности познать самого себя... Воспитательная задача школы по отношению к юношам и девушкам в связи с этим существенно меняется: их надо не только воспитывать, но и в значительно большей мере, чем подростков, вовлекать в процесс самовоспитания.
25. Человек большой души, прежде всего, любит людей. В этой любви кроется источник его преданности, верности общему делу... Мы строим всю систему взаимоотношений в ученическом коллективе так, чтобы преобладающая часть усилий каждого воспитанника была направлена на заботу о других людях: о товарищах, о родителях, о всех тех, кто нуждается в помощи и поддержке. Нравственный опыт, приобретаемый в таких взаимоотношениях, является неисчерпаемым источником моральных достоинств – бескорыстной доброты, сердечной, искренней чуткости и отзывчивости.
26. У нас, воспитателей, великая и почётная миссия вдохнуть в каждое из сердец наших воспитанников возвышенные идеалы. Сделать так, чтобы в их душах отразился в миниатюре портрет народа. Тот, кому удаётся это сделать, может с уверенностью сказать: я постиг цель воспитания.
27. В годы детства и отрочества особенно важно, чтобы человек, нашёл, почувствовал, осознал в себе человеческую красоту, пережил чувство восхищения красивым, человечным в самом себе. Через красивое – к человечному – такова закономерность воспитания.

К юности больше всего применима закономерность, которая может быть сформулирована следующим образом: благодаря восприятию прекрасного в природе и искусстве, человек открывает прекрасное в самом себе.

28. Трудолюбие – это прежде всего сфера эмоциональной жизни детей. Ребёнок стремится работать тогда, когда труд даёт ему радость. Чем глубже радость труда, тем больше дети дорожат собственной честью, тем нагляднее видят в деятельности самих себя – свои усилия, своё имя. Радость труда – могучая воспитательная сила, благодаря которой ребёнок осознаёт себя как члена коллектива. Это не значит, что труд превращается в развлечение. Он требует напряжения и упорства. Но мы не должны забывать, что имеем дело с детьми, перед которыми только открывается мир.

Радость труда не сравнима ни с какими другими радостями. Она немыслима без чувствования красоты, но здесь красота – не только то, что получает ребёнок, но прежде всего то, что он создаёт. Радость труда – это красота бытия; познавая эту красоту, ребёнок переживает чувство собственного достоинства, гордость от сознания того, что трудности преодолены.

29. От того, как относится человек в годы детства к героическому подвигу своих отцов и дедов, зависит его нравственный облик, отношение к общественным интересам, к труду на благо Родины. Я добивался того, чтобы сердце ребёнка учащённо забило при мысли, что на этом вот холмике, где мы сегодня трудимся, пролил свою кровь герой. Чувства утверждают убеждение: труд на родной земле на благо Родины – это великое счастье, за которое люди шли на смертный бой. В сокровенных уголках детского сердца пробуждается голос совести: ты идёшь под ясным солнцем, смотришь на голубое небо только потому, что под тополями и берёзами, под дубами и яблонями лежат те, кто сохранил для тебя свет и жизнь.
30. Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. Слушая музыку, человек познаёт себя, и познаёт прежде всего, что он человек, прекрасен, рождён для того, чтобы быть прекрасным, и если в нём есть что-то плохое, то это плохое надо преодолеть; почувствовать плохое в самом себе и помогает музыка.
- Музыка – воображение – фантазия – сказка – творчество – такова дорожка, идя по которой ребёнок развивает свои духовные силы. Музыкальная мелодия пробуждает у детей яркие представления. Она ни с чем не сравнимое средство восприятия творческих сил разума.
31. От того, насколько широка сфера духовной жизни воспитанников, зависит действенность двух основных методов нравственного воспитания – убеждения и практического приучения. Мастерство нравственного воспитания... заключается в том, чтобы ребёнка с первых шагов его школьной жизни убеждали прежде всего его собственные поступки, чтобы в словах воспитателя он находил отзвуки собственных мыслей, переживаний, рождающихся также в процессе активной деятельности. Богатство духовной жизни начинается там, где благородная мысль и моральное чувство, сливаясь воедино, живут в высоконравственном поступке. Мы побуждаем воспитанников к поступкам, которые имеют ярко выраженный высоконравственный характер. Этот метод нравственного воспитания мы называем побуждением к активному проявлению мысли и чувства.
32. Отношение к труду является важнейшим элементом духовной жизни человека. Было бы недостаточным и наивным сказать, что трудолюбие воспитывается в процессе труда. Трудолюбие как важнейшая черта морального облика воспитывается и в процессе духовной жизни – интеллектуальной, эмоциональной и волевой. Не может быть трудолюбивым человек, мало думающий, мало переживающий. Чем умнее человек, чем богаче его эмоции и сильнее воля, тем ярче проявляется у него склонность к разнообразным видам трудовой деятельности... Как нельзя воспитать трудолюбие одними словами о труде, так нельзя воспитывать его без серьёзных, умных слов.
33. Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, – это и есть, по моему глубокому убеждению, настоящее воспитание. Учить самовоспитанию неизмеримо труднее, чем организовать воскресное времяпровождение.
34. Трудолюбие как моральное качество воспитывается только в коллективе. Чем сильнее коллективное чувство уважения к труду, тем эффективнее воспитание каждого школьника.
35. Трудно переоценить роль личности учителя, его духовного облика в пробуждении и развитии способностей, склонностей, талантов ученика. Если в педагогическом коллективе есть талантливый, влюблённый в своё дело преподаватель математики, среди учеников обязательно обнаруживаются способные и талантливые математики. Нет хорошего учителя математики – нет и талантливых учеников; в этом случае тот, кто обладает математическими

способностями, никогда не проявит их. Учитель – это первый светоч интеллектуальной жизни...

36. Добиться того, чтобы воспитанника уже в детстве волновало настоящее и будущее Отчизны – одна из важнейших предпосылок предотвращения моральных срывов в годы отрочества. Гражданские мысли, чувства, тревоги, гражданский долг, гражданская ответственность – это основа человеческого достоинства.

Чтобы в человеке утвердилась высокая идея, нужно дать ему азбуку человеческой культуры. Ведь идейная жизнь – это жизнь мысли, разума, на страже которого стоит чуткое сердце. Вот одна из истин моей педагогической веры: в юном сердце и разуме надо воспитывать тонкую чуткость к человеку. Принимать близко к сердцу радости и горести Отечества способен лишь тот, кто не может пройти равнодушно мимо радостей и горестей отдельного человека, кем бы тот ни был: близкий или далёкий, знакомый или незнакомый.

37. Человек стал человеком, когда услышал шёпот листьев и песню кузнечика, журчание весеннего ручья и звон серебряных колокольчиков жаворонка в бездонном летнем небе, шорох снежинок и завывание вьюги за окном, ласковый плеск волны и торжественную тишину ночи, - услышал и, затаив дыхание, слушает сотни и тысячи лет чудесную музыку жизни. Умей и ты слушать эту музыку, умей наслаждаться красотой.
38. Духовный мир коллектива и духовный мир личности формируются благодаря взаимному влиянию. Человек многое черпает в коллективе, но и коллектива нет, если нет многогранного, духовно богатого мира, составляющего его людей.
39. Здоровье (ребёнка) зависит от того, какие домашние задания даются ребёнку, как и когда он их выполняет. Огромную роль играет эмоциональная окраска процесса самостоятельного умственного труда дома. Если ребёнок берётся за книгу с нежеланием, это не только угнетает его духовные силы, но и неблагоприятно отражается на сложной системе взаимодействия внутренних органов. Я знаю много случаев, когда у ребёнка, переживающего отвращение к занятиям, серьёзно расстраивалось пищеварение, возникали желудочно-кишечные заболевания.
40. Труд для коллектива, выполняемый в течение многих месяцев, становится традиционным, окрашивает детство незабываемыми переживаниями, упрочивает в сознании ребёнка чувство долга перед коллективом.
41. Труд и трудовое воспитание – это вещи, стоящие не рядом с учением, нравственным воспитанием и развитием. Труд – это вещь всепроникающая и всеобъемлющая. К каким бы ухищрениям ни прибегали мы в школе, стремясь вовлечь ребёнка (потом подростка, юношу) в другую работу, кроме учения, всё-таки учение займёт и будет занимать главное место в его духовной жизни, и от этого никуда не уйдёшь! И трудовое воспитание надо начинать с этого. Это начало начал. Мысль, познание мира, постижение истин, добывание знаний, формирование на их основе собственных взглядов, убеждений – вот что должно быть трудом для школьников.

Источники и литература по теме

1. Борисовский А.М. В.А. Сухомлинский. – М., 1985.
2. Дзевеин А.Г. Выдающийся советский педагог//Сухомлинский В.А. Избр. произв.: В 5 т. – Киев, 1979. – Т. 1. – С. 7 – 56.
3. Мухин М.И. Развитие педагогических методов в трудах и опыте В.А. Сухомлинского//Педагогика. – 1991. - № 2. – С. 92 – 97.
4. Мухин М.И. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности//Педагогика. – 1991. - № 9. – С. 104 – 110.

5. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании ума//Педагогика. – 1994. - № 1. – С. 96 – 100.
6. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – М., 1984. – С. 38 – 41; 56 – 59.
7. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений/И.Я. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М., 1989. – С. 41 – 44; 155.
8. Сахаров В.А., Сахарова Л.Г. Развитие нравственных чувств и личность школьника в педагогической системе В.А. Сухомлинского//Педагогика. – 2019. - № 4. – С. 105 – 110.
9. Сахаров В.А. Эмоциональные стимулы нравственного развития личности ребёнка в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского//Педагогика. – 2010. - № 1. – С. 84 – 89.
10. Степанова Л.А. А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский: преемственность педагогических феноменов//Педагогика. – 2014. - № 1. – С. 104 – 111.
11. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека (Советы воспитателям). – Минск, 1978.
12. Сухомлинский В.А. о воспитании/Сост. и авт. С.Соловейчик. – М., 1975. – С. 4 – 10, 14, 15, 22, 23, 26, 34, 36, 59, 74, 77, 79, 89, 98, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 125, 127, 129, 130, 133, 156, 163, 164, 165, 170, 172, 175, 184, 188, 195, 196, 203, 208, 217, 220, 223, 237, 240, 259, 260.
13. Сухомлинский В.А. Письмо о педагогической этике//Избр. произв.: В 5 т. – Т. 5. – С. 623 – 628.
14. Тарковский Б. Повесть об учителе Сухомлинском. – М., 1975.

**Занятие 25. Тема: Селестен Френе
(1896 – 1966)**

Задание I

Прочитайте таблицу «Педагогическая деятельность С. Френе».

2. Определите и заполните графу «Характер педагогической деятельности» в таблице.

Таблица «Педагогическая деятельность С. Френе»

Этапы	Годы жизни	Характер пед. деятельности	Научная и педагогическая деятельность
I	1920 - 1930		<p>С. Френе родился в 1896 г. на юге Франции в крестьянской семье. В 1913 г. поступил в нормальную школу в г. Грае, которое являлось педагогическим училищем. Френе становится учителем начальных классов. С 1920 – 1928 гг. организатор и руководитель экспериментальных начальных школ. Стал сторонником свободного воспитания. В 1924 г. принимает участие в конгрессе «Международной лиги нового воспитания» и устанавливает личные контакты с ним. В 1927 г. проводит педагогические эксперименты. В 1927 г. возникает объединение учителей – сторонников Френе. Он организует «Международную федерацию сторонников новой школы» и «Кооператив сторонников светской школы». Основывает педагогические журналы. В 1925 г. посещает СССР и пишет брошюру «Месяц с русскими детьми».</p>
II	1930 - 1945		<p>В начале 30-ых гг. участвует в антифашистской организации «Фронт защиты ребёнка». Стал её секретарём, выполняет организаторские функции. Подвергается преследованиям со стороны консервативных чиновников школьного образования. Весной 1940 г. был заключён в концлагерь содержался там полтора года. Для Френе была присуща левая политическая ориентация.</p>

III	1945 - 1966		<p>После второй мировой войны Френе борется с педагогическим консерватизмом. До начала 60-ых гг. школа оставалась консервативным социальным институтом. Френе предлагает новую педагогическую концепцию, которая предполагает создание и использование «новых средств обучения и воспитания»: типография, свободные тексты, карточки, обучающие ленты, учит самообразованию. Обращает внимание на формирование нравственности, трудолюбия, гражданственности. Предлагает воспитывать посредством кооператива, мастерских. Отменяет традиционное оценивание и вводит отчёты и самоанализ поступков учеников. Уделяет большое внимание оснащению школы.</p> <p>В 50 – 60-е гг. печатает журналы, серии методических пособий «Педагогика Френе. Документация для учителей». Система Френе предназначена для начальной школы, особое внимание уделяется малокомплектной сельской школе.</p> <p>В 1960 г. издаётся его труд «Нравственное и гражданское воспитание».</p> <p>В 1969 г. публикуются работы «Формирование личности ребёнка и подростка»; «Педагогические инварианты»; «Новая французская школа». В них он характеризует учителей, характер отношений с учениками, сотрудничество в воспитательном процессе, взгляды на строительство новой школы.</p> <p>В целом, по высказыванию Э. Клапареда практические действия С.Френе «воплотили в жизнь самые возвышенные идеи психологов и педагогов».</p> <p>С. Френе: «В основе воспитания лежит достоинство личности, взаимное уважение учителя и ученика является</p>
-----	-------------------	--	--

			одним из главных условий обновления школы».
--	--	--	---

Задание II

1. Прочитайте работу С. Френе «Новая французская школа» (По: Френе С Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990, с. 31 – 135).
2. Законспектируйте работу, отвечая на вопросы:
3. Какова истинная цель в процессе воспитания личности?
4. Какой должна быть школа завтрашнего дня?
5. Какую основную деятельность осуществляют ученики в новой школе?
6. Какую школу отвергает Френе?
7. Что рождает функциональная организация жизни и деятельности школьного коллектива?
8. Чему должна соответствовать школа XX века?
9. Что определяет характер новой школы?
10. Какие этапы воспитания выделяет Френе?
11. Каковы основные признаки организации новой школы?
12. Какой является критика в школьном коллективе?
13. Какие наказания существуют в школьном коллективе?
14. Какое чувство рождает новая школа в учениках?
15. На каких трёх опорах строится деятельность школы?
16. Что обеспечивает эффективную работу детей в школе?
17. Каким образом осуществляется контроль в школе?
18. В чём несостоятельность традиционных методов воспитания?

Задание III

1. Заполните графу «Недостатки французской школы 20 – 30-ых гг., критикуемые С. Френе» в таблице «Система С. Френе как альтернатива традиционной системе.

Таблица «Система С. Френе как альтернатива традиционной школе»

№ п/п	Недостатки французской школы 20 – 30-х гг., критикуемые С. Френе	Способы и пути их преодоления, предложенные С. Френе
1	Книжно-вербальные методы обучения и т. д.	Типография, «Свободные тексты».
2		Отказ от учебников, внедрение системы работы по карточкам.
3		Отказ от балльной оценки знаний, использование метода положительного подкрепления.
4		Концепция «открытой школы», школа – кооператив как средство социализации учащихся, переписка.
5		Создание в обучении проблемных ситуаций.
6		Индивидуальное планирование школьниками своей работы на основе планов учителя.

Задание IV

1. Составьте конспект работы С. Френе «Нравственное и гражданское воспитание», отвечая на следующие вопросы (По: Френе С. Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990, с. 139 – 175).

Почему образование не гарантирует воспитание моральных качеств в человеке?

1. Каким должен быть гражданин демократического общества?
2. О каком формальном усвоении правил пишет С. Френе?
3. О каких недостатках традиционной школы упоминает Френе?
4. Почему Френе сравнивает развитие ребёнка с ростом растений?
5. Как педагог характеризует счастье?
6. В чём заключается методика трудового воспитания?
7. На какие приёмы в педагогической системе обращает внимание Френе?
8. К чему приучает стенная газета?
9. В чём преимущество кооператива?
10. Как необходимо использовать оценивание?
11. Что характеризует настоящего гражданина?

Задание V

1. Ознакомьтесь с воззрениями С. Френе на игру (По: Формирование личности ребёнка и подростка//Френе С. Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990, с. 189 – 191).

Дело в том, что игра вовсе не готовит детей к жизни. Она сжигает тот избыток энергии, которому традиционная педагогика не может найти разумного применения. Игру можно, таким образом, сравнить с каменными дамбами, которые не используются ни для отвода воды в оросительные каналы, ни для вращения турбин; их строят только для того, чтобы сдерживать напор воды, ослабить силу потока, обуздать течение и добиться его последующего «усмирения».

Только в редких случаях игра может подготавливать детей к жизни, даже если она формирует какие-то способности или развивает определённые навыки. Игра отвлекает от реальной жизни; заставляет принимать за жизнь то, что является лишь её бледной копией, и поэтому искажает представления об основных вопросах бытия.

Педагогика игры стремится разделить жизнь и поведение человека на две зоны. Первая зона – зона серьёзных дел, творчества и созидания – включает в себя большинство обычных практических действий, прежде всего все виды труда, а также связанные с ним многочисленные и зачастую тяжёлые обязанности человека. Вторая зона помогает людям расслабиться и отдохнуть, снять напряжение. Это зона развлечений и игр.

Подобное разделение жизни на две противоположные зоны, одна из которых требует усилий, жертв и страданий, а другая полна радужного возбуждения и наслаждений, ведёт к росту неблагоприятных тенденций. В свете таких представлений совершенно естественно стремление «среднего» человека избегать работы и трудностей ради наслаждений. И в конечном итоге именно тут вся драма нашего времени. Этим объясняется, почему ребёнок вял и апатичен в школе, не желает брать на себя никаких обязанностей и почему он живёт в зоне игр и развлечений. Когда же человек минует переходный возраст, такая тенденция становится необратимой. Поэтому при воспитании детей уже с самого раннего возраста следует применять методы педагогики труда, которая способна возратить людям смысл жизни, раскрывая её истинные ценности.

2. Напишите сочинение о роли игры в жизни современного молодого поколения «Роль игры в жизни воспитанника» (назначение игры; развитие механизмов психики; формирование качеств личности; связь со спортом; ролевые игры; роль «развлекательной» педагогики; назначение компьютерных игр; ваши любимые игры).

Задание VI

1. Познакомьтесь со взглядами С.Френе о роли труда (По: Формирование личности ребёнка и подростка//Френе С. Избранные педагогические сочинения//Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990, с. 192 – 213).
2. Какие из мыслей о трудовом воспитании можно использовать в организации учебно-воспитательного процесса в современной школе? Напишите сочинение (эссе) «Труд и его дидактическая ценность». Сделайте основой своих рассуждений следующее высказывание С. Френе: «Школа на всех ступенях должна стать огромной мастерской, где дети получают возможность познавать окружающий мир и трудиться с пользой для общества».

Задание VII

1. Ознакомьтесь с работой С.Френе «Обращение к родителям» (По: Френе С. Избранные педагогические сочинения//Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990, с. 215 – 264).
2. Напишите сочинение (эссе) «Мой взгляд на воспитание в семье». Отправным моментом в тактовке ваших мыслей о семье возьмите высказывание С. Френе: «Относитесь к своим детям по-человечески: отвечайте на их вопросы, ободряйте их и помогайте им, если они хотят что-нибудь сделать. Помните, что воспитание – это прежде всего длительный труд, требующий терпения, и что не ваши охранительные меры, а активная деятельность самого ребёнка поможет ему стать решительным и самостоятельным человеком.

Следуя нашим советам, вы поймёте почему мы ставим в основу нашей педагогики непосредственный опыт ребёнка, его собственную практическую деятельность, а поняв это, вы будете оказывать нам постоянное содействие в деле воспитания подрастающего поколения».

Источники и литература по теме

1. Барышникова О.М. Развитие педагогических идей Селестена Френе на Западе//Образование и наука. – 2012. - № 1 (90). – С. 127 – 135.
2. Барышникова О.М. Селестен Френе: Историко-биографический очерк (посвящается 110- летию юбилею С. Френе)//Образование и наука (История образования). – 2006. - № 5 (41). – С. 117 – 123.
3. Барышникова О.М. Селестен Френе о реформе школы и роли учителя//Сибирский учитель. – 2013. - № 3 (88) май – июнь. – С. 14 – 20.
4. Барышникова О.М. Теоретические основания педагогики С.Френе в социокультурном и историко-педагогическом контексте//Историко-педагогический журнал. – 2016. - № 3. – С. 75 – 97.
5. Вульфсон Б.Л. Педагогическая мысль в современной Франции. – М., 1983.
6. Джуринский А.Н. Школа Франции: пора перемен: учеб. пособие (для студентов высш. пед. заведений). – М., 1998.
7. Легран Л. Селестен Френе//Перспективы. Вопросы образования. – 1994. - № 1/2 (85 – 86). – С. 391 – 406.
8. Френе С. Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990.
9. Френе С. Новая французская школа//Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990. – С. 31 – 137.
10. Френе С. Нравственное и гражданское воспитание//Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990. – С. 140 – 175.
11. Френе С. Обращение к родителям//Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990. – С. 215 – 264.

12. Френе С. Формирование личности ребёнка и подростка//Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. - М., 1990. – С. 178 – 213.

Занятие 26. Тема: Эрих Фромм

(1900 – 1980)

Задание I

1. Прочитайте работу П.С. Гуревича «Видный мыслитель XX столетия» (По: Фромм Э. Душа человека. – М., 1992, с. 5 – 12); Л.А. Чернышёвой об Э. Фромме (Предисловие) (По: Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. – М., 1990, с. 3 – 12).
2. Заполните графу «Характер деятельности» в таблице «Основные этапы научно-педагогической деятельности Э. Фромма».

Таблица «Основные этапы научно-педагогической деятельности Э. Фромма»

Этапы	Годы	Характер деятельности	Деятельность Э. Фромма
I	1925 - 1929		Родился в 1900 г. во Фракфурте- на-Майне в Германии.Получил высшее образование в Гейдельбергском университете. В 1925 г. стал практикующим психоаналитиком, занимается обширной практикой.
II	1929 - 1932		С 1929 – 1932 гг. работает в Институте социальных исследований во Франкфурте- на-Майне. Руководит отделом социальной психологии.
III	1932 - 1941		В 1932 г. организовал исследование неосознанных мотивов поведения больших социальных групп. Складывается направление среди учёных – Фракфуртская школа. В 1933 г. после прихода к власти Гитлера эмигрировал в Америку. Продолжал изучение феномена авторитарности. Занимается исследованиями в области социальной психологии, психоанализа, преподаёт в университете.
IV	1941 - 1980		В 1941 г. В США выходит его книга «Бегство свободы», разоблачающая фашизм. Фромм стал активным борцом за мир, разрядку международной напряжённости. В 1962 г. участвовал в качестве наблюдателя в Московской конференции по разоружению. Наиболее значительными работами Фромма являются: «Человек как он есть» (1947), «Разумное общество» (1955), «Искусство любить» (1956), «Концепция человека у Маркса» (1961), «Без цепей иллюзий» (1962), «Революция надежды» (1968), «Анатомия человеческой деструктивности» (1973), «Иметь или быть» (1976), «Догмат о Христе», «Бегство от свободы», «Современное положение человека», «Человек для себя» и др.

Задание II

1. Заполните в таблице «Основные идеи Э. Фромма» графу «Высказывания учёного» из числа представленных ниже источников.

Таблица «Основные идеи Э. Фромма».

№ п/п	Идеи Э. Фромма	Высказывания учёного
1	Проблема соотношения «социального и биологического»	
2	Механизм взаимодействия психологических и социальных факторов (синтез идей Маркса и Фрейда: социологизация фрейдизма и психологизация марксизма)	
3	Формирование нового человека	
4	Новое общество, основанное на принципах гуманизма и подлинной свободы	
5	«Педагогическая терапия» - перевоспитание всех землян на основе новых идеалов	
6	Гуманистическое сознание – позитивные человеческие качества	
7	Обновление воспитания (цели, принципы, методы)	
8	Полноценное интеллектуальное развитие личности	

Источники

1. Есть множество примеров того, что коренные изменения окружающей среды ведут к существенным изменениям в поведении человека: негативные силы перестают получать поддержку, а позитивные поддерживаются и поощряются.
Действительный характер любви проявляется в том, что независимо от своих форм она всегда предполагает определённый набор качеств, в которых индивид реализует своё чувство. Это забота, заинтересованность, ответственность, уважение и знание.
2. В нашем обществе эмоции вообще подавлены. Нет никакого сомнения в том, что творческое мышление – как и любое другое творчество – неразрывно связано с эмоцией. Однако в наши дни идеал состоит как раз в том, чтобы жить и мыслить без эмоций. «Эмоциональность» стала синонимом неуравновешенности или душевного нездоровья. Приняв этот стандарт, индивид чрезвычайно ослабил себя: его мышление стало убогим и плоским. Вместе с тем, поскольку эмоции нельзя подавить до конца, они существуют в полном отрыве от интеллектуальной стороны личности; результат – дешёвая сентиментальность, которой кормятся миллионы изголодавшихся по чувствам потребителей у кино и у популярной песенки.
3. Человеческая натура – это не сумма врождённых, биологически закреплённых побуждений, но и не прижизненный слепок с матрицы социальных условий; это продукт исторической эволюции в синтезе с определёнными врождёнными механизмами и закономерностями.
4. Новое общество возможно только в том случае, если в процессе его становления будет формироваться такой же новый человек или, иными словами, если в структуре характера современного человека произойдут фундаментальные изменения... Необходимость глубокого изменения человека предстаёт не только как эстетическое или религиозное требование, не только как психологическая потребность, обусловленная патогенной природой существующего ныне социального характера, но и как обязательное условие физического выживания рода человеческого.

5. Марксово «материалистическое» или «экономическое» понимание истории не имеет ничего общего с известным утверждением о том, что «материалистические» или «экономические» мотивы являются главной движущей силой человека (его страстью). Скорее оно означает, что субъектом истории, автором её законов является действительно реальный цельный человек, «реальные, живые индивиды», а не идеи, выдвигаемые этими людьми.

Чтобы избежать двусмысленности терминов, «материалистический» и «экономический», было бы уместно назвать Марксово понимание истории антропологической интерпретацией истории. Ибо это понимание основывается на том факте, что сами люди являются и творцами и актёрами своей исторической драмы.

Действительно, самая главная разница между Марксом и большинством авторов XVIII и XIX вв. состоит в том, что он рассматривает капитализм как естественный результат развития человеческой природы, а мотивы человека капиталистического общества не считает универсальными для человека вообще.

6. Их можно рассматривать как средства, с помощью которых социальные требования преобразуются в личные качества людей... В этом смысле знания и понимание – важная составная часть общего анализа каждого общества.

Если же нам не удаётся развить восприятие подлинных ценностей, тогда мы действительно столкнёмся лицом к лицу с вероятностью, что вся наша культурная традиция прервётся. Эта традиция основывается на передаче прежде всего не определённых видов знания, а конкретных человеческих черт. Если грядущие поколения никогда больше не воспроизведут эти черты, культура пяти тысячелетий рухнет.

7. Многое зависит от того, как сложится система его внутренней ориентации, в значительной мере обусловленная социальными влияниями. «Если индивид изолирован, охвачен сомнениями, подавлен чувством одиночества и бессилия, то именно тогда он стремится к власти или подчинению, тогда он склонен к разрушительности. Если же свобода человека станет позитивной, если он сможет реализовать свою сущность полностью и без компромиссов, то основополагающие причины антисоциальных стремлений исчезнут, а опасны будут лишь ненормальные, больные индивиды.

8. Позитивная же свобода означает полную реализацию способностей индивида, даёт возможность жить активно и спонтанно. Свобода, движимая внутренней логикой своего развития, достигла критической точки, где ей угрожает опасность обратиться в свою противоположность. Будущее демократии зависит от реализации индивидуализма, который был идеологической целью всего духовного развития Нового времени начиная с эпохи Возрождения. Культурный и политический кризис наших дней объясняется не тем, что индивидуализма стало слишком много, а тем, что так называемый индивидуализм превратился в пустую оболочку. Свобода может победить лишь в том случае, если демократия разовьётся в общество, в котором индивид, его развитие и счастье станут целью и смыслом; в котором жизнь не будет нуждаться в каком бы то ни было оправдании, будь то успех или что угодно другое; в котором индивидом не будет манипулировать никакая внешняя сила, будь то государство или экономическая машина; и, наконец, в котором сознание и идеалы индивида будут не интериоризацией внешних требований, а станут действительно его собственными, будут выражать стремления, вырастающие из особенностей его собственного «я».

Задание III

1. Прочитайте работу Э. Фромма «Искусство любить: Исследование природы любви (По: Фромм Эрих. Искусство любить: Исследование природы любви. – М., 1990).
2. Законспектируйте работу, отвечая на следующие вопросы.
3. Чему следуют любовные отношения в прагматическом обществе?
4. Какой первый шаг необходим в искусстве любить?
5. Что рождает переживание отчуждённости?
6. К чему приводит осознание человеческой отдельности?
7. Каковы виды оргиастических состояний (способы преодоления отчуждённости)?
8. Как понимается идея равенства в современном обществе?
9. В чём различие равенства и равноправия?
10. Каким образом достигается полное единение и в чём оно состоит?
11. В чём состоит пассивная форма симбиотического союза?
12. Что является активной формой симбиотического союза?
13. Чем любовь отличается от симбиотического союза?
14. Какие мотивации активности рассматривает Э. Фромм?
15. Что означает «давать» для человека торгашеского сознания?
16. Что означает «давать» для творческой личности?
17. Как характеризует Э. Фромм духовную сферу в момент любви?
18. Какие качества личности характеризует любовь?
19. В каком случае формируется ответственность?
20. Как характеризует Фромм уважение?
21. Чем ценно для любви знание?
22. Какие установки развивают созидательные силы в человеке?
23. Каковы особенности мужского и женского характера?
24. В чём различие любви матери и отца к ребёнку?
25. Какие материнские и отцовские чувства соединяет в себе зрелый человек?
26. Как понимает Э. Фромм объект любви?
27. Что является главным в братской любви?
28. В каком случае проявляется истинная любовь?
29. В чём отличие материнской любви?
30. Что означает эротическая любовь?
31. Может ли любовь к себе способствовать развитию подлинной любви?
32. Как сформулировал идею любви к себе И. Экхарт?
33. Какова природа любви к Богу?
34. Что означает любовь к Богу?
35. Как определяется любовь в связи с социальной средой?
36. Как характеризуются человеческие отношения в обществе потребления?
37. В чём состоит счастье современного человека? Что обязательно присутствует в способности любить, кроме смирения, объективности и разума?
38. О каких показателях любви пишет Э. Фромм?
39. Как трансформировалась идея Бога в современных рыночных условиях?
40. Какие условия необходимо соблюдать, чтобы овладеть искусством любви?
41. Какое значение придаёт Э. Фромм примеру как воспитательному методу?
42. В чём ценность объективности (умению дать себе правильную оценку)?
43. Какая эмоциональная установка должна присутствовать в практике любви?
44. Что обязательно присутствует в способности любить, кроме смирения, объективности и разума?
45. В чём различие воспитания и манипуляции?
46. Как характеризуется человек, который руководствуется верой и отвагой?
47. Какую роль придаёт Э. Фромм активности?
48. В чём различие братской любви и этики честности?

Задание IV

1. Используя словарь по этике, психологии, словарь терминов, выпишите понятия: «ответственность», «уважение», «знание», «любовь». «забота», «заинтересованность» (По: Рождественский Ю.В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): Мораль. Нравственность. Этика. – М., 2002 и др.; Электронный ресурс).
2. Найдите в книге афоризмов высказывания по данным понятиям, выпишите их (По: Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост. В.В. Чечет. – Минск, 1992; Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Спиридонов, - М., 1989 и др.; Электронный ресурс).

Задание 5.

1. Приведите пример понятия «любовь», отражённого в художественном произведении (проза), представьте доказательства своего утверждения (отрывок из произведения).

Источники и литература по теме

1. Антология гуманной педагогики Фромма. – М., 2000.
2. Вульфсон Б.Л. Эрих Фромм о воспитании//Советская педагогика. – 1990. - № 11. – С. 114 – 121.
3. Гуревич П.С. Видный мыслитель XX столетия//Фромм Э. Душа человека. – М., 1992.
4. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: Учебник для бакалавров/А.Н. Джурицкий. – М., 2016.
5. Егорова И.В. Философская антропология Эриха Фромма. – М., 2002.
6. Новичкова Г.А. Идеи Эриха Фромма о педагогической антропологии//Педагогика и просвещение. – 2012. - № 3 (7) – С. 57 – 68.
7. Педагогика для всех: афоризмы и мысли/Сост. В.В. Чечет. – Минск, 1992.
8. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Спиридонов. – М., 1989.
9. Рождественский Ю.В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): Мораль. Нравственность. Этика. – М., 2002.
10. Старовойтов В.В. Жизнь и творчество Э. Фромма//Журнал практической психологии и психоанализа. – 2007. - № 1 [Электронный ресурс]: <http://www.psyjournal.ru/articles/zhizn-i-tvorchestvo-eriha-fromma>
11. Философия любви. Ч. 1./Ред. Д.П. Горского; Сост. А.А. Ивин. – М., 1990. (Разделы: «Тема любви в истории философии и культуры», «Любовь в современном мире»).
12. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1990. – С. 27, 28, 86, 220, 224, 371 – 372.
13. Фромм Э. Душа человека. – М., 1992.
14. Фромм Э. Догмат о Христе. – М., 1998.
15. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1990. – С. 17 – 18, 107, 113, 183.
16. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. – М., 1990
17. Фромм Э. Концепция человека у Маркса//Фромм Э. Душа человека. – М., 1992. – С. 376 – 414.
18. Функ Р. Эрих Фромм. Страницы документальной биографии. – М., 1991.
19. Чернышёва Л.А. Предисловие (об Э. Фромме)//Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. – М., 1990. – С. 3 – 12.

Источники и литература

1. Алексюк А.Н., Савёнок Г.Г. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова//Пирогов Н.И. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения/Сост. А.Н. Алексюк. – М., 1985.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990. – С. 78 – 98.
3. Антология гуманной педагогики Фромма. – М., 2000.
4. Антология педагогической мысли Молдовы/Ф.Ф. Чиботару. – Кишинёв, 1992.
5. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века/Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990.
6. Аурова Н.Н. Кадетские корпуса в России (XVIII – середине XIX в.)//Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 7 – 12.
7. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (Дидактический аспект). – М., 1982.
8. Барышникова О.М. Развитие педагогических идей Селестена Френе на Западе//Образование и наука. – 2012. - № 1 (90). – С. 127 – 135.
9. Барышникова О.М. Селестен Френе: Историко-биографический очерк (посвящается 110-летию юбилею С. Френе)//Образование и наука (История образования). – 2006. - № 5 (41). – С. 117 – 123.
10. Барышникова О.М. Селестен Френе о реформе школы и роли учителя//Сибирский учитель. – 2013. - № 3 (88) май – июнь. – С. 14 – 20.
11. Барышникова О.М. Теоретические основания педагогики С. Френе в социокультурном и историко-педагогическом контексте//Историко-педагогический журнал. – 2016. - № 3. – С. 75 – 97.
12. Беленчук Л.Н., Прокофьева Е.А., Чмельова Е.В. Развитие идей М.В. Ломоносова в отечественной педагогике XIX в.//Педагогика. – 2012. - № 2. – С. 86 – 94.
13. Беляев А.В. Кадетские корпуса: опыт корпоративного воспитания//Педагогика. – 2008. - № 1. – С. 91 – 98.
14. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
15. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М., ФГИУ ИТИП РАО, 2012.
16. Богуславский М.В. Методология современного историко-педагогического исследования//Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов/Е.В. Ткаченко. – М., 2014. – С. 44 – 60.
17. Богуславский М. В. Педагогические идеалы Н.И. Пирогова//Педагогика. – 2010. - № 9. – С. 103 – 114.
18. Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографические очерки. – М., 2005.
19. Болученкова А.А. Проблема религиозного просвещения будущего педагога (см. Приложение данного пособия).
20. Борисовский А.М. В.А. Сухомлинский. – М., 1985.
21. Бунин И.А. Жизнь Арсеньева. Юность. – М., 1991.
22. Буторина Т.С. Педагогические идеи М.В. Ломоносова//Ломоносов М.В. О воспитании и образовании/Сос. Т.С. Буторина. – М., 1991. – С. 6 – 9.
23. Буржуазная педагогика на современном этапе: Критический анализ/З.А. Малькова, В.Л. Вульфсон. – М., 1984.
24. Василаке Б. Великий писатель, талантливый педагог//Народное образование. – 1987. – 13 июня.
25. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие. – М., 1988.
26. Великий русский педагог К.Д. Ушинский//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. – С. 215 – 233.
27. Вейкшан Н.В. (Кудрявая). Лев Толстой как педагог//Толстой Л.Н. Педагогические сочинения/Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989. – С. 6 – 24.

28. Вейсберг Г.П., Бауман М.К. Иоганн Фридрих Герbart//Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения/Г.П. Вейсберг. – М., 1940. – С. 6 – 9.
29. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики. – М., 1982. Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня: Книга для учителя. – М., 1991. – С. 11- 12.
30. Вульфсов Б.З., Иванов В.А. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособ. – М., 1997.
31. Вульфсов Б.Л. Педагогическая мысль в современной Франции. – М., 1983.
32. Вульфсов Б.Л. Ушинский – основоположник сравнительной педагогики в России (К 190- летию со дня рождения)//Педагогика. – 2015. - № 2. – С. 105 – 111.
33. Вульфсов Б.Л. Эрих Фромм о воспитании//Советская педагогика. – 1990. - № 11. – С. 114 – 121.
34. Герbart И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981. – С. 332 – 353.
35. Герbart И.Ф. Первые лекции по педагогике//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике: Учеб. пособ. – М., 1981. – С. 324 – 332.
36. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI в. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998. – С. 544 – 554.
37. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
38. Главнейшие педагогические сочинения Иог. Герbartа в систематическом извлечении/Пер. с нем. А.В. Адольфа. С очерком жизни и деятельности Герbartа. – М., 1966.
39. Гликман И.З. Классик мировой педагогики//Педагогика. – 2008. - № 5. – С. 64 – 70.
40. Гриценко Л.И. Единство социализации и индивидуализации воспитанников А.С. Макаренко как основа их самоопределения//Педагогика. – 2020. - № 1. – С. 99 – 109.
41. Гриценко Л.И. Концепция воспитания А.С. Макаренко в свете современных научных знаний//Педагогика. – 2006. - № 2. – С. 89 – 96.
42. Гриценко Л.И. Педагогические идеи А.С. Макаренко за рубежом//Педагогика. – 2004. - № 7. – С. 76 – 85.
43. Гриценко Л.И. Развитие воспитанников А.С. Макаренко в контексте гуманитарного подхода//Педагогика. – 2016. - № 2. – С. 98 – 104.
44. Гуревич П.С. Видный мыслитель XX столетия//Фромм Э. Душа человека. – 1992. – С. 5 – 12.
45. Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. – М., 1981.
46. Даниленко В.П. Русская терминология. – М., 1977.
47. Дерябо С.А., Ясвин В.А. Психолого-педагогический потенциал взаимодействия личности с миром природы/Вульфсов Б.З., Иванов В.А. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособ. – 1997. – С. 118 – 124.
48. Дети в Молдавской ССР. Статистический сборник. – Кишинёв, 1979.
49. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для вузов. – М., 1981.
50. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для вузов. – М., 1998.
51. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли: Учебник для студ. Высш. учеб. заведений. – М., 2003.
52. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: Учебник для бакалавров/А.Н. Джурицкий. – М., 2016.
53. Джурицкий А.Н. Тенденции развития и проблемы историко-педагогической науки//Педагогика. – 2011. - № 7. – С. 79 – 83.
54. Джурицкий А.Н. Школа Франции: пора перемен: учеб. пособие (для студентов высш. пед. заведений). – М., 1998.

55. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении//Дистервег. Избранные педагогические сочинения/Е.Н. Медынский. – 1956. – С. 227 – 235.
56. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981. – С. 353 – 414.
57. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. – М., 1987.
58. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании// Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: Учебное пособие. – М., 1986. – С. 205.
59. Егоров В.К. История в нашей жизни. – М., 1990.
60. Егорова И.В. Философская антропология Эриха Фромма. – М., 2002.
61. Ермурадский В.Н. Дмитрий Кантемир. – Кишинёв, 1983. – С. 59.
62. Заварзина Л.Э. П.Ф. Каптерев на ниве педагогического образования//Педагогика. – 2010. - № 6. – С. 72 – 86.
63. Заварзина Л.Э. П.Ф. Каптерев о развитии новой школы в России//Педагогика. – 2017. – № 6. – С. 81 – 84.
64. Заварзина Л.Э. Каптерев о сущности средней общеобразовательной школы//Педагогика. – 2013. - № 1. – С. 88 – 98.
65. Заварзина Л.Э. Пирогов: исповедь русского учёного//Педагогика. – 2010. - № 9. – С. 115 – 121.
66. Заварзина Л.Э. Учебное эссе как вид самостоятельной работы студентов при изучении курса «История образования и педагогической мысли»//Историко-педагогический журнал. – 2018. - № 1. – С. 64 – 82.
67. Зайцев В.С. История и методология педагогической науки: учебно-методическое пособие. – Челябинск, 2017.
68. Закирова А.Ф. Понятийная база современной педагогики//Педагогика. – 2007. - № 7. – С. 7 – 12.
69. Закон об образовании республики Молдова//Экономическое обозрение. – 1995. – С. 15.
70. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д., 1987. – С. 410 – 415.
71. Иванова С.В. Осмысление педагогического наследия М.В. Ломоносова в современной науке//Педагогика. – 2012. - № 2. – С. 98 – 104.
72. Исследования по русской терминологии. – М., 1971.
73. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособ. для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001.
74. Исторические связи народов СССР и Румынии в XV – нач. XVIII в. Документы и материалы в трёх томах. Т. II. 1633 – 1673. – М., 1968.
75. Кабанов В.Л., Тимофеева М.В. П.Ф. Лесгафт о семейном воспитании//Педагогика. – 2020. - №11. – С. 109 – 117.
76. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы. – М., 1980. 76а.Капранова В.А. История педагогики: Учебное пособие/В.А. Капранова. – М., 2017.
77. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 232 – 243.
78. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990 - С. 218 – 221.
79. Ключевский В.О. Сочинения: В 9 т. Т. 9. – М., 1989. – С. 375.
80. Князев Е.А. История педагогики и образования: учебник и практикум для академического бакалавриата/Е.А. Князев. – М., 2019.

81. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история. – М., 1969.
82. Коменский Я.А. Великая дидактика//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. – М., 1981. – С. 79 – 161.
83. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. – М., 1957.
84. Коменский Я.А. Школа детства//Опыты православной педагогики/Сост. А. Стрижёв, С. Фомин. – М., 1993.
85. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась//Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. – М., 1997. – С. 158 – 175.
86. Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М., 1982.
87. Копейкина Т.Е., Буторина Т.С. П.Ф. Лесгафт и идеи совершенствования личности в отечественном образовании//Педагогика. – 2018. - № 12. – С. 110 – 115.
88. Корнетов Г.Б. Предмет и объект истории педагогики//Историко-педагогический журнал. – 2012. - № 1. – С. 34 – 52.
89. Косолапов В.В. Методология и логика исторического исследования. – Киев, 1977.
90. Кошкина Е.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования//Образование и наука. – 2012. - № 5. – С. 84 – 90.
91. Крапивенский С.Э. Социальная философия: Учебник. – Волгоград, 1996.
92. Крачун Т.А. Очерки по истории развития школы и педагогической мысли в Молдавии. – Кишинёв, 1969.
93. Ион Крянгэ. (1939 – 1889)//Антология педагогической мысли Молдовы/Сост. Ф.Ф. Чиботару. – Кишинёв, 1992. – С. 309 – 323.
94. Крянгэ И. Сказки. Воспоминания детства. Рассказы. – Кишинёв, 1971. – С. 180 – 247.
95. Кудрявая Н.В. Наука жизни Л.Н. Толстого//Педагогика. – 2010. - № 2. – С. 74 – 80.
96. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – XX века): Учебное пособие. – М., 1998.
97. Лебедев П.А. П.Ф. Каптерев – видный педагог России второй половины XIX – начала XX столетия//Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/А.М. Арсеньева. – М., 1982. – С. 7 – 34.
98. Лебедев Н.А. И.М. Ястребцов и его исследование по дидактике//Советская педагогика. – 1987. - № 4. – С. 101 – 105.
99. Легран Л. Селестен Френе//Перспективы. Вопросы образования. – 1994. - № 1\2 (85 – 86). – С. 391 – 406.
100. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение//Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения/Сост. И.Н. Решетень. – М., 1988. – С. 18 – 114.
101. Лесгафт П.Ф. Семейная жизнь ребёнка//Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в./П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 295 – 302.
102. Лесгафт П.Ф. Задача физического развития в школе//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX - начала XX в./П.А. Лебедев. – М., 1990. С. 302 – 309.
103. Лесков Н.С. Кадетский монастырь//Лесков Н.С. Сочинения. В трёх т. Т. 2. Повести и рассказы 1875 – 1887. – М., 1988.
104. Лихачёв Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие. – М., 1995.
105. Локк Д. Мысли о воспитании//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ./Сост. А.И. Пискунов. – М., 1981. – С. 163 – 194.
106. Локк Д. Педагогические сочинения. – М., 1939. – С. 3 – 11.

107. М.В. Ломоносов и его значение для развития русской педагогики и школы//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. – С. 158 – 162.
108. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений в 10-ти т. – М., Ленинград, 1955 – 1959. Т. 1, Т. 4, Т. 5, Т. 7, Т. 9.
109. Лукацкий М.А. Историко-педагогическое исследование как одно из направлений исторического поиска//Историко-педагогический журнал. – 2015. - № 3. – С. 34 – 50.
110. Лукацкий М.А. Становление педагогического знания в контексте философии науки//Историко-педагогический журнал. – 2016. - № 2. – С. 87 – 100.
111. Макаренко А.С. о воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1998.
112. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – Кишинёв, 1979.
113. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания//Макаренко Антон Семёнович о воспитании/Сост. В.С. Хелемендик. – М., 1998. – С. 80 – 95.
114. Малькова З.А. Современная школа США. – М., 1971. – С. 62.
115. Марчукова С. М. Идея пансофийности в педагогических трудах Я.А. Коменского: перспективы нового осмысления пансофии//Педагогика. – 2013. - № 9. – С. 109 – 113.
116. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М., 1990. – С. 183 – 184.
117. Матеевич А.М. Избранное/Сост. С. Пынзару. – Кишинёв, 1988. – С. 44- 45.
118. Материалы текущего архива Государственного комитета по профтехобразованию при Совете министров МССР. Отдел сельских училищ.
119. Меньшиков В.М. Мищенко Л.И. Православная вера в педагогическом учении Ушинского//К.Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге/ Е. Белозерцева. – М., 1994.
120. Минкина Н.А. Воспитание ответственности (К 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко)//Этическая мысль: Научн.-публицист. чтения. – М., 1988. – С. 202 – 217.
121. Молдавская ССР в цифрах в 1985 году: Краткий статистический сборник. – Кишинёв, 1986.
122. Морозова Н.А. А.С. Макаренко. Семинарий. – Ленинград, 1961.
123. Мухин М.И. Развитие педагогических методов в трудах и опыте В.А. Сухомлинского//Педагогика. – 1991. - № 2. – С. 92 – 97.
124. Мухин М.И. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности//Педагогика. – 1991. - № 9. – С. 104 – 110.
125. Мухин М.И. Сухомлинский о воспитании ума//Педагогика. – 1994. - № 1. – С. 96 – 100.
126. Мюнстенберг Г. Психология и учитель. – М., 1997.
127. Народное образование в России в конце XIX - начале XX в. и проблемы его преобразования//История педагогики и образования. От зарождения образования в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. – С. 433 – 434.
128. Народная педагогика//Антология педагогической мысли Молдовы/Ф.Ф. Чиботару. – Кишинёв, 1992. – С. 47 – 113.
129. Народное хозяйство Молдавской ССР. 1924 – 1984: Юбилейный статистический сборник. – Кишинёв, 1984.
130. Наумчик В.Н. Педагогический словарь/ВН Наумчик. – Минск, 2006.
131. Научное исследование в педагогике: методология, теория, практика: Учебно-методическое пособие/Авт.- сост. Г.Н. Мусс. – Оренбург, 2019.
132. Невская С.С. Преемственность дореволюционного и советского образования в педагогической системе А.С. Макаренко (К 100-летию со дня рождения)//Педагогика. – 2018. - № 12. – С. 87 – 98.
133. Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий. – М., 2013.

- 134.Новичкова Г.А. Идеи Эриха Фромма о педагогической антропологии//Педагогика и просвещение. – 2012. – 3 (7). – С. 57 – 68.
- 135.Общие методы воспитания//Педагогика: Учебное пособие/П.А. Пидкасистый. – М., 1996.
- 136.Образование в современном мире: состояние и тенденции развития/М.И. Кондаков. – М., 1986.
- 137.Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1991.
- 138.Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – М., 1984. – С. 38 – 41; 56 – 59.
- 139.Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений/И.А. Зязюн и др.; Под ред. И.А. Зязюна. М., 1989. – С. 38; 41 – 44; 155.
- 140.Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 2-я половина XIX в./А.И. Пискунова. – М., 1976.
- 141.Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М., 1987.
- 142.Паначин Ф.Г. Развитие просвещения и подготовка учителей на Руси (XI – XVII вв.)//Советская педагогика. – 1980. - № 8. – С. 109 – 116.
- 143.Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост. В.В. Чечет. – Минск, 1992.
- 144.Педагогическая деятельность и взгляды Адольфа Дистервега//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. – С. 85 – 90.
- 145.Педагогическая деятельность и взгляды П.Ф. Лесгафта//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. – С. 289 – 290.
- 146.Педагогическая деятельность М.В. Ломоносова//История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.С. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. – С. 251 – 262.
- 147.Педагогические идеи и практическая деятельность Ф.А.Д. Дистервега//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунова. – М., 2001. – С. 306 – 316.
- 148.Педагогическая мысль в России до 90-х гг. XX столетия//История школы и образования в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунов. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. – С. 350 – 357; 428 – 430.
- 149.Педагогическая мысль начала Нового времени//Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. – М., 1998. – С. 139 – 147.
- 150.Педагогическая мысль Просвещения//Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. – М., 1998. – С. 147 – 164.
- 151.Педагогическая наука в России и русском зарубежье после 1918г./История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001. – С. 473 – 475.
- 152.Педагогическая теория И.Ф. Гербарта//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001. – С. 290 – 306.
- 153.Педагогика: Учебное пособие/П.И. Пидкасистый. – М., 1996.
- 154.Педагогический энциклопедический словарь/Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.
- 155.Перминова Л.М. «Великая дидактика» Я.А. Коменского – научно-педагогический памятник обучению, или О великой мысли человечества//Педагогика. – 2018. - № 6. – С. 93 – 98.

- 156.Перминова Л.М. Дидактическое наследие М.В. Ломоносова: современный взгляд//Педагогика. – 2012. - № 2. – С. 94 – 98.
- 157.Перминова Л.М. Немеркнувший свет идей К.Д. Ушинского//Педагогика. – 2014. - № 2. – С. 90 – 95.
- 158.Перминова Л.М. Современный характер дидактических взглядов П.Ф. Каптерева//Педагогика. – 2014. - № 10. – С. 91 – 97.
- 159.Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 2-х т. – Т. 1/В.А. Ротенберг. – М., 1981.
- 160.Песталоцци И.Г. Лебединая песня//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М., 1981. – С. 304 – 322.
- 161.Песталоцци И.Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М., 1981. – С. 280 – 304.
- 162.Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. – М., 1985.
- 163.Пирогов Н.И. Вопросы жизни//Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения/Сост. А.Н. Алексюк. – М., 1985. – С. 29 – 51.
- 164.Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие. – М., 1981.
- 165.Подласый И.П. Педагогика: Учебник. –М., 1996.
- 166.Помелов В.А. Дистервег как педагог и гражданин. К 230-летию со дня рождения//Педагогика. – 2020. - № 9. – С. 115 – 121.
- 167.Попович К. Михаил Эминеску: Жизнь и творчество. – Кишинёв, 1982. – С. 220 – 225.
- 168.Программа средней школы по биологии. – М., 1991.
- 169.Просветова Т.С. Специфика методологии историко-педагогических исследований//Вестник ВГУ. – 2018. - № 3. – С. 188 – 193 (серия: «Проблемы высшего образования»).
- 170.Психология. Словарь/А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. 1990.
- 171.Развитие школы и становление школьной системы//История школы и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М., 2001. – С. 339 – 350.
- 172.Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/Сост. В.Н.Назаров, Г.П. Спиридонов. – М., 1989.
- 173.Республика Молдова. – Кишинёв, 1992.
- 174.Решетень И.Н. Педагогические взгляды и деятельность П.Ф. Лесгафта//Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения/Сост. И.Н. Решетень. – М., 1988. – С. 6 – 15.
- 175.Рождественский Ю.В. Словарь терминов. Общеобразовательный тезаурус: Мораль. Нравственность. Этика. – М., 2002.
- 176.Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т./В.В. Давыдов. – М., 1993 – 1999.
- 177.Ротенберг В.А. Дистервег, его деятельность и педагогическое учение//Дистервег А. Избранные педагогические сочинения/Е.Н. Медынский. – М., 1956. – С. 7 – 52.
- 178.Русский язык: энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий/А.Т. Тихонова, Р.И. Хашимова. – М., 2014.
- 179.Руссо Жан – Жак. Педагогические сочинения: В 2-х т./Г.Н. Джигладзе. – М., 1981.
180. Руссо Жан-Жак. Эмиль или о воспитании//Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие. – М., 1981.
- 181.Савёнок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я. Стоюнина//Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения/Сост. Г.Г. Савёнок. – М., 1991. – С. 6 – 31.
- 182.Савченко Т.А. Взаимодействие семьи и школы по Я.А. Коменскому//Педагогика. – 2012. 0 № 5. – С. 90 – 93.

183. Сахаров В.А., Сахарова Л.Г. Развитие нравственных чувств и личности школьника в педагогической системе В.А. Сухомлинского//Педагогика. – 2019. - № 4. – С. 105 – 110.
184. Семейное воспитание: Краткий словарь. – М., 1990.
185. Семёнов В.А. «Новая» парадигма и подходы к практике//Вульффов Б.З., Иванов В.А. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. – М., 1997. – С. 195 – 209.
186. Симонов П.В. Духовность и красота//Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях и первоисточниках; Учебное пособие. – М., 1997. – С. 216 – 223.
187. Система народного образования в дореволюционной России. Начальная школа. Средняя школа//Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. – С. 302 – 310.
188. Словарь по этике/А.А. Гусейнов, И.С. Кон. – М., 1989.
189. Смоляницкий С.В. Три века Яна Амоса Коменского: Художественно-документальная повесть. – М., 1987.
190. Спицын Е.Ю. Полный курс истории России. – М., 2017.
191. Старинные молдавские песни/Ю.Г. Цибульский. Кишинёв, 1982.
192. Стрелецкий В.И. Теория и методика источниковедения истории СССР. – Киев, 1976.
193. Степанова Л.А. А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский: преемственность педагогических феноменов//Педагогика. – 2014. - № 1. – С. 104 – 111.
194. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения/Сост. Г.Г. Савёнок. – М., 1991.
195. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы//Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения/Сост. Г.Г. Савёнок. – М., 1990. – С. 296 – 317.
196. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека (Советы воспитателям). – Минск, 1978.
197. Сухомлинский В.А. о воспитании/Сост. С. Соловейчик. – М., 1975.
198. Сухомлинский В.А. Письмо о педагогической этике//Избр. произв.: В 5-ти т. – М., 1979. - Т. 5. – С. 623 – 628.
199. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1969.
200. Тарнакин В., Матей З. Учебные заведения Кишинёва XIX го – начала XX веков/В. Тарнакин, З. Матей. – Кишинёв, 2014.
201. Тарковский Б. Повесть об учителе Сухомлинском. – М., 1975.
202. Теория нравственного и правового образования//Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/П.В. Алексеев. – М., 1995. – С. 47 – 62.
203. Толстой Л.Н. Беседы с детьми по нравственным вопросам//Толстой Л.Н. Педагогические сочинения/Сост. Л.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989. – С. 471 – 476.
204. Толстой Л.Н. Из письма о воспитании//Толстой Л.Н. Об истине, жизни и поведении. – М., 1998. – С. 291 – 294.
205. Толстой Л.Н. О народном образовании//Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 89 – 97.
206. Толстой Л.Н. Об истине, жизни и поведении. – М., 1998.
207. Толстой Л.Н. Общий очерк характера Яснополянской школы 1982 г.//Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 89 – 97.
208. Толстой Л.Н. Яснополянская школа//Толстой Л.Н. для детей. – М., 1976. – С. 179 – 192.
209. Уман А.И. Дидактические идеи М.В. Ломоносова и современная теория обучения//Педагогика. – 2013. - № 7. – С. 103 – 108.
210. Унт И.Г. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990. – С. 37 – 40.
211. Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы/Д.Л. Брудный. – М., 1991.

- 212.К.Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге/Е. Белозерцев. – М., 1994.
- 213.Ушинский К.Д. Научно-практическое назначение педагогики (отрывок)//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 41 – 44.
- 214.Ушинский К.Д. Предисловие к первому тому «Педагогической антропологии»//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 60 – 68.
- 215.Ушинский К.Д. Родное слово//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 52 – 58.
- 216.Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении//Антология педагогической мысли в России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 45 – 52.
- 217.Фаркаш Э.Н. Этический вызов Макаренко (К 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко)//Этическая мысль: Науч. Публицист. чтения. – М., 1988. – С. 191 – 201.
- 218.Фетисов Э.Н., Сингатуллин И.М. Образование в России и США: занимаемся общим делом//Социс. – 1994. - № 4.
- 219.Философия любви. Ч. 1./Д.П. Горского; Сост. А.А. Ивин. – М., 1990 (Разделы: «Тема любви в истории философии и культуры»; «Любовь в современном мире»).
- 220.Философия: Учебник/В.Д. Губин и др. – М., 1996.
- 221.Френе С. Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990.
- 222.Френе С. Новая французская школа//Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990. – С. 31 – 137.
- 223.Френе С. Нравственное и гражданское воспитание//Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990. – С. 140 – 175.
- 224.Френе С. Обращение к родителям//Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990. – С. 216 – 264.
- 225.Френе С. Формирование личности ребёнка и подростка//Избранные педагогические сочинения/Сост., ред. Б.Л. Вульфсон. – М., 1990. – С. 178 – 213.
- 226.Фролов А.И. Идеи свободы и целесообразности в теории педагогики А.С. Макаренко//Педагогика. – 2013. - № 2. – С. 87 – 96.
- 227.Фромм Эрих. Бегство от свободы. – М., 1990.
- 228.Фромм Эрих. Догмат о Христе. – М., 1998.
- 229.Фромм Э. Душа человека. – М., 1992.
- 230.Фромм Эрих. Иметь или быть? – М., 1990.
- 231.Фромм Эрих Искусство любить: Исследование природы любви. – М., 1990.
- 232.Фромм Э. Душа человека. Концепция человека у Маркса. – М., 1992.
- 233.Функ Р. Эрих Фромм. Страницы документальной биографии. – М., 1991.
- 234.Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М. 1997.
- 235.Харламов И.Ф. Педагогика: Компак. учеб. курс: Для студентов ун-тов и пед. ин-тов/И.Ф. Харламов. – Минск, 2001. – С. 176.
- 236.Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 2003.
- 237.Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 2007.
- 238.Цуркан И. Образ учителя в творчестве И. Крянгэ//Народное образование. – 1989. – 12 ноября.
- 239.Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения/И.Д. Фролов и др./Сост. П.С. Гуревич. – М., 1991.
- 240.Чернышёва Л.А. Предисловие (Об Э. Фромме)//Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. – М., 1990. – С. 3 – 12.
- 241.Чечет В.В. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли/Сост. В.В. Чечет. – Минск, 1992.

242. Чичерин Б.Н. Биографический очерк//Русские мемуары. Избранные страницы (1826 – 1856). – М., 1990.
243. Шабунин А.П. П.Ф. Лесгафт (1837 – 1909)//Советская педагогика. – 1987. - № 7. – С. 108 – 109.
244. Шаталов А.А. Л.Н. Толстой и русская школа//Педагогика. – 2007. - № 1. – С. 86 – 93.
245. Шачина А.Ю. Деятельность как компонент социальной свободы (сегодня и в антропологиях И.Канта и К.Д. Ушинского)//Педагогика. – 2020. - № 7. – С. 103 – 108.
246. Шварцман К.А. Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. – М., 1989.
247. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика. – М., 2001.
248. Широких О.Б. Послелюбилейные мысли: К 400-летию Я.А. Коменского//Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 97 – 98.
249. Шрейдер Ю.А. Лекции по этике: Учебное пособие. – М., 1994.
250. Эмпирико-сенсуалистическая концепция воспитания и образования Джон Локка//История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособ. для пед. учеб. заведений/А.И. Пискунов. – М., 2001. – С. 206 – 211.
251. Яркина Т. Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ. – М., 1979.
252. Istoria învățămîntului și a gîndirii pedegogice în Moldova./ Т.Т. Cibotaru. -Chișinău., 1991. - p. 263-282.
253. Țurcanu I. Creangă în contextul pedagogiei timpului său. - Chișinău, 1994.
254. Suveică T., Babără O. Problemele școlii în creatia clasilor literaturii române. - Chișinău., 1998.
255. Parascan C. Povestea vieții lui Ion Greangă. -Iași., 1996.
256. Stanciu Gh. Istoria pedagogiei. -București., 1995.

П Р И Л О Ж Е Н И Е

Болученкова А.А.

Проблема религиозного просвещения будущего педагога

Молодое независимое молдавское государство провозгласило образование приоритетным направлением своей политики. Новое образование должно опираться на национальные и общечеловеческие культурные ценности. Именно эти ценности позволяют воспитать свободного, гармоничного, творческого человека, способного адаптироваться в меняющемся мире. Наша история постоянно пополняется новыми фактами и событиями, а мудрость жизни человеческой, выраженная христианскими заповедями, остаётся неизменной.

Самым прекрасным и точным их воплощением является Библия. Она даёт любому человеку очень много полезного независимо от его убеждений. Об этой поучительной силе хорошо высказался И. В. Гёте, который считал себя «язычником». Пусть духовная культура

непрерывно идёт вперёд, пусть естественные науки непрерывно растут вширь и вглубь, пусть дух человеческий охватывают всё более и более широкие горизонты, - высот нравственной культуры христианства, озаряющей нас из Евангелия, мы никогда не превзойдём». Роль Библии огромна в культуре, искусстве, литературе, музыке, к ней обращается кино, она вошла на телевидение. Многие пословицы, поговорки, крылатые выражения прочно вошли в нашу жизнь из Библии.

Библия наглядно показывает опыт живых людей в совершенном изображении и этим она помогает нам соизмерить его с собственным, понять свою историю, определить своё назначение в жизни. Таким образом, через общечеловеческое мы постигаем своё, родное, национальное. Именно поэтому знать основы христианства должен любой культурный человек вне зависимости от его мировоззрения.

Будущее наших детей доверено воспитателю, который помогает обрести живому существу человеческий облик. Воспитательное воздействие может быть различным, то есть осуществляться с большим или меньшим образовательным потенциалом, но одно всегда остаётся неизменным: нравственная природа человека. Сквозь призму этой сверхзадачи мы можем развивать в ребёнке всё, что заложено в него природой. Все его поступки и дела должны контролироваться совестью. Какие же нравственные ориентиры включает совесть современного человека? Все они питаются религиозным учением, которое не подменяет науку, а полнокровно существует рядом с ней как образное отражение явлений действительности, которое помогает человеку реализовать в себе своё предназначение, раскрыть свою позитивную сущность, найти силы для созидания.

Быть сегодня самим собой, уметь самоутвердиться – это требование времени. Но это самоутверждение не должно перерасти в эгоизм – личный, национальный, религиозный, сосредоточенность на своём как на единственной ценности. Именно поэтому христианское учение призывает нас к полной самоотдаче. Сердце человека должно быть открыто другому сердцу и Вечности. И если человек сможет «отвергнуть себя», решая свои жизненные проблемы, то этим сможет приблизиться к тому высокому нравственному идеалу, который нам завещан. Быть таким нелегко любому человеку и не каждый достигает этого. Тем более не каждый учитель умеет заложить и развить это в своём воспитаннике.

К профессии учителя должно быть призвание. Да и сам учитель – это личный пример деятельного добра. Исходя из этого принципиального положения и необходимо рассматривать подготовку будущих педагогов. Совершенно очевидно, что стать личным примером для своих воспитанников – это дело не одного дня, необходимо упражнять себя в нравственных поступках, создавать ситуации нравственного выбора, чтобы процесс нравственных новообразований личности педагога был непрерывным. Каковы же пути решения этой задачи?

В законе об образовании республики Молдова учащимся и студентам разрешается посещать факультативный курс морально-религиозного воспитания. Однако лишь факультатив, который предполагает посещение по желанию и носит необязательный характер серьёзно проблему не решает. Любой современный человек должен целенаправленно и глубоко изучать истоки своей нравственности, видеть взаимосвязь своих духовных ценностей с религиозными ценностями других народов. Важно показать, что лучшие умы человечества были глубоко религиозными людьми и это не мешало, а помогало им в жизни, науке. Об этом говорит нам пример Англии, которая глубоко почитает своего Ньютона именно за то, что в нём бесконечная глубина разума соединилась с бесконечной глубиной религиозного чувства» (К.Д. Ушинский). Мы все чтим учёного-педагога с мировым именем – К.Д. Ушинского, который считал, что современная педагогика должна вырастать на христианской почве, ибо «для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди» (К.Д. Ушинский).

Сам К.Д. Ушинский был глубоко религиозным человеком. Огромное религиозное значение его учения и книг признавали все священники. Можно вспомнить о такой

традиции: все собрания, посвящённые памяти великого педагога, в дореволюционной России открывал священник.

К.Д. Ушинский доказывал, что классическое образование не может единолично обеспечить общечеловеческое образование, так как в основе его лежит древняя культура. А многие положения этой древней культуры для современного человека непреемлемы. Заслуга же христианства перед цивилизацией в том, что оно «коренным образом изменило природу человека и отношение человека к человеку, не требуя для этого ни высокой цивилизации, ни особенных знаний, ни особенно развитого ума, несколькими словами, понятными для народа, ставило оно дикаря выше образованнейших и мудрейших людей классического мира» (К.Д. Ушинский).

Таким образом, образование не может одно ввести человека в современную жизнь, не сделает человека человеком. Именно поэтому христианская нравственность должна стоять во главе гуманного образования.

Если с этих позиций рассматривать роль христианских ценностей, то одно лишь факультативное посещение ничего не решает. Будущий педагог может быть атеистом или верующим, однако каждый должен хорошо знать и в обязательном порядке познакомиться с религиозным учением. И, если мы хотим видеть наших детей нравственными, то их воспитатели должны хотя бы хорошо знать истоки этой нравственности. Познание должно строиться не на опосредованном изучении отдельных тем гуманитарных дисциплин, связанных с религией, а читаться как единый обязательный курс на всех факультетах высших учебных заведений. Общечеловеческие ценности должны усваиваться не на «суррогате» отдельных положений и отношения к ним разных наук, а питаться животворным истинным источником христианского учения. Познакомившись с ним каждый сделает свой свободный и сознательный выбор, увидит себя сквозь всеобщую мудрость человечества. И, если мы сможем это понять, то возвратимся к такой фундаментальной категории, как человек – целостная составная часть Природы; мы возвратимся к таким ключевым словам, как святость, совесть, стыд; мы согласимся с тем, что в конечном итоге сознание и быт человека определяются не политикой, не экономикой, не конституцией, а культурой, духовной жизнью и добрыми делами каждого из нас.

Вейсберг Г.П., Бауман Н.К.

Педагогическая система. Ступени и общий ход развития (Из статьи «Иоганн Фридрих Герbart»)

Стремясь к тому, чтобы обеспечить многосторонний интерес в преподавании и, чтобы он не выродился в «легкомыслие», Герbart много работал над вопросом об общем ходе и ступенях обучения. Цветок не должен разрывать своей чашечки, говорит Герbart, подчёркивая этим мысль, что множественность и разнообразие познаний не должны представлять бессвязной картины, что всё познание должно быть пронизано единством. В соответствии с этой задачей, он выдвинул свои, ставшие широко известными ступени всякого обучения (названные впоследствии четырьмя формальными ступенями обучения). Подчёркивая необходимость в процессе обучения моментов сосредоточения (углубления) на объекте и осознании изучаемого, Герbart считал необходимым, чтобы эти два момента всякого обучения всегда сопутствовали один другому, чтобы они «чередовались подобно

дыханию». Сущность сосредоточения (углубления) состоит в том, что оно ведёт к ясному пониманию воспринимаемого единичного объекта или явления; недостаток сосредоточения ведёт к поверхности восприятия, к легкомыслию в наблюдении и в конце концов к бесплодному многознанию; сущность осознания (размышления) состоит в том, что оно собирает, связывает, соединяет отдельные элементы обучения, создаёт единство в учебном процессе; недостаточность осознания порождает узость и односторонность в процессе обучения и тем самым нарушает самый принцип многосторонности интереса.

Как сосредоточенность так и осознание, каждый из этих моментов, в свою очередь содержат по два следующих друг за другом процесса. Это новое деление вызвано тем, что и сосредоточенность и осознание могут осуществляться и в статике (в состоянии покоя) и в динамике (в состоянии движения). Так получились четыре элемента обучения – четыре его стороны, которые Герbart обозначил терминами: ясность, ассоциация, система, метод.

Ясность – это сосредоточение в состоянии покоя. На этой ступени обучения изучаемое новое представление (объект, явление, событие) выделяется из всей пестроты окружающих его явлений («из смутной смеси») и подвергается обособленному сосредоточенному (углублённому) рассмотрению.

Ассоциация – это сосредоточение в состоянии движения. На этой ступени обучения сосредоточение (углубление), опираясь на работу фантазии, переходит от одного представления (объекта, явления) к другому, в каком-либо отношении связанному с уже знакомыми представлениями. Однако этот процесс установления связей и соотношений на этой ступени не приводит к установлению между ними систематичности; здесь пока всё текуче, изменчиво, случайно.

Система – это осознание (размышление) в состоянии покоя. На этой ступени обучения осознание ставит связь друг с другом то, что было приобретено на первых двух ступенях, каждому отдельному ясному представлению даёт соответствующее место по отношению к другим и к общему наличному запасу знаний. При этом процессе производится очищение ассоциаций; несущественные и просто ненужные ассоциации отбрасываются, всё становится на своё место, в знание таким образом вносится порядок, систематичность (система). В частности, на этой ступени производятся теоретические обобщения и устанавливаются правила, выводятся законы. На этой ступени и происходит усвоение нового знания.

Метод – это осознание (размышление) в состоянии движения. На этой ступени обучения приведённое в систему и освоенное знание применяется к новым фактам, новым явлениям и вопросам. Полученные до этого знания становятся своеобразным мостом и орудием для овладения новым знанием и для практического применения полученных знаний на деле. От учащихся здесь требуется творческий подход к процессу обучения, широкое использование всех имеющихся в их распоряжении ассоциаций, умение творчески мыслить, рассуждать (философствовать), методически мыслить.

Каждая из указанных ступеней требует особых методов преподавания. Ясность требует сугубой наглядности в преподавании, а потому показа предметов, иллюстраций, демонстраций, в связи с живым рассказом или объяснением учителя. Процесс ассоциации лучше всего осуществляется методом беседы (в «непринуждённом разговоре», по выражению Гербарта).

Систематизация осуществляется преимущественно путём обобщающего, систематизирующего изложения учителя.

Наконец, приучение к методическому размышлению в связи с применением полученных знаний на практике осуществляется путём решения задач и выполнения учащимися разных самостоятельных работ, по заданию и под руководством учителя.

Считая, что этим путём можно обеспечить единство и членораздельность обучения, Гербарт требует применения этих четырёх ступеней обучения и в процессе выполнения отдельных уроков, и к содержанию, охватывающему значительные части курса того или иного учебного предмета, и ко всему учебному материалу в целом. Его ученики и последователи создали из этого требования нерушимый закон, по которому обязательно должен строиться каждый урок. Сам Гербарт не относился к этому требованию, как к обязательной стандартной форме урока, он понимал его широко.

Установив четыре ступени обучения, обеспечивающие правильное (с точки зрения Гербарта) осуществление принципа многосторонности интереса, Гербарт дальше останавливается на методах обучения и выдвигает три основных метода (три хода) обучения – описательный, аналитический и синтетический.

Описательный ход (метод) обучения, по мнению Гербарта, должен иметь ограниченное применение, но в своих границах он играет существенную роль. При описательном обучении большое значение имеет устное изложение учителя. Учитель должен излагать учебный материал так, чтобы он вставал живым в воображении учащихся, чтобы учащимся казалось, что они видят и слышат наяву то, что учитель им описывает или рассказывает. Очевидно, что учитель должен владеть даром хорошего, свободного и образного изложения. Большое значение при этом имеет умелое использование наглядных пособий, показывание соответствующих предметов, проведение экскурсий. Опираясь на личный опыт учащихся, учитель может перенести учащихся за пределы непосредственного окружения (картины чужеземных городов, стран, явлений природы и т. д.), придерживаясь того же опыта, он может перенести учащихся в прошлое (исторические описания, рассказы и т. п.). Целям описательного обучения по Гербарту служит изучение наизусть образцового материала.

Аналитическое обучение имеет своей задачей разлагать «одновременно – окружающее» на отдельные вещи, эти – на составные части, а последние – на признаки. Дети приносят в школу в своей голове большое количество представлений, но они не умеют наблюдать, их представления нагромождены в их сознании. Задача состоит в том, чтобы эти мысли учеников, под руководством учителя, были расчленены, исправлены и усовершенствованы. Придавая большое значение аналитическому ходу обучения, Гербарт подробно останавливается на выяснении того, как и что он даёт разным сторонам многостороннего интереса. К эмпирическому интересу имеет отношение такая форма аналитического обучения, как классификация; умозрительный (спекулятивный) интерес стимулируется путём наблюдений и опытов, нахождения обобщения и закономерностей в природе и причинных связей в общественной жизни (в истории); разлагая «прекрасное» на простейшие его элементы, показывая, как сложное целое составляется из отдельных частей, аналитическое обучение стимулирует эстетический интерес. Когда учитель помогает учащимся анализировать состояние собственной души, то этим он подготавливает их к пониманию чувств других людей и этим подготавливает их к пониманию чувств других людей и этим служит целям симпатического интереса. Равным образом, показывая учащимся, что их существование обусловлено и зависит от общества, аналитическое обучение подготавливает учащихся в отношении интереса к общественной жизни, т. е. воспитывает в них общественный интерес. Наконец, аналитическое изучение тех случаев, «когда проявляют чувство своей ограниченности», размышление о «краткости человеческой жизни, о мимолётности наслаждений, о двусмысленной ценности благ» и т. д., приводят к осознанию и чувству «всеобщей зависимости человека», а это является существенным признаком каждой религии. Так стимулируется религиозный интерес учащихся.

Синтетический ход (метод) обучения, в противоположность аналитическому (которое занимается тем, что дано, чем уже располагают учащиеся), даёт новое. При синтетическом обучении учитель сам непосредственно устанавливает сочетание элементов того, чему он будет учить. Синтетическое обучение осуществляется в разнообразных формах. Наиболее простой формой является «подражание опыту» (т. е. художественное изображение фактов, явлений, событий и проч.) путём простого описания. Но здесь выдвигается требование, чтобы описание или рассказ учителя так рисовали соответствующий предмет, явление, событие, чтобы ученикам казалось, что они наяву видят то, что им описано или о чём им рассказано. Наиболее распространённый вид синтеза – комбинированный. Он употребляется в азбуке наблюдения, в грамматике, естествознании, физике, химии, логике, - вообще в любом учебном предмете. Целое преднамеренно составляется из указанных заранее составных частей. Герbart придаёт синтетическому обучению особенно большое значение. Он подчёркивает, что только синтезу может удастся «воздвигнуть ту стройную систему мыслей, которой требует воспитание». Он говорит, что «всё постепенное движение человечества по пути культуры от древности до нового времени – всё это принадлежит синтетическому обучению».

Как в отношении аналитического обучения, так и здесь Герbart показывает, как синтетический ход обучения служит стимулированию и воспитанию разных сторон многостороннего интереса.

Целям эмпирического интереса здесь служит комбинирование различных элементов, признаков, и т. д. в целях создания образов, форм, целостных процессов, картины исторического события. Использование гипотез для объяснения исторических процессов, картины исторического события. Использование гипотез для объяснения процессов в природе и обществе служит целям умозрительного (спекулятивного) интереса. Эстетический интерес возбуждается учебной работой над художественными произведениями, возбуждающей эстетическое чувство, способствующей эстетическому восприятию целого, развивающей творческую художественную фантазию. Симпатический интерес развивается путём постепенного приучения учащихся к тому, что они, вдумываясь в свои переживания, всё более и более проникались участием к человеку. Подобное же приучение к тому, чтобы учащиеся ценили общение и общество. – служит целям общественного интереса, а синтетическое обучение, направленное на то, чтобы «создать и выработать» у учащихся идею Бога, - целям религиозного интереса.

Описание, анализ и синтез, по Герbartу, не представляют каких-то обособленных методов обучения, последовательно вводимых в учебный процесс и последовательно сменяющих друг друга, - процесс обучения должен обеспечивать единство этих трёх способов обучения, - во всяком случае, необходимо, чтобы синтетическому обучению предшествовало описание или анализ, как обязательные моменты обучения, иначе нарушится основное требование обучения, именно, чтобы выученное стало мостом, путём к овладению новым и использовалось для разрешения частных вопросов и задач.

Это мы и видим на тех примерах обучения по четырём Герbartовским ступеням, которые приведены выше: нетрудно установить, что в приведённых примерах разнообразно сочетаются описание, анализ и синтез (так же, как индукция и дедукция).

(По: Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения/Г.П. Вейсберг. – М., 1940, с. 33 – 37.)

Гершунский Б.С.

Образование как религия третьего тысячелетия

(Из кн. «Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)»

Утопия потому и утопия, что для неё не существует табу, границ и условностей. В своём стремлении к логической завершённости, к кульминационной эффективности и антистереотипной парадоксальности она вправе (такова уж специфика жанра!) беспшибашно идти «на Вы», будоражить фантазию, активизировать критику и даже вполне умышленно вызывать огонь на себя...

Конечно, для каждой эпохи, для каждого времени существуют нравственно-этические нормы и запреты, преступать которые ни при каких условиях нельзя во избежание возможного массового падения нравов с трудно предсказуемыми последствиями. Но и нравственные критерии при всей их устойчивости, тем не менее, подвластны времени... Это создаёт крайне сложные этические проблемы в процессе долгосрочного и тем более сверхдолгосрочного прогнозирования, когда естественное требование системности в предвидении поведения любых, сколько-нибудь сложных и многоаспектных проблем допускает и даже делает неизбежными существование вмешательства и в сферу морали. Ведь трудно себе представить, что какие-либо сверхотдалённые по времени коллизии в социуме будут проходить на фоне неизменной морали и архаичных этических условностей давно прошедших времён.

Всё сказанное имеет самое непосредственное отношение к вопросам, которые нам предстоит обсудить ниже. Речь пойдёт о Религии. О её статусе в будущем Мире. О сущностных канонах религиозной Веры, которые буквально для миллиардов людей в современном мире не подлежат сомнению и, следовательно, каким бы то ни было посягательствам на их истинность. Проще всего, конечно, предположить, что сущность религиозной Веры, независимо от конфессиональных различий и личностных предпочтений, принципиально не изменится и, строить все иные прогностические суждения, исходя именно из такого предположения. Но мы обсуждаем глобальные вопросы мировосприятия и мировоззрения далёкого будущего. Именно поэтому нам так или иначе придётся вторгнуться в сокровенные таинства Веры, распространить содержание выдвинутой прогностической гипотезы и на основы основ любой религии – первоисточник Веры...

При этом мы вовсе не претендуем на какие бы то ни было богословские откровения или детальный анализ аргументов той или иной религии. Речь пойдёт всего лишь о гипотетически возможном и, с нашей точки зрения, желательном варианте развития интегрального учения о Вере, которое, очевидно, не тождественно какому бы то ни было, пусть даже самому популярному и массовому ныне Вероучению... Кроме того, и это вполне естественно, нас будет интересовать, прежде всего собственно образовательный контекст в заявленном ракурсе поиска гармонии Знания и Веры.

**Неизбежность смены религиозных парадигм
на пути к будущей цивилизации**

Человек и человечество никогда не утратят естественного природосообразного стремления к Вере. Без Веры бытие человеческое превращается в томительное сидение на чемоданах повседневной жизни в ощущениях иллюзорности и бессмысленности происходящих вокруг событий, скоротечности, временности и бренности земного существования, в ожидании неизбежного прощального гудка уходящего в никуда поезда жизни, уносящего с собой главное – надежду... Да, надежда умирает последней. Но всё-таки и она умирает... Для человека же, тем более для человека знающего и мыслящего, познавшего не только преходящие радости своего физического существования, но и подлинное счастье человеческого общения, счастье высокой любви и искренней дружбы,

счастье своей личной причастности к непрерывному процессу познания, к творчеству, к высшим проявлениям человеческого духа и интеллекта, невыносима, противоестественна и унизительна сама мысль о неизбежности ухода из жизни, ухода навсегда, безвозвратно, бесповоротно, бесследно.

Он надеется. Надеется всегда. Значит, верит... Во что?

Вечные вопросы Смысла жизни и Смысла смерти. Вечные вопросы любой религии, любой философии, культуры, искусства, литературы, науки... Но непостижимые до конца и неразложимые по полочкам сугубо рационального познания Смысла Бытия, Вечности, Жизни, Смерти, Бессмертия могут быть «схвачены» лишь целостно, в эмоционально-чувственном восприятии, в единстве Знания и Веры. Такое восприятие доступно, увы, немногим...

Проще всего, конечно, находить утешение в бездумном следовании канонам религиозной веры в её традиционном понимании. Именно так поступают миллионы людей во всём мире. Но постепенно высокое чувство индивидуальной, интимной по самой своей сути Веры, тем более на осложнённой Знанием, перерастает в повседневную привычку, во внешнее соблюдение ритуально-обрядовых обязанностей и приличий общественно принятого поведения, в формальное следование, скорее, букве, чем духу Веры.

Религиозная Вера, независимо от специфики той или иной конфессии, катастрофически быстро (разумеется, по масштабам историческим) теряет своих истинных приверженцев, истинных вероисповедников, сумевших, и это главный критерий истинности и искренности их Веры, привести в соответствие своё повседневное поведение, что называется, в Миру с заповедями исповедуемой ими религии.

Сплошь и рядом мы наблюдаем нечто совершенно противоположное, когда и на уровне поведения отдельной личности, и на уровне поведения, казалось бы, преданных идеалам той или иной религии государства и общества происходят вопиющие нарушения самых существенных и гуманных религиозных заповедей типа «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй», «люби врагов своих» и т. д., и т. п.

Религиозная Вера в её современном понимании всё ещё владеющая сердцами миллиардов (!) так называемых простых людей во всём мире, всё чаще оборачивается пустой формальностью, элементарным лицемерием и показным ханжеством в наиболее просвещённой и образованной части общества, среди людей, интеллектуально неординарных, способных самостоятельно и критически воспринимать действительность, сопоставлять благие религиозные ценности и заповеди с ужасающей по своей безнравственности прозой повседневного бытия и теряющие именно в связи с этим всякие нравственные ориентиры. Не только в поступках, но и в мыслях этих людей нет ничего от истинной религиозности, истинной Веры, а беззастенчивое попрание религиозных заповедей в угоду материальным приобретениям и сиюминутным жизненным удовольствиям становится для них нормой поведения. Бессовестной, циничной игрой, оборачивающейся всё большим обнищанием духа...

А ведь именно эти люди, занимающие подчас высокое государственное и общественное положение, определяют нравственные устои общества, выступают в качестве его духовных поводырей и пророков... Именно так, как видим, достаточно просто, происходит духовное разложение социума, появляется уродующая социум двойная мораль – одна для образованных, но фактически ни во что не верящих «верхов», другая – для находящихся единственное утешение в бездумной, «слепой» религиозной вере «низов»...

При всех упрощениях этой удручающей модели духовных устоев современного общества, при всех возможных исключениях, в какой - то мере ставящих под сомнение эту тенденцию, раскол в системе духовных идеалов и ценностей любого современного социума

и цивилизации в целом просматривается всё более явственно и, увы, нет никаких оснований надеяться на самопроизвольное устранение такого, чревато самыми пагубными последствиями раскола.

Но только ли человек повинен в падающем общественном престиже ортодоксальной религии? Быть может, и сама религия в её нынешнем архаичном виде уже не соответствует реалиям жизни, и это несоответствие будет ещё заметнее в будущем?

Ведь людей просвещённых, людей и фактически, и тем более формально весьма и весьма образованных в мире становится всё больше. И стремительный рост их числа сдержать невозможно, да и бессмысленно. Можно только приветствовать этот процесс, который в конечном счёте направлен на возвышение человека, на поступательное движение человечества ко всё более глубокому пониманию и освоению окружающего Мира во всём его многообразии, на самопознание собственной роли в его развитии.

Нельзя не видеть реалий духовного порядка. В долговременной перспективе уже вряд ли можно рассчитывать на сколько-нибудь массовое безоговорочное наследование каждым последующим поколением религиозных традиций своих предков, их нравственных ориентиров и, что не менее важно, нравственных ограничителей. Кризис существующих ныне мировых религий поэтому предreshён, он неизбежен, при всей своей внешней сокрытости уже сейчас вполне реально грозит миру не только опасностью глобальных военных конфликтов на религиозной основе, но и всеобщей потерей каких бы то ни было моральных устоев отдельных социумов и цивилизаций в целом. Он грозит глобальным вакуумом духовности, который по своим разрушительным масштабам не идёт ни в какое сравнение с периодически поражающим тот или иной социум, преходящим во времени вакуумом идеологии, вакуумом мировоззренческих ценностей или рукотворных правовых норм.

Именно образование, как это ни прискорбно констатировать, выступает в качестве главного детонатора вполне возможного в будущем апокалиптического по своим последствиям взрыва антирелигиозности, чревато совершенно непредсказуемыми коллизиями, ибо трудно себе представить, на что может отважиться сорвавшееся с религиозной цепи сообщество роботоспособных яйцеголовых умников, всё ещё именуемых по старой традиции людьми...

Но в то же время именно образование и только образование способно и обязано не допустить духовной, а вслед за ней и физической катастрофы человечества, упредить её, дать миру новые ценности Веры взамен ценностей, увы, уже «отыгравших» своё, приобретающих всё более очевидные реликтовые очертания и потому естественным образом сходящих в лету истории в качестве вполне заслуженных и почётных реликвий...

Рано или поздно, но человечеству с его, надо верить, естественным инстинктом самосохранения понадобится новая глобальная Вера, аппелирующая, пусть и на новом уровне, но к столь же могущественным природозаданным сущностным качествам человека, наиболее устойчивым и сильным мотивам его поведения, к которым в своё время, и, подчеркнём это, время, даже по историческим меркам беспрецедентно продолжительное, с таким блеском и глобальным эффектом апеллировала Религия, понимаемая традиционно.

Практически все религии мира (при всём многообразии нюансов) держатся на двух наиболее существенных мотивах человеческого веропослушания. Первый из них связан с «пряником» обещаний вечной (в тех или иных формах) жизни после физической смерти. Разумеется для праведников и только для праведников... Второй – с «кнутом» угрозы невыносимых страданий после смерти в случае отступничества от веры, со страхом неминуемого наказания и, прежде всего, лишения несправедливо живущего вероотступника и вечного блаженства посмертного существования, и самого бессмертия души.

Конечно, с течением времени, эти, крайне примитивные, но весьма эффективные возможности религиозного воздействия на человека, наполнялись более детальными, респектабельными и впечатляющими подробностями, но суть их тем не менее оставалась и остается поныне той же.

Что касается «кнута» всевозможных кар для нарушителя религиозных заповедей, то в связи с постепенным ослаблением и отмиранием инквизиторских методов прямой физической расправы над вероотступниками его эффективность заметно поубавилась. Страх, конечно же, всё ещё остаётся весьма сильным оружием веры, но оружием, не достойным её высших нравственных ценностей, противоречащим этим ценностям, предполагающим (в той или иной форме) свободу человека в выборе и самой веры, и следования её заветам. Привлекательность же «пряника» - обещанного бессмертия души и всяческих наслаждений в райских куцах – тоже выглядит всё более архаичной: никто из многих миллиардов смертных ни до, ни после смерти так и не получил сколько-нибудь убедительных свидетельств таких обнадеживающих телеснодуховных превращений...

Удерживать умнейшую, но утрачивающую духовные ориентиры паству в узде подобных примитивных канонов, вполне понятно, становится всё труднее. Именно поэтому сила даже самых могущественных и пока всё ещё массовых мировых религий постепенно будет снижаться. Она не может не снижаться, несмотря на отдельные всплески религиозного ренессанса и зигзаги казалось бы, спасительных реанимационных акций, связанных с попытками ввести традиционно понимаемую религию в общее русло вполне рациональных, лишённых мистических предрассудков процессов культурообразования, поставить её в один ряд с другими факторами формирования ментальности человека и социума.

Ностальгические стенания по некогда всемогущей Религии и Ничем не осложняемой Вере, однако, делу не помогут. Повернуть время вспять не удавалось ещё никому. Да этого и не требуется. Но без Веры человечество, даже в условиях, казалось бы, беспрепятственного триумфа Знания, жить не сможет. Рукотворными же идеями и политически окрашенными идеологическими доктринами внутреннюю, интимную, истинную и искреннюю Веру подменить невозможно.

Конечно, запустив маховик репрессий, не так уж трудно заставить, принудить человека имитировать веру в навязываемые ему жизненные ценности и идеалы, но, как и в медицине, процесс отторжения подобных инородных, искусственных, противоречащих самой природе человека духовных имплантантов неизбежен. Именно поэтому ни о каких силовых методах укрепления или возрождения Веры, даже если они, эти методы, используются с благими намерениями, не может быть и речи.

Нужен поиск действительно природосообразных способов возвращения Веры, но возвращения её на принципиально ином, качественно новом уровне, учитывающем стойкость биологической природы и вместе с тем подвижность духовного мира человека. Ибо, как уже отмечалось выше, даже столь осуждаемое ныне безбожие вовсе не означает неверия, безверия... А столь очевидно индивидуализирующееся и трансформирующееся ныне ключевое понятие любой религии – Бог – будет со временем всё более явственно отождествляться с понятием Смысла жизни, с теми высшими идеалами и духовными ценностями, которые, надо верить, всегда будут вести за собой Человека...

И да простит меня Бог за мысль эту, по нынешним религиозным канонам, - безбожную... Но ведь и происходит она от искреннего и страстного желания моего – не потерять Веры...
Аминь!

Вера как Знание Смысла жизни: образовательные аспекты

Какие же внутренние, наиболее действенные и стойкие факторы человеческой природы могут послужить становлению новой, цивилизованной по понятиям будущего Веры, Новой Религии, отражающей и сущностные качества человека, и реалии уже изменившегося и всё более быстро меняющегося Мира? Попытаемся разобраться в этом, заранее предупредив читателя об ожидающем его балансировании на гранях реальности, фантазии и утопии, и вновь, и вновь напоминая, что речь идёт (к сожалению) не о сегодняшнем дне, а об отдалённом будущем...

Вера всегда обращена в будущее. В Вере человек ищет утешение и надежду. В предвосхищении будущего он пытается найти смысл и оправдание своим повседневным делам и поступкам, трудам и заботам, видит не только ближние, прагматичные и рутинные, но и дальние, вечные цели своего земного существования, своей жизненной миссии, ищет возможность своего продолжения во времени и в пространстве, надеется на это.

Продолжения...

Пусть в ином качестве, в иных измерениях, в иной субстанции, в ином проявлении – лишь бы не исчезнуть бесследно, не раствориться без остатка в кромешной тьме вечности, не умереть... совсем.

Коварный парадокс современной цивилизации состоит в том, что первыми от традиционных ценностей Веры, лишаются Веры, отворачиваются от неё самые талантливые, творческие, глубоко и критично мыслящие люди. Исключения при этом – не в счёт.

Мы всё активнее и настойчивее призываем людей к творчеству, подчёркиваем важность непрерывно усложняющейся интеллектуальной деятельности, всячески стимулируем усилия по ликвидации неграмотности и обеспечению роста образовательного потенциала личности и общества в целом, ратуем за развитие культуры и искусства, возмущаемся и негодуем по поводу грозящего человеку коллапса окружающей природной среды и экологической катастрофы и... в то же время не обращаем абсолютно никакого внимания, не проявляем никакой заботы о внутреннем духовном комфорте того самого Нового Человека, появления которого ожидаем с такой надеждой и нетерпением, о духовных ориентирах, которыми он сможет руководствоваться.

Во что будет верить этот загадочный и столь высокоодарённый и творческий Новый Человек, человек, пусть далёкого, но нашего с вами будущего, будущего нашей цивилизации, будущего наших прямых потомков? Несём ли Мы ответственность за Него? Да, да, за того парня, за ту девушку, за те юные души, которые придут нам на смену? Что оставим им в качестве путеводных духовных ориентиров? Чем порадуем? Чем обнадёжим? Чем утешим? Замшелым товаром примитивных религиозных предрассудков? Но Нового Человека на архаичной и идеологической мякине не проведёшь... Туманными намёками на вечную жизнь в раю, обещанную Творцом за все их земные труды праведные? Но где он, Творец? И почему так долго и безразлично взирает он до сих пор на величайшие подлости, творящиеся в Море, не воздавая по заслугам и делам их и праведникам, и злодеям? Или, упиваясь своей свободой и независимостью от любых кумиров, от любой Веры, от любых идей, будем искать высший смысл бытия в той вседозволенности, в тех утехам, которыми так изобилует бездумное и бессмысленное стадное или поштучное человеческое существование? И не найдём ничего более возвышенного, чем духовное прозябание при материальном достатке, сытом желудке и растущем банковском счёте?

И это всё?

И ради этого должен появиться Новый Человек на планете Земля?

И этому его будут учить в Школе?

Для Новых Людей нужна и Новая Вера, Новая Религия, Новый Смысл Жизни, Новые Заповеди и, конечно же Новое Образование.

Иначе они просто не появятся, эти Новые Люди, «вымрут» ещё до рождения...

Конечно, было бы наивно и просто нескромно из глубины далёких веков давать советы нашим отдалённым потомкам. Они, без сомнения, сами справятся со своими проблемами, сами найдут ту интегративную систему Знаний и Веры, которая окажется наиболее целесообразной и эффективной с точки зрения новых, неведомых нам жизненных ценностей и приоритетов. Но не забудем и об обозначенном в самом начале тезисе о рефлексивной силе прогнозов, об их обратном влиянии на наши сегодняшние проблемы, сегодняшние поиски решения этих проблем. Не выстроив прогностических моделей, не предпринимая попыток предвосхищения будущего, мы не сможем уже сейчас шаг за шагом приближать это будущее, делать его всё более реальным, корректировать наши представления о нём по ходу движения к нему.

Описать во всех деталях типовые личностные черты Человека далёкого будущего, конечно же, невозможно. Но уже сейчас можно предположить, что это будет человек творческий, человек знающий и глубоко мыслящий, человек, верящий в своё высокое предназначение и знающий пути к воплощению этого своего предназначения в жизнь. Но и этот модельный и идеализируемый нами Новый Человек будет, прежде всего, живым Человеком со всеми его естественными устремлениями, интересами, надеждами, чаяниями, силой и слабостями. И, конечно же, он будет глубоко верующим Человеком, и Вера его, при всех изменениях в осознании её истинных первоисточников, будет направлена на достижение высших и вечных гуманистических ценностей человеческой жизни.

Будет ли Новый Человек, как и все смертные, стремиться к продолжению своего неповторимого Я после смерти? Да, конечно. Его, несомненно будет волновать этот извечный вопрос. Веры. И ответ на него должна дать Новая Религия. Религия, основанная на раскрепощённом от иррациональных, мистических пут и догматов Знания. Религия зовущая его в будущее и указывающая возможный путь к нему – через Знания, через реализацию своих способностей, через Труд, освящённый не только высочайшим профессионализмом и творчеством, но и высокими нравственными ориентирами и приоритетами. Труд, востребованный людьми и отдаваемый людям.

И это в своём поиске уникальной личной траектории движения к наиболее полному раскрытию способностей, к максимально возможной самоотдаче и самовыражению, к всесторонней самореализации, к продолжению собственного Я в благодарной Памяти своих любимых и близких, семьи, друзей, коллег и, конечно же, будущих поколений, которым ещё предстоит включиться в бесконечную эстафету жизни. Он не будет видеть ничего предосудительного и нескромного. Напротив, признанный в человеческом сообществе высший приоритет личного самовыражения и возможно более полной реализации каждым Человеком своих способностей, высший приоритет общественного признания Вклада каждого Человека в развитие материальной и духовной сфер социума, в его Культуру, Науку, Искусство, Образование, в вечное и непрерывно обогащаемое Ментальное Пространство – подлинный Источник духовного наследия, передаваемого будущим поколениям, будет лишь стимулировать Его в этих стремлениях.

Человек должен верить в возможность собственной самореализации и её общественного признания.

Должен верить в возможность и естественность духовного продолжения собственного Я...

Он должен получить такую возможность, получить реально и зримо, без мистики и пустых обещаний. Во всём этом, именно в этом Он должен видеть Смысл своей жизни, верить в него, стремиться всё более полно понять его и достигнуть его.

И это вовсе не эгоизм, столь одномерно осуждаемый ныне. Это – не самолюбование и не никчемная по сегодняшним меркам жажда посмертной славы. Это – естественное чувство собственного человеческого достоинства, доведённое до своего высшего уровня, высшего смысла, высшего воплощения и требующее к себе соответствующего уважительного и неизменно доброго отношения.

Новый человек хотел бы видеть труды свои, по достоинству оцененные и способности свои, востребованными обществом, другими людьми? Он хочет жить для них, видит в этом Смысл своего повседневного труда?

Кто посмеет отказать Ему в этом?

Он жаждет максимально возможной творческой самореализации?

Прекрасно! Только раньше надо было верить, что именно в этом и состоит единственно достойный Человека и доступный в его достижении Смысл Жизни, возвыситься до понимания этого Смысла, напряжённо учиться, овладеть в совершенстве своей профессией, войти в то вполне реальное, индивидуально выстроенное и сориентированное предметное пространство для самовыражения и самореализации, которое у каждого Человека обязательно есть. Но есть оно у каждого своё, и потому найти своё Признание – важнейшая часть Пути к реализации этого призвания...

Вера, Знание, Труд...

Именно в этой неделимой триаде Человек будущего будет видеть истоки своего восхождения к пониманию смысла жизни, свои стартовые возможности и гарант реальности своих жизненных устремлений.

Но Вера и Знание, готовность к Трудом закладываются в школе, формируются всеми звеньями образования. Именно в этом смысл образовательной деятельности, смысл обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития личности. Осознание именно таких жизнеотворяющих функций образования и Человеком и Обществом – залог долгожданного повышения престижа образования, восхождения образования на ту высоту общественного признания, которого оно действительно заслуживает, источник грядущего подлинного, бесспорного и окончательного образовательного триумфа.

И всё же решающими и главными предпосылками такого триумфа будут, не могут не быть Веросозидающие функции школы, всей сферы образования.

Вера – источник подлинного духовного величия Человека, внутренний, а потому единственно надёжный стимулятор его стремлений и к овладению Знанием, и к продуктивному, творческому Трудом, и к собственной всесторонней самореализации как необходимому условию удовлетворения своей состоявшейся жизнью, реализации её высшего Смысла...

Ко всему этому, к этой Вере и к этому Знанию Новый Человек должен быть возведён в Храме, именуемом Школа, именуемом Образование. И относиться он будет поэтому к Школе, к Образованию с чувством глубочайшего уважения, с любовью, с благодарностью и доверием, ибо именно Школа и только Школа действительно доводит Его до Веры в подлинный Смысл Жизни, смысл бытия, смысл вечного, не умирающего никогда духовного Мира каждого Человека.

Школа шаг за шагом будет вести Человека к познанию и принятию Веры.

Именно в этом смысле Школа – Храм, а подлинное веросозидающее Образование – Религия.

Альтернативы такому развитию высших функций Образования, его восхождения к статусу полноценной Религии нет и быть не может... Такова логика самой жизни, если, конечно, она будет следовать идеалам Добра, сможет активно и наступательно противостоять Злу не исчезнет во тьме неверия, духовной деградации и безвозвратного вырождения Человека и Человечества.

И потому именно образованию суждено стать истинной Религией будущего...

Такая Религия, такая Вера, конечно же, будут востребованы в будущем, пусть далёком, пусть недостижимом для нас, но в нашем будущем. А «технологическое» оснащение такой Религии соответствующими заповедями и ритуалами, надо думать, не составит большого труда.

Это будет религия умных и образованных людей, людей, проникнутых посянным беспокойством за бесцельно проживаемые и прожитые годы, людей, стремящихся не только к потреблению радостей земного бытия, но к самоотдаче, к обогащению жизни самим фактом своего, увы, временного присутствия на Земле, ценящих это отведённое им судьбой Время и страстно желающих наполнить его неумирающим, вечным Смыслом...

И, разумеется, эта Религия не будет посягать на свободное развитие других религий, коль скоро в этих религиях ещё будет потребность, не будет вести себя агрессивно по отношению к ним. Она будет трезво и реально оценивать собственные возможности влияния на людей и, как положено любой Религии, терпеливого наставления их на путь истинный... Только Истину эту она будет черпать не в слепых иррациональных и мистических иллюзиях, а в Знании, в единственно праведной и жизнотворящей гармонии Знания и Веры.

По: Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико- ориентированных концепций). – М., 1998, с. 544 – 554.

Гессен С.И.

Теория нравственного и правового образования (Из кн. «Основы педагогики. Введение в прикладную философию»)

2

Задача этого воспитания – создать человека. Этим новое воспитание отличается от старого, ставившего себе целью подготовку к какой-нибудь профессии или к какой-нибудь школе. Средство этого воспитания – свобода, или что то же, исключительно природная жизнь, протекающая вдали от культуры с её искусственностью и механистичностью. Сама природа сама, всегда, по мысли Руссо, благая, длжна быть воспитателем человека. Поэтому задача воспитания не что-нибудь сделать с воспитанником, а предохранить человека от культуры. Надо сделать так, чтобы природа сама действовала в человеке, ибо она – наилучший воспитатель. «Чтобы создать этого редкого человека, спрашивает Руссо, что должны мы делать? Без сомнения, очень много: помешать, чтобы что-нибудь было сделано». Такое естественное воспитание Руссо сам называет отрицательным и противопоставляет его обыкновенному – положительному. «Первоначальное воспитание, говорит он, должно быть чисто отрицательным. Оно состоит отнюдь не в том, чтобы учить добродетели и истине, но в том, чтобы предохранить сердце от порока, а ум от заблуждения.

Если бы вы могли ничего не делать и сделать так, чтобы другие ничего не делали с вашим воспитанником, если бы вы могли довести его здоровым и крепким до двенадцати лет так, чтобы он не умел различать правой руки от левой, то с первых же ваших уроков очи его рассудка открылись бы разуму: без предрассудков, без привычек, он не имел бы в себе ничего, что могло бы противодействовать результатам ваших забот. Вскоре он стал бы в ваших руках самым мудрым из людей, и, начиная с ничегонеделания, вы бы создали чудо воспитания».

Уметь ничего не делать с воспитанником – вот первое и наиболее трудное искусство воспитателя. В этой парадоксальной формуле Руссо выразил классическую мысль всей последующей педагогики, до сих пор в различных вариантах неизменно повторяющуюся и современными педагогами. Сколько воспитателей вместо того, чтобы терпеливым воздержанием от действия воспитывать ребёнка, прислуживают ему, – говорит совершенно в духе Руссо Монтессори. Гораздо легче объяснить ученику теорему и показать ему решение задач, чем, ничего не делая за него, сделать так, чтобы он сам доказал теорему и решил задачу, говорит вся современная дидактика. Показывать, объяснять, говорить, суетиться – не дело воспитателя, его наиболее трудное и достойное дело – следить, терпеливо ждать, «ничего не делать», «помешать, чтобы что-нибудь было сделано». С этой целью Руссо и помещает своего Эмиля в природную обстановку, вдали от города – этой бездны современной жизни. На лоне природы, в сельской тишине будет медленно созревать настоящий человек. По его рождению его не свяжут пелёнками, но предоставят ему свободу движения. Сама мать будет кормить его грудью. Воспитывать его должны бы собственно его родители. Но так как родители слишком отягчены предрассудками культуры и не могут с должной выдержкой предохранить от неё Эмиля, – его будет воспитывать сам Жан Жак, вооружившийся трудным искусством «ничегонеделания».

Чрезвычайно убедительно и эффектно показывает Руссо в первых двух книгах «Эмиля» вред противоположного, положительного воспитания, всегда предупреждающего природу, торопящего естественное развитие человека и потому всегда преждевременного. В первый период своего развития (до трёх лет включительно) ребёнок становится самостоятельным, окончательно отрывается от материнской утробы. Он научается трём вещам: умению говорить, есть и ходить. Что получается от того, что мы торопим природу ребёнка и преждевременно обучаем его хождению и речи? В обыкновенном «положительном» воспитании мы пользуемся всякого рода приспособлениями для того, чтобы ребёнок поскорее начал ходить: помочами, двигающимися креслицами и т. п. Допустим, что в результате такого преждевременного обучения хождению ребёнок останется здоровым: у него не искривятся ножки от слишком раннего функционирования. Произойдёт худшее, а именно, ребёнок не будет иметь своей походки, он будет ходить как другие. Ведь мы заставляем ребёнка ходить, когда у него нет ещё к тому внутренней потребности. Походка ему ещё не нужна. Она не выражает его Я, его интересов и стремлений. А между тем он принуждён ходить. Естественно, он подражает другим в походке, он становится механическим, безличным жестом, вместо того чтобы покорно выражать его индивидуальность. Ещё ярче эта победа механического и утрата самостоятельности обнаруживаются при преждевременном обучении речи. Ребёнку ещё нечего сказать, у него нет внутренней потребности говорить. Между тем взрослые, в своих собственных интересах (забавы и тщеславия), заставляют ребёнка произносить слова. Но слова даны нам для того, чтобы мы выражали ими свои мысли, чувства и желания. Ребёнку ещё нечего выражать. Слова, которые он произносит вслед за другими, ничего ему не говорят. Вместо того, чтобы служить средствами выражения некоторого душевного содержания, они становятся самоцелью. Он приучается подражать другим, механически воспроизводить

чужие жесты, чужие движения. Так попадает он под власть слова, от которой освободиться уже не в силах в течение всей жизни. Такие люди не владеют своими словами, но напротив, они рабы чужих слов и того, что они сами говорят. Повторяя слова, не выражающие его собственного душевного содержания, человек приучается не столько выражать своими словами свои мысли и чувства, сколько скрывать за ними свои подлинные думы и настроения: наряду с механичностью в нём вырабатывается лицемерие. Так из благородного орудия общения слово становится господином человека. Форма побеждает дух, механизм – жизнь, человек утрачивает самостоятельность, перестаёт быть самим собой.

В дальнейших книгах «Эмилия» Руссо показывает, как велик вред от преждевременного обучения грамоте и нравственным правилам. Чтение и письмо, пока они не стали потребностью человека, вредны. Как и речь, чтение и письмо должны выражать внутреннее переживание – мысль и чувство человека. Тогда только человек овладевает прочитанным, чужое перерабатывает в своё: книга для него предмет размышления, и в общении с нею он развивает своё Я. Между тем, так называемая детская литература (например, басни Лафонтена) ничего не говорит уму и сердцу ребёнка, поэтому читая их, ребёнок приучается только без всякой критики повторять чужие слова и попадает под власть словесного механизма. – Точно также обстоит дело и с нравственными правилами. Мы говорим ребёнку «не бери чужого», когда он не понимает, что такое собственность. Мы даём ему деньги для раздачи их нищим, когда ребёнок не представляет себе, что такое нищета и какова ценность денег. В результате ребёнок приучается механически подражать старшим, делать поступки, не выражающие его душевного Я, т. е. поступать из привычки или ради похвалы. Так воспитывается будущий лицемер, поступки которого, скрывают подлинное настроение души, вместо того, чтобы выражать его.

В противоположность такому преждевременному «положительному» воспитанию Руссо выставляет идеал «отрицательного воспитания», задача которого – ничего не делать, ничего не навязывать, а только поставить Эмилия в условия, при которых он сам бы всё делал. Поэтому всякое воспитание, будучи собственно самовоспитанием, не может начаться ранее, чем в достаточной мере развились у воспитанника соответствующие органы и возникли соответствующие потребности. Задача воспитателя – следя за возникающими запросами воспитанника, удовлетворять их и поставить его в условия, развивающие его органы и способности. Этим определяется деление воспитания на периоды. Так как рассудок есть орган, сводящий в одно данные чувств и могущий оперировать лишь на основе чувственного материала, то умственное воспитание может начаться, по мнению Руссо, не раньше двенадцатилетнего возраста. Период от трёх до двенадцати лет есть период воспитания чувств, т. е. развитие органов восприятия и накопления чувственного опыта, без которого деятельность ума лишается всякого содержания. До этого времени у ребёнка нет никаких умственных запросов, и потому всякое умственное воспитание в этом возрасте вредно, как преждевременное. «Первые наши учителя философ, говорит Руссо, - наши ноги, руки, глаза... Заменить книгами всё это, это значит научить нас рассуждать, это значит научить нас многое принимать на веру и никогда ничего не знать. – Для того, чтобы заниматься каким-нибудь искусством, нужно прежде всего достать инструменты; а для полезного употребления этих инструментов нужно сделать их достаточно прочными, чтобы они могли выдержать своё употребление. Чтобы научиться мыслить, нужно, следовательно, упражнять наши члены, чувства и органы, которые суть инструменты нашего ума». Поэтому «если хотите образовать ум вашего воспитанника, развивайте силы, которыми ум должен управлять. Чтобы сделать его умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым; пусть он работает, действует, бегаёт и кричит, пусть находится в непрерывном движении; пусть будет он человеком по силе, он тогда скоро сделается им и по разуму».

Но и умственное воспитание, обнимающее возраст от двенадцати до пятнадцати лет, не есть обучение в обыкновенном смысле этого слова. Эмиль обучается чему-либо не по заранее для всех одинаково установленной программе, но в меру самостоятельно производимых им наблюдений и возникающих благодаря этим наблюдениям потребностей и запросов. Преждевременное обучение и здесь ведёт, согласно Руссо, к утрате способности суждения: сведения, предлагаемые раньше, чем у ученика возникают вопросы, на которые они служат ответом, рождают не знание, а предрассудки. «Я предлагаю моему воспитаннику, говорит Жан Жак, искусство очень долгое, очень трудное, которого ваши ученики как раз не знают, а именно искусство быть невеждою: ибо знание того, кто думает, что он знает то, что знает, сводится к весьма малому. Вы даёте знания. Прекрасно! Я занимаюсь орудием, способным его приобретать». Точно так же и подлинное нравственное воспитание не может начаться ранее, чем развились органы нравственности – чувствования и страсти, возникающие в период возмужания человека, т. е. в пятнадцати – шестнадцатилетнем возрасте. И здесь задача воспитателя состоит в том, чтобы предохранить воспитанника от воздействия со стороны внешней культуры, следить за развитием его потребностей и интересов и помощью, советом, знанием отвечать на возникающие у воспитанника вопросы.

Но откуда возьмутся у Эмиля, изолированного от внешней среды, эти потребности и вопросы? Руссо не хочет воспитать дикаря, не умеющего писать и читать, не знающего наук и ремёсел. Искусство воспитателя – уметь вызвать нужные потребности, интересы и запросы. Вот как это делает Жан Жак со своим Эмилем. Нужно ли приучить Эмиля к нормальному, не слишком долгому сну? «Я был бы слишком плохим воспитателем, если бы не сумел заставить Эмиля просыпаться самого и не вставать, так сказать, согласно моей воле, не говоря ему ни слова. Если он спит недостаточно, я на следующий день устраиваю ему скучное утро, так что он будет считать выигранным всё то время, которое он сможет оставить для сна; если он спит слишком долго, я показываю ему после вставания увлекающее его занятие. Хочу ли я, чтобы он проснулся в определённый час? Я ему говорю: завтра в 6 часов устраивается рыбная ловля, мы идём туда-то и туда-то; хотите принять участие? Он соглашается и просит меня его разбудить; я обещаю или не обещаю, смотря по обстоятельствам; если он просыпается слишком поздно, он находит меня уже отправившимся на реку».

Настала пора обучения грамоте: соответствующие органы уже развились, в сущности имеется уже и соответствующая потребность, но Эмиль не думает о грамоте. Как сделать, чтобы Эмиль ощутил потребность и заинтересовался грамотой? «Эмиль получает иногда от своего отца, своей матери, родных, друзей пригласительные записки на обед, на прогулку, на катание на лодке, на какой-нибудь общественный праздник. Эти записки кратки, ясны, точны, хорошо написаны. Надо найти кого-нибудь, кто бы их ему прочёл: этот кто-нибудь не находится как раз дома в нужный момент или отвечает Эмилю нелюбезностью на вчерашнюю невнимательность к нему Эмиля. Так случай, момент пропускается. Записка наконец прочитывается, но уже поздно. Ах, если можно было прочесть её самому! Между тем получают новые записки: они так коротки! В них написано столько интересного. Так хотелось бы их прочитать; а между тем встречаешь то помощь, то отказ». Всё это, в конце концов, заставляет Эмиля самого с рвением приняться за грамоту, основные указания в которой даёт ему Жан Жак. – Или настала пора обучаться наукам – космографии, физике. Обыкновенно берут книжку или модель и начинают по книжке или по искусственной модели изучать природу. Всячески стараются облегчить обучение, освободить учение от работы, сократить срок учения. Забота Руссо обратная: «столько имеется поразительных методов, говорит он, направленных к сокращению срока обучения детей наукам; хорошо

было бы, если бы кто-нибудь дал нам другой метод, который, затрудняя обучение наукам, требовал бы от учеников усилий при учении». Не по книжкам и моделям, а по самой природе должен изучать природу Эмиль. «Мы видели восход солнца на Иванов день; мы пойдём смотреть на его Рождество или в какой-нибудь другой зимний день; ибо известно уже, что мы не ленивы и что для нас холод нипочём. Я устраиваю так, что это второе наблюдение производится в том же месте, что и первое с помощью ловкого хода, подготавливающего замечание, кто-нибудь из нас не преминёт воскликнуть: вот это интересно! Солнце восходит не на том же месте! Вот здесь наши старые знаки, а сейчас оно взошло там, и т. д.». Так заинтересовывается Эмиль космографией, у него возникают соответствующие вопросы, на которые ему и даёт ответы Жан Жак. – Или, как заинтересовать силой магнетизма, когда кругом нет магнитной руды? Можно сговориться с бродячими фокусниками, которые на соседней ярмарке, куда Эмиль пойдёт гулять, покажут ему чудеса в кадке с водой: движущихся по их велениям восковых рыбок и гусей. Поражённый Эмиль заинтересуется причиной этого странного явления, и Жан Жак удовлетворит его любознательность. – В общем так же организует Жан Жак и нравственное воспитание Эмиля, которое, как известно, кончается романом с Софьей женитьбой на ней Эмиля, разыгрываемым как по нотам под руководством опытного Жана Жака.

Может быть названо такое воспитание в подлинном смысле слова естественным и свободным? Эмиль не знает слов «обязанность» «подчинение», - они изгнаны из его словаря. Он делает то, что хочет. Обучение наукам, как мы видели, поставлено так, что он спрашивает, а учитель отвечает, а не наоборот, как это имеет место в обыкновенной школе. Но чего хочет Эмиль? Что он спрашивает? Достаточно вдуматься в приведённые выше примеры и вчитаться в роман Руссо, чтобы увидеть, что Эмиль хочет и спрашивает именно то, чего желает, чтобы он хотел и спрашивал его воспитатель Жан Жак. Эмиль находится под неустанным контролем Жана Жака, подобно тени следящего за каждым его шагом, неусыпно предохраняющего от его вредных влияний культуры и расставляющего перед ним сеть искусно подстроенных случаев, долженствующих вызвать у Эмиля те или иные потребности и возбудить у него те или иные вопросы. Каждый вопрос Эмиля задолго уже предвиден Жан Жаком, каждое его «самостоятельное» действие есть плод искусной махинации его воспитателя, которого не случайно Руссо называет в одном месте «министром природы». Можно ли при таких условиях говорить о свободе Эмиля? В следующем характерном признании сам Руссо отвечает на этот вопрос. «В самых тщательных воспитаниях учитель командует и мнит, что он управляет. На самом деле управляет ребёнок. Он пользуется тем, что вы требуете от него, для того, чтобы получить от вас то, что ему нравится, и он всегда умеет заставить вас оплатить ему один час усидчивости днями удовольствий... Пойдите с вашим воспитанником по противоположному пути; пусть он думает, что он всегда господин, и пусть на деле будете им вы. Нет подчинения более полного, чем то, которое сохраняет видимость свободы; таким образом самая воля оказывается пленённой. Бедный ребёнок, который ничего не знает, ничего не может, ничего не умеет, разве он не вполне в вашей власти? Разве вы не располагаете в отношении его со всем, что его окружает? Разве вы не властны произвести на него такое впечатление, какое вам угодно? Его труды, игры, удовольствия, несчастья – разве всё это не в ваших руках, так что он даже не подозревает об этом? Без сомнения, он не должен ничего делать кроме того, что он сам хочет; но он не должен ничего хотеть кроме того, что вы хотели бы, чтобы он делал; он не должен делать ни одного шага, который вы не предвидели бы. Он не должен раскрыть рта без того, чтобы вы не знали, что он скажет».

Свобода Эмиля сводится, таким образом, к отсутствию сознания гнёта со стороны воспитателя. Но не худший ли это вид рабства, когда жертва гнёта даже не сознаёт его?

Пленение воли – не во много ли раз хуже оно пленения действия? Изолированный от всех других влияний кроме постоянного и упорного воздействия всемогущего и вездесущего Жан Жака, Эмиль хочет того, чего желает, чтобы он хотел, его воспитатель – вплоть до женитьбы на предназначенной Жан Жаком ему в жёны Софье. Нетрудно предвидеть, что, привыкший к неустанному пестованию со стороны Жан Жака в тепличной атмосфере изолированной от жизни «природы», Эмиль, попавший в горнило подлинной, действительной жизни, менее всего сможет в ней отстаивать свою самобытность.

Откуда же это противоречие между замыслом и результатом теории Руссо? Почему великолепный и увлекательный замысел свободного воспитания обращается в конце концов в свою полную противоположность: в мелочный и неотвязный гнёт со стороны воспитателя, усугубляемый неосознанностью его воспитанником? Почему «естественная» по замыслу природа Руссо оборачивается в ту полную рассудочности и искусственности обстановку жизни Эмиля, которая во многом напоминает нарядную природу прекрасных пейзажей Ватто? Какая-то внутренняя диалектика присуща очевидно тем понятиям природы и свободы, которыми пользуется Руссо, обращая его замыслы против него самого. Последние основания этого замечательного явления мы вскроем потом – после анализа второй попытки обосновать идеал свободного воспитания, попытки Л. Толстого. Но уже сейчас мы можем отметить отличительные особенности обоих основных понятий Руссо: свобода понимается Руссо чисто отрицательно, как отсутствие внешнего гнёта. Она для него не цель, а факт воспитания, готовая и данная обстановка жизни воспитанника. Не потому ли она и совпадает с «природой», которая означая по существу нравственный идеал свободной и целостной личности, определяется Руссо тоже чисто отрицательно, как отсутствие культуры, и превращается тем самым, вопреки мысли самого Руссо, если не в готовый факт существовавшего некогда золотого века, то во всяком случае в своеобразную робинзонаду, герой которой пользуется теми обломками культуры, которые автору её было угодно спасти после крушения.

3

Толстой, во многом, как мы видели, совпадающий с Руссо и тоже отрицающий культуру, идёт, однако, дальше Руссо и, избегая искусственности последнего, даёт в этом смысле более глубокое обоснование свободного воспитания. Если Руссо провозглашает лозунги свободы и природы, то лозунгами Толстого являются свобода и жизнь. Толстой прекрасно понимает искусственный характер природы Руссо. Будучи существенно реалистом, он не ограничивается писанием педагогического романа, но стремится осуществить в жизнь свои педагогические воззрения. И подобно тому, как прежде, чем написать свои исторические романы, Толстой подробно и основательно изучает на источниках быт и нравы описываемой эпохи, точно также прежде, чем приступить к осуществлению задуманных им педагогических планов, он подробно знакомится с теорией и практикой воспитания как в России, так и за границей. С этой целью он предпринимает путешествие по Германии, Швейцарии и Франции, чтобы на месте познакомиться с постановкой народного образования в странах, дальше всего пошедших в деле образования. В результате этого ознакомления с лучшими европейскими школами он приходит к выводу, что образовательное влияние современной школы чрезвычайно незначительно. Школа оторвана от жизни. В этом её основной недостаток. Окончательно убедился в этом Толстой, по его словам, во время поездки своей по югу Франции, где ему пришлось обследовать учебные заведения для рабочего населения.

«Ни один мальчик в этих школах не умел решить, т. е. постановить самой простой задачи сложения и вычитания. Вместе с тем с отвлечёнными числами они делали операции, помножая тысячи с ловкостью и быстротой. На вопросы из истории Франции отвечали

наизусть хорошо, но по разбивке я получил ответ, что Генрих IV убит Юлием Цезарем. То же самое и в географии и в священной истории. То же самое в орфографии и чтении». Человек, который желал бы составить себе представление об образованности народа по его школам «верно подумал бы, говорит Толстой, что французский народ невежественный, грубый, лицемерный, исполненный предрассудков и почти дикий. Но стоит войти в сношение, поговорить с кем-нибудь из простолюдинов, чтобы убедиться, что, напротив, французский народ почти такой, каким он сам себя считает: понятливый, умный, общежительный, вольнодумный и действительно цивилизованный. Посмотрите городского работника лет тридцати, он уже напишет письмо не с такими ошибками, как в школе; иногда совершенно правильное он имеет понятие о политике, следовательно, о новейшей истории и географии... Он очень часто рисует и прилагает математические формулы к своему ремеслу. Где же он приобрёл всё это? – Я невольно нашёл этот ответ в Марселе, начав после школ бродить по улицам, гингетам, cafes chantants, музеумам, мастерским, пристаням, и книжным лавкам. Тот самый мальчик, который отвечал мне, что Генрих IV убит Юлием Цезарем, знал очень хорошо историю «Четырёх мушкетёров» и «Монте Кристо». В Марселе я нашёл 28 дешёвых изданий, от пяти до десяти сантимов, иллюстрированных... Кроме того, музей, публичные библиотеки, театры, кафе, два больших cafes chantants ... В каждом из этих кафе даются комедийные сцены, декламируются стихи. Вот уже по самому беглому расчёту пятая часть населения, которая изустно поучается ежедневно, как поучались греки и римляне в своих амфитеатрах. Хорошо или дурно это образование, – это другое дело; но вот оно бессознательное образование, во сколько раз сильнейшее принудительного, – вот она бессознательная школа, подкопавшая под принудительную школу и сделавшая содержание её почти ничем». Не благодаря школе, таким образом, а вопреки школе получает своё образование народ. «Везде главная часть образования народа приобретает не из школы, а из жизни. Там, где жизнь поучительна, как в Лондоне, Париже и, вообще, в больших городах, народ образован; там, где жизнь не поучительна, как в деревнях, народ не образован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы как тут, так и там. Направление и дух образования народа совершенно независим и, большею частью, противоположен тому духу, который желают влить в народные школы. Образование идёт своим независимым путём от школ».

Если таким образом школа хочет действительно стать фактором образования, она должна слиться с жизнью. Не изолировать от жизни, а быть тесно связанной с жизнью. Подобно тому, как в «Анне Карениной» Толстой высмеивает блаж Вронского и Анны, строящих для деревенских баб родильный дом по последнему слову науки и искусства, тогда как в избах нарушаются самые элементарные правила гигиены, точно также иронически отзывается Толстой о педагогах, строящих в деревнях показательные школы по последнему слову педагогической техники. Такие школы уводят от обыденной жизненной обстановки, они изолируют от жизни и тем самым подрывают собственное своё образовательное значение. А между тем деньги, потребные для содержания одной такой школы, можно было бы содержать десяток обыкновенных школ, обстановка которых соответствовала бы обстановке жизни крестьянского мальчика. Не переводить на несколько часов в иную обстановку должна школа деревенского мальчика. Если школа хочет быть продолжением к жизни, то она должна разделять и обстановку этой жизни, т. е., например, помещаться в избе, а не в необычном здании и т. п. Провозглашая лозунг «образование есть жизнь», Толстой, таким образом, избегает рассудочной искусственности «природы» Руссо. Как всегда, односторонне и парадоксально он с необычной силой поставил вопрос о вне- и после-школьном образовании. Если раньше педагогика занималась преимущественно произвольно выхваченными из линии человеческой жизни отрезком школьного

образования, и если Руссо особенно наглядно показывал, что образование начинается не со школы, а с «рождения», то Толстой восполнил эту мысль тем, что уничтожил и вторую черту, отделяющую образование от жизни: образование есть задание всей жизни человека, оно кончается лишь с его смертью. Жизнь и есть образование, и теория образования есть в сущности теория жизни. Известно, что Толстой, начав с теории образования, кончил теорией жизни, которая в основах своих, как это можно было показать, уже вся заложена в его педагогических статьях шестидесятых годов.

Свобода не в «природе», а в «жизни». Этим отличается свободное образование Толстого от идеала свободного воспитания Руссо. Как обосновывает эту мысль Толстой? Толстой различает между двумя понятиями – образованием и воспитанием. «Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого – сообщать уже приобретённые им. Преподавание, *Unterricht* есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания и образования только в насилии, право на которое признаёт за собой воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно». «Воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, как он сам». Это есть «возведение» в принцип стремления к нравственному деспотизму», но есть ли у нас право делать из других людей наши собственные подобию? Разве мы лучше детей, счастливее их? Можем ли мы, положив руку на сердце, сказать, что наша жизнь хороша, и что мы можем насильно принудить других быть такими же, как мы, иметь такие же вкусы, нравственные понятия, заниматься теми же делами? Нет, отвечает Толстой, «воспитание» как умышленное формирование людей по известным образцам – непродуктивно, незаконно и невозможно. Права воспитания не существует. Я не признаю его, не признаёт его, не признавало, не будет признавать его всё воспитываемое молодое поколение, всегда и везде возмущающееся против насилия воспитания». Когда церковь предписывает определённое воспитание, то она считает, что обладает абсолютной истиной, тайной спасения. Кто не воспитан определённым образом, тот не спасётся, и потому она со своей точки зрения имеет право воспитывать, т. е. принудительно вести людей к спасению. Точно также государство по-своему вправе принудительно воспитывать людей. Оно имеет в виду своё собственное существование, своё самосохранение. Ему нужны чиновники, судьи, солдаты, и оно принудительно формирует людей соответственно своим целям и потребностям. Наконец, и родители, «какие бы они ни были, желают сделать детей такими же, как они сами, или, по крайней мере такими, какими они бы желали быть сами. Родители более всякого другого будут зависеть от того, чем сделается их сын: так что стремление их воспитывать его по-своему может называться ежели не справедливым, то естественным». Но вы, либеральные педагоги, спрашивает Толстой, вы, не обладающие, по вашим же словам, абсолютной истиной и утверждающие, что воспитываете детей не ради посторонних целей государства, благополучия родителей и т. п., а ради их же собственного блага, - чем вы докажете это право воспитания? «Я не знаю и не полагаю ничего, а вы признаёте и полагаете новое, для нас несуществующее право одного человека делать из других людей таких, каких ему хочется». Позвольте самим детям знать, в чём их благо. Они это знают не хуже вас. Позвольте поэтому им самим воспитывать себя и идти путём, который они сами себе выберут. В отличие от семейного, церковного, государственного воспитания, - воспитание общественное не имеет ни худого, ни хорошего оправдания. «Общественное воспитание не имеет оснований кроме гордости человеческого разума и потому приносит самые вредные плоды». Если сам воспитываемый есть цель воспитания, то воспитание бессмысленно. Ибо нет морального права принуждать другого якобы ради его же собственного блага, в

особенности не допустимо принуждение детей со стороны взрослых, испорченных и несчастливых.

Воспитание незаконно. Допустимо лишь образование как свободное взаимоотношение равных лиц, т. е. именно то образование, которое даёт сама жизнь. И потому сама школа, если она хочет стать положительным фактором развития человека, а не помехой ему, должна отрешиться от всякого принуждения: из воспитательного учреждения она должна стать учреждением чисто образовательным. Учитель не должен иметь никакой власти над учениками, отношение между ними должно быть отношением равенства. Школа должна только представлять ученикам возможность получать знания, ученики должны иметь право выбирать то, что им нужно, что представляет для них интерес по их собственным понятиям. Такая школа будет сразу свободна и жизненна.

Яснополянская школа и была попыткой осуществить на деле идею такого свободного, вытекающего из жизни и служащего жизни образования. Это была замечательная школа. Нельзя без волнения читать хронику Яснополянской школы, в которой описывает Толстой её труды и дни. Каждый педагог должен, на наш взгляд, прочитать в подлиннике эти выдающиеся по своей художественной красоте страницы. Здесь мы ограничиваемся поэтому лишь краткой характеристикой Яснополянской школы. В этой школе не было всего того, что охватывается словом «школьная дисциплина»: определённого расписания уроков, необходимости приходить в определённый час, звонков, наказаний и каких бы то ни было взысканий за опоздание на уроки или уход с урока. «С собой никто ничего не несёт – ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают. Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего, сделанного вчера, он не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке. Он несёт только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе ныне будет весело так же как вчера».

Школа, несомненно давала благотворительные результаты: в отношении преподавания ученики её выучивались грамоте, например, в три-четыре недели, тогда как в соседних школах на это тратилось несколько месяцев. В отношении поведения учеников никаких особенных происшествий в смысле нарушения порядка, столь частых в школах, где порядок насильственно вынуждается, - тоже не имело места. И всё-таки можно ли сказать, что дети Толстого были свободны, что яснополянская школа, державшаяся энтузиазмом Толстого, продолжала бы существовать в своём прежнем виде даже после того, как Толстой, разочаровавшись в своей педагогической деятельности, ушёл из неё, что неизбежный в жизни механизм привычки и обычая не привёл бы к установлению в ней, быть может, неписанных, но от того не менее обязательных к исполнению порядков? На этот вопрос поможет нам дать ответ следующий, описанный Толстым в его хронике, случай из жизни Яснополянской школы.

«Летом во время постройки дома, из физического кабинета пропала лейденская банка, несколько раз пропадали карандаши и пропали книжки уже в то время, когда ни плотников, ни маляров не работало в доме. Мы спросили мальчиков, лучшие ученики, первые школьники по времени, старые друзья наши покраснели и покраснели так, что всякий, следовательно, подумал бы, что замешательство это есть верное доказательство их вины. Но я знал их и мог ручаться за них, как за себя. Я понял, что одна мысль подозрения глубоко и больно оскорбила их: мальчик, которого я назову Фёдором, даровитая и нежная натура, весь бледный, дрожал и плакал. Они обещали сказать, ежели узнают, но искать отказались. Через несколько дней открылся вор – дворовой мальчишка из дальней деревни. Он увлёк за собой крестьянского мальчика, приехавшего с ним из той же деревни, и они вместе прятали краденные вещи в сундучок. Открытие это произвело странное чувство в товарищах: как

будто облегчение, даже радость, и вместе с тем презрение и сожаление к вору. Мы предложили самим им назначить наказание: одни требовали высечь вора, но непременно самим; другие говорили: ярлык пришить с надписью вор. Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который год тому назад сам носил ярлык с надписью лгун, настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и когда девочка нашивала ярлык, все ученики со злой радостью смотрели и подтрунивали над наказанными. Они требовали ещё усиления наказания: «провести их по деревне, оставить их до праздника с ярлыками», говорили они. Наказанные плакали. Крестьянский мальчик, увлечённый товарищами, даровитый рассказчик и шутник, толстенький белый карапузик, плакал просто распушенно, во свою ребячью мочь; другой, главный преступник, горбоносый, с сухими чертами умного лица, был бледен, зубы у него тряслись, глаза дико и злобно смотрели на радающихся товарищей, и изредко неестественно у него вплач искривлялось лицо. Фуржка с разорванным кзырьком была надета на самый затылок, волосы растрёпаны, платье испачкано мелом. Всё это меня и всех поразило теперь так, как будто мы впервые раз это видели. Недоброжелательное внимание всех было устремлено на него. И это он больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустил голову, какою-то особенною преступною походкой, как мне показалось, пошёл домой, и ребята, толпой бежа за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жёстко, как будто против их воли злой дух руководил ими, что-то мне говорило, что это нехорошо. Но дело осталось, как было, и вор проходил с ярлыком целые сутки. С этого времени он стал, как мне показалось, хуже учиться, и уже его не видно бывало в играх и в разговорах с товарищами вне класса...

Раз я пришёл в класс, все школьники с каким-то ужасом объявили мне, что мальчик этот опять украл. Из комнаты учителя он утащил 20 коп. медных денег, и его застали, когда он их прятал за лестницей. Мы опять навесили ему ярлык, - опять началась та же уродливая сцена. Я стал увещивать его, как увещивают все воспитатели; бывший при этом уже взрослый мальчик, говорун, стал увещевать его тоже, повторяя слова, вероятно, слышанные им от отца-дворника. «Раз, украл, другой раз украл, говорил он складно и степенно, привычку возмёт, до добра не доведёт». Мне начинало становиться досадно, я чувствовал почти злобу на вора. Я взглянул в лицо наказанного, ещё более бледное, страдающее и жестокое, вспомнил почему-то колодников, и мне так вдруг стало совестно и гадко, что я сдёрнул с него глупый ярлык, велел ему идти, куда он хочет, и убедился вдруг, не умом, а всем существом убедился, что я не имею права мучить этого несчастного ребёнка, и что я не смогу сделать из него то, что бы мне и дворникову сыну хотелось из него сделать».

Не показывает ли этот случай в описании Тостого, что дети Яснополянской школы не были свободными? Им представлено было самим, по-своему, отнестись к обнаружившемуся факту, но они отнесли к нему по-чужому, вспомнив отношение к нему учителей и отца-дворника и подражая тому, что они видели, в результате чего обставленный всё-таки некоторыми гарантиями суд учителя выродился в беспорядочный суд толпы. Могут возразить, что виноваты в этом были оставшиеся привычки старой школы с её наказаниями, от которых не могли сразу освободиться учителя, и привычки семьи, подавшие детям дурной пример. Но весь вопрос именно в том и состоит: могут ли дети быть свободны от влияния старших, - всё равно в школе или в семье? Разве влияние учителей, влияние отца-дворника, влияние окружавших старших детей, - всё это не виды принуждения, иногда гораздо более сильные, чем принуждение школьной дисциплины? Ошибка Толстого, как и всякого анархизма вообще, в слишком узком понимании принуждения: принуждение гораздо шире, чем кажется на первый взгляд. То организованное принуждение, которое известно под именем «дисциплины» и которое

думал отменить Толстой, есть часть принуждения вообще, проявляющегося в тысяче воздействий и впечатлений, обступающих ребёнка, от которых он не властен освободить его никто, кроме него самого. Отмена организованного принуждения только усиливает и делает более явным принуждение неорганизованное, которое, с гораздо большей настойчивостью обступая ребёнка, ещё более способно лишить его собственной воли, чем создаваемое в своей внешней навязанности явное принуждение «дисциплины». Сам Толстой не мог не заметить этого. «Несмотря на частые повторения ребятам, - признаётся он, - что они могут уходить всегда, когда им хочется, влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости расставленной нашей сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста». И потому именно Толстой радовался в душе тем непредвиденным уходам с уроков, о которых мы говорили выше. Не пришлось ли бы со временем подстраивать такие уходы (вслед за Руссо), дабы дети чувствовали себя свободными? Не подменяется ли и здесь свобода сознанием своей свободы? Не сводится ли отмена школьного принуждения к замене одного принуждения другим, ещё более сильным, если под свободной понимать самобытность лица, а не произвол действия? Ясно, что развитое Толстым понятие образования оказалось неприменимым к его детям. Да и как могло быть иначе? Ведь оно есть свободное взаимоотношение равных между собой людей. А разве неустойчивый, колеблющийся, отзывающийся на всякое влияние темперамент ребёнка не готов слепо подчиниться сложившемуся характеру учителя и сложившимся нравам среды? Отменить принуждение над ребёнком возможно не путём простого его упразднения, всегда по необходимости частного, а путём воспитания в ребёнке внутренней силы личности и свободы, которая могла бы сопротивляться всякому принуждению, откуда бы оно не шло. Таким образом и у Толстого, мы, видим, прекрасный замысел привёл к противоположному результату: свобода обратилась в произвол, подражание старшим, во власть неорганизованного принуждения. А «жизненность» школы – в такую власть окружающей среды (влияние отца-дворника), которая заставила Толстого призадуматься над мерами сокрытого от учеников воздействия на них, могущего поднять их над влиянием «жизни».

Толстой сам впоследствии почувствовал эту свою ошибку. «... в высших сферах литературной деятельности, - пишет он в «Исповеди», - я понял, что нельзя учить, не зная, чему учить, потому что я видел, что все учат различному и спорами между собою скрывают только от себя своё незнание; здесь же с крестьянскими детьми я думал, что можно обойти эту трудность тем, чтобы предоставить детям учиться, чему они хотят. Теперь мне смешно вспомнить, как я влиял, чтобы исполнить свою похоть – учить, хотя очень хорошо знал в глубине души, что я ничему не могу учить такому, что нужно, потому что сам не знаю, что нужно... Я так измучился от того особенно, что запутался,.. так смутно проявлялась моя деятельность в школах, так противно мне стало моё влияние в журнале, состоявшее всё в одном и том же – в желании учить всех и скрыть то, что я не знаю, чему учить, - что я заболел более духовно, чем физически, бросил всё и поехал в степь к башкирам – дышать воздухом, пить кумыс и жить животной жизнью».

4

Откуда же это противоречие между замыслом и результатом, совершенно аналогичное тому, которое мы усмотрели в педагогике Руссо? Очевидно общей судьбе соответствует общий грех. И грех этот коренится, очевидно, в исходном пункте, в том понимании свободы и принуждения, от которого отправлялись Руссо и Толстой: результаты их педагогики только проявили внутреннее противоречие, заложенное уже в самом замысле.

Мы уже указывали выше, что Руссо и Толстой одинаково понимали свободу и принуждение как факты воспитания. Ребёнок уже свободен от природы, его свобода есть готовый факт, только заглушенный другим таким же фактом произвольного человеческого принуждения. Достаточно упразднить это последнее, и свобода воспрянет, воссияет своим собственным светом. Отсюда – отрицательное понятие свободы как отсутствия принуждения: упразднение принуждения означает торжество свободы. Отсюда самая альтернатива: свобода и принуждение действительно исключают друг друга, не могут существовать вместе.

С другой стороны, принуждение также понималось обоими нашими мыслителями слишком узко и внешне. Принуждение, которое имеет место в «положительных воспитаниях» и в школьной дисциплине, есть на деле только часть того широкого принуждения, которое охватывает неустойчивый и готовый повиноваться среде темперамент ребёнка плотным кольцом обступающих его влияний. Поэтому принуждение, подлинный корень которого следует искать вне ребёнка, а в нём самом, может быть уничтожено опять-таки только путём воспитания в человеке внутренней силы, могущей противостоять всякому принуждению, а не путём простой отмены принуждения, по необходимости всегда частичной.

Именно потому, что принуждение может быть действительно отменено только самой постепенно растущей личностью человека, свобода есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания. А если так, то падает сама альтернатива свободного или принудительного воспитания, и свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимно проникающими друг в друга началами. Воспитание не может не быть принудительным – в силу той неотменимости принуждения, о которой мы говорили выше. Принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающегося не свободным, вопреки слову Руссо, а рабом принуждения. Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования.

Если таким образом мы признаём принуждение как факт образования, то не потому, что хотим принуждения или считаем невозможным обойтись без него, но потому, что мы хотим уничтожить его во всех его видах, а не только в тех частных его формах, которые мнили упразднить Руссо и Толстой. Даже если бы Эмиля удалось изолировать не только от культуры, но и от самого Жан Жака, он был бы не свободным человеком, а рабом окружающей его природы. Именно потому, что мы шире понимаем принуждение, видим его там, где его не видели Руссо и Толстой, мы исходим из него, как из неизбежного факта, не окружающими людьми созданного и не ими же могущего быть отменёнными. Мы более враги принуждения, чем Руссо и Толстой, и потому именно мы исходим из принуждения, уничтожить которое должна сама личность человека, воспитываемого к свободе. Пронизать принуждение, этот неизбежный факт воспитания, свободой как его существенной целью – вот подлинная задача воспитания. Свобода как задание не исключает, а предполагает факт принуждения. Именно потому, что уничтожение принуждения есть существенная цель образования, принуждение и является исходным пунктом образовательного процесса. Показать, как каждый акт принуждения может и должен быть пронизан свободой, в которой только принуждение и обретает свой подлинный педагогический смысл, - и составит предмет дальнейшего изложения.

Что же, мы, значит, стоим за «принудительное воспитание»? Значит, критика «положительного», преждевременного воспитания и насилующей личность ребёнка школы тщетна, и нам нечему научиться у Руссо и Толстого? Конечно, нет. Идеал свободного воспитания в своей критической части неувядаем, им обновлялась и будет вечно

обновляться педагогическая мысль, и мы начали с изложения этого идеала не ради критики, которая всегда легка, а потому что мы убеждены, что через этот идеал надо пройти. Педагог, который не пережил очарование этого идеала, который, не продумав его до конца, заранее, по-стариковски, уже знает все его недостатки, не есть подлинный педагог. После Руссо и Толстого уже нельзя стоять за принудительное воспитание и нельзя не видеть всей лжи принуждения, оторванного от свободы. Принудительное по природной необходимости, образование должно быть свободным по осуществляемому в нём заданию.

(По: Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/П.В. Алексеев. –

М., 1995, с. 47 – 62)

Дерябо С.Д., Ясвин В.А.

**Психолого-педагогический потенциал взаимодействия личности с миром природы
(Из кн. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. «Основы педагогики в лекциях, ситуациях,
первоисточниках»)**

«С психологической точки зрения вселенная состоит из Природы и Души», - писал Ралф Эмерсон. Но как же взаимодействуют Природа и Душа?

Антропоцентризм современного сознания привёл к тому, что в науке выработалась устойчивая парадигма: «природа как окружающая среда». Психологи достаточно подробно изучили взаимодействие человека с окружающей сферой (в том числе и с природой). Существует даже целое направление – психология окружающей среды.

Но природа это не безликая «окружающая среда», которая наряду с антропогенной средой, окружает человека, это и совершенно конкретный луг, лес, дерево около дома, любимая собака, кактус на подоконнике, разговорчивый попугай на кухне... И взаимодействие с ними кардинально отличается от взаимодействия с природой как обобщённое и, вследствие этого, обезличенной «окружающей средой». До возникновения экологической психологии это взаимодействие практически не становилось специальным предметом психологических исследований.

Природа как окружающая среда достаточно полно представлена в современном экологическом образовании. Но, кроме того, в нём своё место должен найти и «мир природы» как совокупность конкретных природных объектов, взятых в их единстве и неповторимости.

Взаимодействие с миром природы обладает большим психолого-педагогическим потенциалом. Какие же функции оно может осуществлять?

1. Психофизиологическая функция. Взаимодействие с животными и растениями может снимать стресс, нормализовать работу нервной системы, психики в целом.

Экспериментально измерялось давление крови у владельцев собак, когда они читали неинтересный текст и когда играли, возились, беседовали со своими любимцами (что должно было в принципе повышать давление). Но во втором случае давление всегда оказывалось ниже, хотя возня бывала иногда довольно бурной.

2. Психотерапевтическая функция. Взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации их межличностных отношений.

С помощью методики «кинетический рисунок семьи» изучалось влияние домашних животных на восприятие ребёнком психологического климата в семье. Эта методика позволяет диагностировать пять симптомокомплексов:

1) благоприятная семейная ситуация; 2) конфликтность; 3) тревожность; 4) чувство неполноценности; 5) враждебность.

В эксперименте сравнивались результаты в семьях, где было какое-либо животное (собака, кошка, хомяк, попугай и т. д.), и в семьях, где животного не было. Оказалось, что в первой группе двое из каждых трёх протестированных подростков воспринимают семейную обстановку как благополучную, в то же время практически все их сверстники (98%) из второй группы – как неблагополучную.

3. Реабилитационная функция. Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и социальной её реабилитации.

Показательно, что стремление к взаимодействию с окружающим миром природы проявляется у людей, подвергнутых тому или иному виду депривации (депривация – лишение человека возможности установить или поддерживать жизненно значимые связи с окружающим миром, например, лишение ребёнка общения с родителями). Исследование, в котором принимали участие около 500 подростков из благополучных семей, находящихся в исправительных заведениях и психиатрических лечебницах, показало, что среди школьников 295 называют своё любимое животное «единственным существом, которое можно любить». В то же время среди подростков из исправительных заведений таких оказалось 47%, а среди пациентов психиатрических больниц – 61%! Двум из трёх подростков с психическими отклонениями животные дают то, что им не могут дать люди.

4. Эстетическая функция. Взаимодействие с миром природы способствует эстетическому развитию личности, предоставляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения её эстетических потребностей.

Не случайно, люди издавна держат в доме для этих целей растения и животных, которые не приносят им прагматической пользы. Известно, что в Китае уже 3,5 тыс. лет назад (правление династии Инь-Шанг) уже разводились золотые рыбки. В изящных фарфоровых вазах их преподносили как драгоценный подарок.

5. Познавательная функция. Взаимодействие с миром природы может удовлетворять познавательные потребности личности, способствовать её интеллектуальному развитию.

Как показывают наблюдения, некоторые ученики, имеющие трудности в учёбе, которые в конце концов приводили к внутреннему отказу от неё, резкому снижению самооценки и даже личному кризису, с помощью взаимодействия с природой получали возможность решить свои проблемы.

Необходимость ухода за своими животными или растениями приводила их к поиску соответствующей информации. Всё больше и больше увлекаясь, они начинали, досконально изучать проблему, интересоваться сопутствующими вопросами, - возникала своего рода «иррадиация интереса», формировалась общая познавательная мотивация – им открывался смысл слов «радость познания», даже если их «субъективные открытия» происходили на уровне истины давно известной науке. Изучение мира природы формировало соответствующие познавательные умения и навыки, которые могли ими уже использоваться и при изучении других предметов.

6. Функция удовлетворения потребности в компетентности. Потребность в компетентности, выражаемая формулой «я могу», является одной из важнейших

потребностей человека. Люди очень комфортно чувствуют себя в ситуациях, в которых компетентны, и очень дискомфортно – в тех, где некомпетентны, вплоть до того, что стараются их избегать. Чем большее количество сфер деятельности «отмечено» его компетентностью, тем выше самооценка человека, благоприятнее образ «Я». Не случайно для подростков характерна частая смена увлечений, знакомых: происходит своеобразное «примеривание» разных видов деятельности в поиске тех, в которых они могут быть компетентными.

Взаимодействие с миром природы может являться дополнительным каналом удовлетворения этой потребности, позволяет существенно повысить самооценку и, тем самым, благоприятно влияет на людей, имеющих трудности в социальной адаптации.

7. Функция самореализации. Как показывали исследования А. Маслоу, А.В. Петровского и других, одной из важнейших потребностей человека является потребность в реализации своего внутреннего потенциала, потребность быть значимым для других, представленным в их жизни и в личности. Невозможность самореализации приводит к глубочайшему личностному кризису.

Взаимодействие с природой позволяет удовлетворить эту потребность в квазиформе. Когда ребёнок занимается созданием целой системы живых организмов, например, устраивает аквариум, он выступает в роли творца, демиурга, «вершителя судеб», определяя, как, кого и с кем разместить в аквариуме, что и когда заменить и т.п. – ребёнок создаёт свой мир, в котором он сам обладает абсолютной властью. Не находя возможности самореализации в социальном взаимодействии, он реализуется в созданном им собственном «мире».

Кроме того, благодаря этой экологической активности, человек может и реально продолжить себя в других людях, остаться в их памяти.

8. Функция общения. Одна из важнейших функций, которую могут осуществлять животные и даже растения в процессе взаимодействия с ними человека, – функция партнёров общения.

В исследовании, в котором опрашивалось более 4 тыс. владельцев собак, были получены следующие результаты. 98% обследованных доверяют животным свои тайны и даже подробности интимной жизни. Около 60% признались, что обсуждают с ними свои проблемы, как с советчиками или исповедниками. 48% относятся к ним как к судьям или моральным авторитетам. 90% владельцев уверены, что собака чувствует их настроение и прекрасно знает, счастлив ли хозяин в этот момент, или он болен, или грустит о чём-то. Почти 60% людей отмечают день рождения своего подопечного животного, а каждый второй хранит его фоторафию в портмоне, семейном альбоме или вешает портрет своего любимца на стене.

Обобщая сказанное, можно сделать следующий вывод. Взаимодействие с природой действительно имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но проблема заключается в том, что без готовности личности «видеть», без соответствующей внутренней активности он так и остаётся потенциалом, не становясь осуществившейся возможностью. Например, животные и растения лишь тогда могут выполнять функцию партнёров по общению, когда личность готова воспринимать их как субъектов, в противном случае они остаются «окружающей средой», удовлетворяющей её прагматические потребности.

Поэтому экологическое образование должно быть направлено и на то, чтобы открыть личности описанные возможности взаимодействия с миром природы; в этом случае экологическое образование становится фактором общего развития и формирования личности.

По: Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. – М., 1997, с. 118 – 124.

Дистервег А.

О природообразности и культуросообразности в обучении

Всё человечество, каждый народ, каждое поколение и т. п. всегда находится на какой-нибудь определённой ступени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории и всех воздействовавших на них факторов. Каждый народ стал тем, чем он мог бы стать под влиянием данных обстоятельств. Состояние культуры в тот или другой момент должно рассматриваться как естественное явление, которое также неизбежно возникает, с такой же необходимостью, как тот или иной характер флоры и фауны в определённом поясе или на всей земной поверхности. Состояние культуры данного народа в определённое время представляет собой нечто данное и образует ту среду, в которую вступает каждый отдельный человек, рождённый при данных обстоятельствах. Он не создаёт её, а находит готовой, и она на него влияет сообразно своей сущности. Вот почему всякий человек – продукт своего времени. Под влиянием иных условий он сделался бы иным, но при данных обстоятельствах он станет при своих задатках тем, чем он может стать в зависимости от своего окружения или всего состояния культуры в данный момент. Если бы мы могли себе ясно представить основные задатки отдельного человека, а также истинную сущность окружающей его среды, её внешнее и внутреннее состояние, мы бы имели возможность предвидеть – чем имно сделается данный человек. Но для этого потребовалось бы всезнайство. На самом деле будущее каждого отдельного лица или целого народа может быть предсказано лишь отчасти, лишь приблизительно и на основании аналогий.

С достоверностью мы знаем только то, что его состояние в данный момент является результатом предыдущего состояния. Как в развитии отдельного человека нет никаких пробелов или скачков, так их не бывает и в развитии народа. Всё на земле развивается по закону непрерывности. Поэтому мы должны установить связь всякой последующей ступени развития с предыдущей, постараться вывести её из последней. Иначе говоря, всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время предъявляет нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов.

Иными словами, мы должны поступать культуросообразно. Это культуросообразное поведение отвечает и современным требованиям. Мы все отлично знаем, как велики эти требования: дело всей нашей жизни может быть сведено на нет и оказаться совершенно безрезультативным, если наша деятельность не отвечает требованиям современности, не опирается на действительность, не считается с ней, игнорирует её, если мы рассчитываем на идеальные условия, которые на самом деле не существуют.

Всякое плодотворное воздействие на отдельный индивидуум и целый народ должно соответствовать требованиям времени и считаться с уровнем развития этого отдельного человека и той ступенью культуры, на которой находится весь народ.

Принцип сообразности с требованиями времени и культуры руководит действиями всех практических людей, всех тех, кто знает жизнь и её многочисленные требования. Мы не слышим из их уст ни одного слова о природосообразности, в то время как они постоянно твердят о деятельности, соответствующей духу времени, о своевременных явлениях и потребностях. Так поступает дельный ремесленник, толковый купец, каждый мыслящий учитель, законодатель и дипломат.

Принцип культуросообразности – несомненно, истинный, правильный и неоспоримый принцип. Всякое явление, которое имеет большое значение или влияние на жизнь людей, непременно сообразно с требованиями данного времени. Если мы не будем исходить из этой предпосылки, то столкнёмся в истории с одними непонятными явлениями. Только она проливает свет на совершенно необъяснимые без неё исторические явления и факты. Все личности, деятельность которых сопровождалась большим и длительным успехом, действовали непременно в духе требований и запросов своего времени. Кто им противостоит, может, правда, в том случае, если эти требования ещё недостаточно ясно и сильно выражены, на некоторое время задержать их осуществление и даже дать им иное направление. Но уничтожить их и лишить всякого влияния не в состоянии даже самый великий исторический деятель.

Поэтому воспитатель и учитель тоже должны считаться с запросами и требованиями их среды и времени. Каждый человек должен соответствовать своему времени. В противном случае он будет чем-то вроде инородного тела, которое организм отвергает и удаляет. Каждый человек должен быть продуктом своего времени и его требований. Поэтому необходимо считаться с существующими в данном обществе обычаями, привычками, традициями, со всем, что в нём признаётся и принято. Немецкое дитя могло и должно было по-разному воспитываться в VIII и XVI веках, по-иному его следует воспитывать в XIX веке. Требования времени в Китае, Пенсильвании, Португалии, Англии, Франции и Германии в данный момент тоже совершенно различны.

По: Дистервег А. Избранные педагогические сочинения/Е.Н. Медынский. – М., 1956, с. 227 – 235.

**О видоизменениях педагогического процесса под влиянием общественной среды
(Из кн. «Педагогический процесс»)**

Общественная среда оказывает могучее давление на детей не какими-либо частными сторонами своего быта и склада, свойствами тех или других личностей, разными мелкими обстоятельствами, случайностями в жизни взрослых на глазах детей: она влияет на детей самыми основами своего устройства и организации, теми устоями на которых держится жизнь данного народа. Такими устоями служат народные языки, религия и быт, т. е. семейный, общественный склад жизни в связи со строем школы и состоянием народной культуры вообще. Скажем в общих чертах, как все эти векторы народной жизни отражаются на развитии детства.

Народный язык находится в самой тесной связи с народной жизнью: с преобладающими занятиями и склонностями народа, свойствами населенной им страны, особенностями его мышления и взглядов, с историей народа. Для языка народа не безразлично, где живёт народ и чем занимается.

Чем, какими впечатлениями и какой деятельностью живёт народ, о том он и говорит, то и отражается в его словаре богатством известных слов и бедностью других. Народ, живущий в горах или степи и невидящий почти воды, не может быть богат словами, относящимися к морю, его жизни, морской торговле и т.п. Точно также преобладающие занятия и промыслы народа – земледелие, торговля, охота, скотоводство, фабричная промышленность – оставляют явственный след в народном словаре: народ скотовод или земледелец, народ войнолюбивый или прямо разбойничий и народ миролюбивый будут иметь различный словарь, с различными преобладающими категориями слов. Понятно, что и история народа, всё замечательное и выдающееся в народной жизни, преобладающие духовные склонности и господствующие интересы, всякого рода перевороты также отразятся в народном языке соответствующими группами слов. Народ с преобладанием в своей духовной деятельности фантазии и народ с господством над всем практического смысла и трезвого рассудка будут иметь в своём словаре соответствующие особенности. В историческом развитии народный язык представляет сокровищницу, в которую народ в течение веков складывал своё духовное богатство, свои духовные приобретения и которую он представляет для пользования новым поколением. Словом, каков народ, таков и язык. Народ, богатый знаниями, наукой, культурой, и язык имеет богатый, с огромным словарём; полудикое племя и язык имеет скудный. Если оно имеет отдельные обозначения только для первых пяти чисел, а что выше пяти обозначает просто словом много, то, конечно, в словаре такого племени мы не можем надеяться встретить слова, обозначающие процессы высшего математического рассуждения.

В народном языке отражается не только запас знаний народа, но и характер его мышления, обозначаются точки зрения на предметы и явления, те стороны, на которые преимущественно обращается внимание народом, те свойства, по которым он судит о предметах.

Коротко, каждый сколько-нибудь развитой язык заключает в себе две существенно важные и различные стороны: собрание результатов народного мышления, народного творчества – словом, всей душевной народной деятельности, и собрание способов мышления, указание точек зрения на предметы, своеобразную логику, особенное построение рассуждения.

Понятно теперь, что усвоение народного языка есть усвоение народной души, духовное приобщение себя к тому великому целому, которое называется известным народом и

говорит на известном языке; усвоить народный язык - значит усвоить и известную культуру, приобретённые народом знания, а вместе и народный способ мышления, намеченные в языке руководящие точки зрения на весь божий мир. Прежде всего через язык народ отливают отдельную детскую душу в народный общий тип; через язык он втискивает и ум, и чувство детей в определённые твёрдые рамки, из которых бывает довольно трудно выбиться и взрослому, когда позднее он сознаёт тесноту и недостаточность этих рамок. Замечательно, что дети не без сопротивления входят в твёрдые рамки народной речи, их творчество возмущается налагаемыми на их ум оковами грамматики взрослых: дети сначала пытаются обыкновенно создать свой язык, сочиняют множество своих собственных слов, по-своему склоняют и спрягают слова взрослых и своеобразно сочетают их в предложения; но под влиянием взрослых, совсем не желающих знать своеобразного детского языка, не понимающих его и не желающих понять, дети обуздывают свою склонность к творчеству в области слова, бросают свой выдуманный язык и кончают тем, что приучаются правильно говорить на языке окружающих их взрослых, т. е. на языке народном. Вместе с тем всё, что есть в языке важного и характерного, впитывается в детскую душу и формирует её по проникающему в язык народному типу.

Вторая основа народной жизни есть народная религия. В ней выражаются идеальные стремления народа; в ней народ отвлекается от своих будничных дел, ежедневных занятий и возносится в идеальный мир. По своим элементам религии суть весьма сложные явления; поэтому первенствующее значение в них могут получать весьма различные черты. Самое существенное в религии – отношение её к нравственности, разуму и общий тон. Каждая религия, более или менее, учит, как жить, как относиться к людям, в чём задача человеческого существования. Но, к сожалению, в большинстве религий на практике этот существенный нравственный элемент отходит на второй и даже на третий план, а выдающееся значение получает обыкновенный культ, церемониальная, обрядовая сторона.

Наконец, весьма важен общий тон религии. Есть религии светлые, радостные, гуманные, бодрящие, а есть религии мрачные, суровые, жестокие, подавляющие. В одних религиях и человеческая личность, и жизнь ценится высоко; споведники религии призывают к бодрому труду и наслаждению жизнью; в других религиях человек объявляется червяком, жизнь признаётся временем испытаний и плача и высшей задачей становится пренебрежение к земле и всем её благам и устремление ума и сердца в загробный мир.

В этих особенностях религий выражается различие народного характера, склада народного ума, народной души и степени её культурности. Каков народ таков и его бог, такова и его религия.

Взрослые передают детям народную религию, как передают и язык. Творчества детей в религиозной области так же не допускается, как и в области языка; от детей требуют, чтобы они веровали и спасались не на свой собственный лад, а как их учат, как им внушают. Детских религиозных идеалов не допускается: религиозные идеалы должны быть не личными, а народными. Как предки думали о боге и жизни, как думают отцы, так же должны веровать и дети. Попытки детского религиозного творчества, как и детской своеобразной речи, бывают, но подавляются взрослыми ещё скорее и суровее, чем в области языка, из боязни, как бы попусшением таких попыток не прогневить бога. Детское религиозное творчество замрёт ещё скорее, чем творчество детей в области языка, и в области религии дети быстро приводятся к обычаям взрослых, так же погружаются в религиозные обряды и церемонии, так же боятся собственного разума и его свободных независимых суждений, как боятся всего этого в большинстве и взрослые.

В то же время нельзя не признать, что единство веры есть одна из могучих связей народности: в народной вере есть одна из могучих связей народности: в народной вере

отдельная личность сливается с народной душой в её стремлении к идеальному миру. Понятно поэтому как глубоко и сильно влияют свойства религиозной веры на всё развитие детской личности. Совсем не безразлично для формирования детской психики, что таит в себе народная религия: свободу для ума, радость и любовь для сердца, глубокие внутренние возбуждения и высоко идеальные призывы или стеснение, суровость, требования строго духовного повиновения, соединённые с пышными церковными церемониями.

Как небесные дела каждой личности устроятся для неё помимо её желания и воли народной религией, так земные определяются установившимся порядком семейной, общественной и государственной жизни, бытом, культурой, историческими преданиями. Дитя входит в готовые и весьма твёрдые формы жизни и быта; взрослые к ним очень привыкли и на изменения соглашаются нелегко. Как новшество в вере носит название ереси и влечёт за собой для еретика не особенно завидное положение, так и новшества в семейном, общественном и государственном строе и быте также не особенно поощряются и нововводителям часто приходится плохо. Даже всеильный и крутой император Пётр I встретил серьёзное и упорное противодействие своим реформам и попал за них во мнении многих русских людей в антихристы. Такой твёрдый уклад жизни имеет громадное влияние на развитие каждой отдельной личности. В этом отношении следует отметить прежде всего общий характер учреждений, не только допускающих, но и требующих свободы и самостоятельности граждан, их предприимчивости и почина или же ставящих их в совершенно иное положение, в котором они лишены серьёзного влияния на ход дел в своей стране и им представлено главным образом уплачивать безнедоимочно подати, отбывать военную службу и повиноваться установленным властям. Одни учреждения воспитывают открытые, независимые и твёрдые характеры, а другие дух угодливости, лести и отречения от своей воли. Бывают общества, насквозь пропитанные холопством и стремлением угодить, в которых, кажется, навсегда потеряна самостоятельность действий и где свободомыслящему человеку трудно дышать... Степень народной культурности, духовной и материальной, умение или неумение народа образовывать кружки, союзы и ассоциации для достижения общественных целей, поверхностный или глубокий интерес к вопросам духовной и общественной жизни – все эти подобные условия и особенности народной жизни, её порядки и формы с страшной силой давят на формирование подрастающих поколений в известном направлении, и уйти, увернуться от этого давления строя общественно-государственной и семейной жизни невозможно.

Старшее поколение в народе, деды, и отцы, унаследовав от бесконечного ряда предков язык, вообще народную культуру, сжились со всеми этими порядками и формами, составляющими основу его деятельности, пропитались, прониклись ими. Понятно, что старшее поколение передаёт эти устои младшему невольно, неизбежно, как народную святыню; оно говорит постоянно на языке страны и на другом говорить не может. Оно всем сердцем исповедывает народную веру, страшась всякого уклонения от неё как погибельной ереси; оно срослось с формами быта, с известным семейным, общественным и государственным укладом жизни и плохо представляет возможность иного строя всех жизненных распорядков. Естественно, что оно бессознательно, ненамеренно, но совершенно неизбежно и со страшной силой давит на формирование подрастающих поколений в известном направлении, т. е. в духе народности, народного типа. Тот, кто родится среди данного народа и живёт с ним, будет дышать его воздухом, впитывать его воззрения. Каждый неизбежно есть сын своей страны и своего народа.

Из общественно-государственных народных учреждений следует особо упомянуть ещё о влиянии школы и семьи на развитие личности.

Школа формирует личность совершенно в том духе, как и народность, делая сознательно и, намеренно то, что народность делает без всяких целей, часто стихийно. Народность воспитывает прежде всего языком. Школа пользуется тем же самым средством, отводя широкое место родному языку в учебных программах, ставя его даже в основу всего учебного курса. В школах родной язык изучается более или менее основательно, выясняются законы языка, его строение, учащиеся приучаются к владению хорошей речью, устной и письменной. Если для понимания законов и строения современного отечественного языка оказываются необходимыми какие-либо знания о древнем отечественном языке, его особенности или элементарные сведения по другим языкам, то они также привлекаются к выяснению дела. К изучению языка в школах присоединяется знакомство с отечественной литературой, с более видными деятелями слова, так что учащиеся глубоко пропитываются теми духовными элементами, которые заключены в языке. Таким образом, школа повторяет углубляет и делает более или менее сознательным стихийное влияние народного языка на развитие личности.

То, на что смотрело, что слушало малосознательно, что плохо понимало, то теперь в школе разъясняется ему всесторонне; механическое запоминание превращается в достояние разума. Точно также на уроках отечественной истории выясняются сущность, происхождение общественных и государственных учреждений, их формы и взаимные отношения, изучается народная культура, запоминаются важнейшие события народной жизни, преимущественно светлые и героические. Народность всасывается с молоком матери, в школе превращается в патриотизм, нередко весьма грубый и неразумный, возбуждаемый искусственными мерами и средствами с насаждением пренебрежения к другим народам, гордости перед ними, с насаждением античеловеческих и антисоциальных чувств. Наконец, даже влияние внешней среды усугубляется и выясняется в школе изучением отечествоведения, географии, местной флоры и фауны, которое иногда ведётся также с особенной, патриотической точки зрения, не столько для ознакомления с самими изучаемыми предметами, сколько для возбуждения любви к Отечеству и народной гордости.

Если ко всему этому прибавить ещё, что в школах воспитание и обучение совершенствуются фабричным способом, для всех одинаковым, по одному типу и образцу, с весьма малым вниманием к личным свойствам учащихся, которым в школах почти нет совсем места; что школьная организация и школьные рамки изменяются туго и медленно в своём существе (а не в подробностях и мелочах), то будет понятно, каким могучим орудием служит школа для формирования подрастающих поколений в народном духе, по господствующему народному типу и даже по признанному временно нужным патриотическому шаблону. В воспитании личностей школа действует вполне согласно со стихийными народными влияниями, повторяя, углубляя и освещая их. В школе, правда, есть и другие образовательные элементы и предметы, помимо народных, отечественных, предметы международные, общечеловеческие; но в элементарных школах они ничтожны, а в средних их довольно много, но они, к сожалению, часто бывают маловлиятельными.

Строй семьи есть одно из проявлений народности и её культуры: основы семейного строя покоятся в глубинах народного характера и в народной истории. Поэтому семья влияет на развитие личности не только согласно с общими стихийными началами народности, но и сама есть народность, часть её. В таком общем виде семья и школа действуют в одном направлении, стремятся к достижению тех же целей. В семье дитя учится говорить, впервые знакомится с религией, с семейными и общественными учреждениями; семья руководит и первым его сближением с внешней природой. Словом, народность действует сначала через семью. Но отношение к воспитываемому в семье и

школе бывает разное: в семье даётся видное значение личным свойствам детей, имеющим так мало применения в школе. Семья весьма внимательно следит за здоровьем своих подрастающих членов, за их занятиями, их трудностью или лёгкостью, стараясь трудные облегчить и предоставить место и время для упражнений по личному выбору, по сердцу, по доброй воле и охоте. Дитя отдыхает в семье от школы; в последней его личность тонет в массе других личностей, в обязательных курсах и неизменных для всех одинаковых порядках; в школе дитя не только личность, сколько номер, просто единица, равная другой единице. В семье совсем другое дело: в семью дитя возвращается лицом, имеющим личные права. Здесь оно живёт не общешкольной, а личной, своей жизнью; здесь оно рассматривается и ценится по всей совокупности своих свойств и качеств, а не части их, как в школе. Правда, и в семье дитя много занимается школьными делами, но оно занимается на свой лад, тогда и столько, сколько признаёт нужным, и всегда выкроет себе время для излюбленного занятия. Стремление, обнаруживаемое подчас школой, надзирать и руководить детьми и в семье прямо вредно.

Другое, весьма важное влияние, оказываемое семьёй на дитя, заключается в сердечности семейных отношений, в развитии и укреплении чувствований у дитяти. В школе при её фабрично-казарменной форме, при одинаковости требований и взысканий ко всем детям холодно, часто не по себе; не будь товарищества детское сердце совсем замирало бы в школе. В школах много чиновничества и дисциплинарных требований, да и некогда руководителям школы руководить детскую душу – детей очень много. В семье совсем не то: в ней внимательно ознакомятся со всеми детскими радостями и печалью, посочувствуют, утешат. Загнанный и запуганный ребёнок отдыхает в семье; его сердце согревается, отходит от школьной духовной стужи; в семье дитя набирается духу и душевной теплоты. Источник жизнерадостности детей находится в семье; и чем меньше дитя, тем больше оно льнёт к семье, тем с большей грустью уходит из неё.

По: Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособие. – М., 1997, с. 129 – 135.



Коменский Я.А.

Мир чувственных вещей в картинках

CXV

Humanitas

Человечность

<p>Homines facti sunt ad mutua commoda: ergo sint humani.</p>	<p>Люди созданы для взаимной пользы, поэтому они должны быть человечны (друг к другу).</p>	<p>Номо, м. 3, человек. Commodum, н. 2, выгода, польза. Humanus, а, ум. ласковый, человечный.</p>
<p>Sis suavis et amabilis Vultu; 1</p>	<p>Будь приятен И ласков лицом 1</p>	<p>Suavis, с. 3, е. п. 3, приятный. Amabilis, с. 3 е, п. 3. ласковый.</p>
<p>comis et urbanus gestu</p>	<p>Вежлив и учтив</p>	<p>Vultus, м. 4, лицо. Comis, с. 3, е. п. 3, вежливый.</p>
<p>ac Moribus; 2 affabilis</p>	<p>В манерах И в поведении 2, Приветлив</p>	<p>Gestus м. 4, манера, жест. Mos, м. 3, нрав. повадки. Affabilis, с. 3. е, п. 3, приветливый.</p>
<p>et verax Ore; 3</p>	<p>И правдив в своей речи 3, горяч и чист</p>	<p>Verax, о. 3, правдивый. Os, н. 3, рот.</p>
<p>candens et candidus</p>		<p>Candens, о. 3, пылающий, горячий.</p>

<p>Corde.4</p> <p>Sic ama, sic amaberis;</p> <p>et, fiet mutual Amicitia, 5</p> <p>ceu Turturum, 6</p> <p>concors,</p> <p>mansueta</p> <p>et utrinque benevola.</p> <p>Morosi homines sunt odiosi</p> <p>Torvi, Ilepidi, Contentiosi,</p> <p>Iracundi, 7</p> <p>Crudeles 8</p> <p>Ac implacabiles</p> <p>(magis lupi et leones, quam himines) et inter se discords, hinc configunt Duello. 9</p> <p>Invidia, 10 aliis male cupiendo, seipsam conficit.</p>	<p>сердцем 4.</p> <p>Люби, тогда и тебя будут любить.</p> <p>Отсюда возникает взаимное дружелюбие 5,</p> <p>Какое бывает между голубями 6,</p> <p>единодушное,</p> <p>кроткое</p> <p>И с обеих сторон благожелательное.</p> <p>Угрюмые люди всем неприятны,</p> <p>Мрачны, грубы, сварливы,</p> <p>гневливы 7,</p> <p>жестоки 8</p> <p>и неукротимы</p> <p>(более похожи на волков и львов, чем на людей), враждебны друг к другу, а потому и вступают в поединки (столкновения) друг с другом 9.</p> <p>Зависть 10, желая другим зла, сама себя съедает.</p>	<p>Candidus, a, um белый, чистый. Cor, п. 3, сердце.</p> <p>Turtur, m. 3, голубь.</p> <p>Concros, o. 3, единодушный.</p> <p>Mansuetus, a, um кроткий, тихий.</p> <p>Benevolus, a, um благожелательный.</p> <p>Morosus, a, um угрюмый. Odiosus, a, um неприятный, ненавидистый.</p> <p>Torvus, a, um мрачный. Ilepides, a, um грубый. Contentiosus, a, um сварливый.</p> <p>Iracundus, a, um гневливый.</p> <p>Crudelis, c. 3, e, n. 3, жестокий. Implacabilis, c. 3, e, n. 3, неумолимый.</p> <p>Lupus, m. 2, волк. Leo, m. 3, лев. Discors, o. 3, несогласный, враждебный. Duellum, n. 2, сражение, поединок.</p>
--	---	--

По: Коменский Я.А. Мир чувственных
вещей в картинках. -М., 1957. С.232-233.

Школа детства

В области воспитания сделано уже многое, хотя действительно верного основания, может быть еще не указал никто, потому что Бог лишь понемногу и постепенно открывает нам Свой свет, чтобы люди не стыдились принимать помощь друг от друга и чтобы любовь, - чувство наиболее угодное Богу, - вследствие этого росла и укреплялась между людьми.

В «Великой дидактике», сначала в предисловии, показывается, что главная причина и единственный источник неустройства в человеческом обществе есть нерадивость в воспитании детей, и что никакое улучшение в семейной, религиозной или общественной жизни невозможно без улучшения воспитания...

Глава I.

О том, что все дети, как драгоценный дар Божий и благороднейшее сокровище, вполне достойны прилежного охранения и соблюдения

- 1) Дух Божий устами Давида свидетельствует, что дети суть драгоценнейшее и прекраснейшее сокровище, и говорит: «Вот наследие от Господа: дети; награда от Него – плод чрева».
- 2) Это видно также из того, что когда Господь милостиво говорит с нами, Он называет нас детьми, как будто это прекраснейшее и приятнейшее из имён.
- 3) Напротив, когда Он гневался на бесчестные поступки людей, наиболее гневался Он на то, что семя своё они приносили в жертву Молоху, а не ему. И в особенности надо отметить то, что мы не должны смотреть на них, как на рождённых не нам, а Богу, как бы на детей Божьих, и сообразно с этим высоко ценить их.
- 4) У пророка Малахии дети названы даже семенем Божьим, из которого восстанет род Божий.
- 5) Так же и от века вечный сын Божий, воплотившись на земле, не только сам восхотел пережить детскую природу, но и выражал особенное благоволение, как к любимым братьям и сёстрам, ласкал их, возлагал на них руки и благословлял их.
- 10) Они (дети) суть лучшее и дорого купленное сокровище Христа Иисуса. Христос явился, что бы всё, что было потеряно, разыскать и спасти, за исключением тех которые сами отталкивают блаженство неверием и непослушанием, дети же не погрешают неверием и непослушанием, и несомненно их есть царствие Божие.
- 12) Дети суть драгоценнейшее сокровище родителей и должны быть для них дороже и приятнее золота, серебра, жемчуга и драгоценных камней.
- 15) Золото и серебро добываются из земли: дети же являются из нашего собственного существа и суть то же, что и мы сами. Поэтому мы и должны любить их как самих себя.
- 18) Золото, серебро и другия внешние блага не приносят с собою милости Божией и не охраняют человека от гнева Божия, как охраняют дети, потому что, любя их, Бог щадит иногда ради них и родителей.

Глава II.

Зачем Бог родителям детей и к чему они должны быть приведены

- 1) Но почему же Бог не создал эти небесные перлы одновременно, как и ангелов, столько, сколько Он желал их иметь, но и распределил – в различном числе – между людьми. Бог этим показал благоволение к людям, сделав их помощниками своего Творца в умножении его творений, и для того, чтобы люди видели в детях не только радости и услаждения, но и заботу, скорбь и труд, - труд, говорю я, в воспитании их, в приготовлении их к тому, для чего они созданы.
- 3) Те родители, которые научают своих детей лишь тому, как они должны есть, пить, ходить, говорить, одеваться, - не исполняют в достаточной мере своих обязанностей, потому что все эти вещи касаются только тела, которое не есть сам человек, но

только его жилище. В нём обитает хозяин, т.е. разумная душа, и о нём мы должны заботиться больше, нежели о его жилище.

- 4) Поэтому главнейшую и важнейшую заботу должно приложить к надлежащему воспитанию души, или духа, как главной части человека.
- 5) Истинная, небесная мудрость, к которой человек всеми силами должен стремиться, заключает в себе две стороны: во-первых, - чтобы человек познавал Бога в его дивных делах, и во-вторых, чтобы он умел рассудительно и мудро управлять самим собою, своими внешними и внутренними деяниями для блага здешней и будущей жизни.
- 7) Но, кроме того, так как Бог одаряет некоторых людей долгою жизнью, распределяет занятия и устраивает всевозможные отношения и случайности, то необходимо, чтобы родители наставляли своих детей, сами или через других, не только в вере и благочестии, в добрых и похвальных нравах, но так же и в свободных искусствах, чтобы когда они вырастут, из них вышли разумные и мудрые люди.
- 8) В итоге, следовательно, будут три вещи, в которых христианское юношество должно быть тщательно направляемо: 1) вера и страх Божий, 2) нравы и добродетель, 3) знание языков и различных искусств. И это должно совершаться в том порядке, в каком оно здесь указано, а не наоборот. Особенно же они должны научиться благочестию, затем добрым нравам и наконец свободным полезным искусствам.
- 9) Кто имеет хорошо преуспевающих в этих трёх вещах детей, тот имеет в своём доме рай, в котором насаждённые и орошаемые деревья жизни растут и цветут.

Глава III.

О том, что юношество не может ни обойтись, ни успевать без упражнений.

- 1) Однако нельзя думать, что дети могут стать благочестивыми, честными и искусными, если к этому не прилагать неутомимаго труда и забот. Чтобы молодое деревцо росло, его должно посадить, поливать, подвязывать, подрезывать и ограждать.
- 4) Но так как родители не всегда способны сами воспитывать своих детей или не имеют достаточного времени для этого, вследствие служебных занятий или заботы о хлебе насущном, а некоторые слишком беспечны, то уже исстари разумно ведётся, чтобы в каждой общине были избираемы в качестве учителей разумные, честные и богобоязненные люди, которым родители могли бы поручить своих детей для обучения(а так же и наказания).
- 5) Таких людей называют педагогами, докторами, магистрами, наставниками и пр. Место же, куда собираются для упражнений молодые люди, с древних времён называют педагогумами, аудиториями, гимназиями, школами или *ludi literarii*. Этим последним названием указывается на то, что упражнение юношества и для учителя и для ученика есть (или по крайней мере должно быть) само по себе приятно и привлекательно, подобно тому как привлекательна игра или забава.
- 6) Но школа в последующее время сильно погрешила против такой истины, что она должна быть местом игры и забавы для детей, и стала местом мучений и побоев.

Глава IV.

О том, что детей можно постепенно упражнять почти тотчас после их рождения и чего они могут достигнуть к шестому году жизни.

- 1) Природа достаточно ясно показывает нам на многих вещах, которые достигают своего совершенства, благодаря известному уходу и росту, насколько важно, чтобы ребёнок в самые нежные годы своей жизни был хорошо воспитан и приобрёл добрые привычки.
- 3) Итак, родители должны позаботиться об этом и не откладывать воспитания своих детей до тех пор, пока они попадут в руки учителей и наставников; родители должны

сами уметь разумно обращаться со своими детьми, чтобы эти последние под их руководством год за годом возрастали в мудрости, в милости у Бога и в любви у людей.

- 7) Что касается нравов и добродетелей, то дети могут быть приучены:
- к умеренности, чтобы они привыкли есть и пить сколько нужно, и выше потребности не напивались и не наедались;
 - к чистоте и опрятности в еде, питье, одежде; к порядку относительно своих вещей;
 - к почтительности относительно старших: они должны обращать внимание на свои слова, поступки и взгляды;
 - к послушанию: они должны немедленно слушаться родителей;
 - крайне важно также чтобы они были приучены говорить правду, чтобы все их слова были как учит Христос: да, да! нет, нет! Лгать же и говорить не то, что есть, они отнюдь не должны привыкать ни в шутку, ни серьёзно;
 - к любви и благотворительности: чтобы они охотно давали и делились, не были жадны, завистливы, недоброжелательны;
 - очень хорошо их приучить также к работе, чтобы они не привыкли к праздности;
 - они должны научиться не только говорить, но и молчать, когда это нужно, например, когда говорят старшие;
 - они должны также упражняться в терпении, чтобы с детства, прежде, нежели зародятся страсти, они привыкли ограничивать и сдерживать себя;
 - нужно также приучить их с детства с охотой и радостью услуживать старшим, что составляет одно из лучших украшений юности;
 - затем следует вежливость, приличие в манерах, чтобы дети держались приветливо, здоровались, давали руку, кланялись, благодарили, если им что-нибудь дают и т.п.;
 - но чтобы это совершалось без диких и глупых кривляний, они должны быть приучены к скромности, т.е. к тому чтобы держаться стыдливо и застенчиво;
- Приученный к этим добродетелям ребёнок легко приобретает, как сказано про Христа, любовь и милость у Бога и людей.
- 8) Что касается искусств, то они делятся на три разряда, так, как в жизни мы учимся нечто знать, делать, говорить то, полезно и хорошо.

По: Опыт православной педагогики/
Сост. А.Стрижев, С.Фомин.- М., 1993.С.
214-223.

Кононко Е.Л.

Чтобы личность состоялась
(Из кн. «Звёздный путь: Энциклопедия мудрости»)

Всматриваясь в пестроту окружающей нас жизни, отметим любопытную закономерность: между типом семьи, образом нашей жизни, системой ценностей и избираемой программой воспитания сына или дочери существует определённая зависимость.

Сколько семей – столько и разных ориентаций в воспитании.

Где же на этом пути находится каждый из нас?

Предлагаем каждому поставить этот вопрос перед собой и попытаться на него ответить. Помогут вам варианты возможных ответов в виде выхваченных из жизни под определённым углом зрения типов семей. Предлагая вашему вниманию семейные типы, прибегнем не к строгой, научной их классификации, а отдадим предпочтение житейскому, обыденному подходу к их систематизации.

Накопитель. Что ж, читатель вам сразу досталась роль современного накопителя, в соответствии с которой для вас и всех членов вашей семьи труд – прежде всего средство наживы, а основная жизненная цель – поиск пригодных для этого источников. Трудно вам приходится. Только недавно раздобыли импортную мебель, а уже надо подрабатывать, чтобы обзавестись магнитофоном. Да, не жизнь, а гонка с препятствиями.

Похоже оправдываются родительские ожидания. Не случайно же вы заботитесь о том, чтобы он рос физически сильным, выносливым, роботоспособным, настойчивым, изворотливым, толстокожим (тонкокожесть лишь мешает продвигаться по жизни). Для него окружающие люди – это перво-наперво конкуренты, которых нужно обойти, перехитрить, опередить. Тут малец растёт созданием гибким, сообразительным, хитрым.

Гастролёр. Представьте себе, что вы человек-непоседа, то ли жаждущий перемены мест, то ли обречённый на неё силой жизненных обстоятельств.

Ваши близкие потихоньку осваивают азы существования в полно-неполной семье. Так вы и живёте: периодически рядом, чаще – врозь, никогда – вместе.

Ваше пребывание дома (в соответствии с ролью «гастролёра») коротко, оно интенсивно, но отрывочно и неустойчиво. Скорее всего вы не хотите такой же судьбы своему сыну. А между тем собственным примером невольно агитируете за неё.

Негативист. Представьте себя человеком с ярко выраженной критичностью, склонным во всём видеть только недостатки, придирчиво всё оценивать.

Ваши близкие, в том числе и семилетняя дочь, часто слышат что-то подобное этому: «Такая уродина (о соседке), а вырядилась, как на конкурс красоты!» или о сотруднице: «Подумай только, я работаю здесь 20 лет, а ответственной за проект назначили эту выскочку Анну Семёновну!».

Ребёнком вы тоже, как правило, недовольны. Его воспитание сводится преимущественно к требованиям делать «как нужно» или «как сказали». А поскольку это удаётся дочери не всегда, она часто слышит в свой адрес слова возмущения и упрёка. С годами она сама начинает всё отрицать, критиковать, брюзжать. Это становится её второй натурой. Идёт цепная реакция...

Здоровяк. Вам выпало попробовать себя не столько в роли человека с отличным здоровьем, сколько в роли главы семьи, культивирующее жизнерадостное существование. Ваша философия проста – пока живёшь, радуйся жизни: сытно ешь, сладко спи, весело гуляй, играй глазами и мышцами...

Бедное существо – ваша гонка за успехом стала его игрой. Он из кожи вон лезет, чтобы заявить о себе там, где чувствует свою силу, но при этом остаётся беспомощным и неприспособленным в быту, в общении со сверстниками.

Хамелеон. Представьте себя на несколько минут в непривычной (и всё же для кого-то реальной) роли человека, легко меняющего свои мнения, взгляды, симпатии, имеющего

множество самых разных обликов: одно – для домашнего обихода, другое – для знакомых, третье – для службы... Многоликость определяет вашу двойную мораль, склонность к компромиссам, неопределённость высказываний и поведения.

Посмотрим на эту роль под углом зрения её проекции на самого маленького и соответственно наиболее податливого члена семьи. Что достанется ему в наследство от хитроумных родителей? Наверно, много всякого. Но среди прочего и известные многим, весьма нехитрые заповеди: не высовывайся, сиди тихо, не бери лишнего на себя.

Может ли из ребёнка, которого не покидает мысль «как бы чего не вышло», вырасти первооткрыватель, исследователь, личность высоких порывов? Вряд ли.

Авантюрист. Вы предприимчивый, расчётливый человек, строящий жизнь на случайном успехе, порой беспринципный, чаще – рискованный. Живёте, как придётся, без всякого плана, на заботясь ни о перспективной, ни о ближайших целях. Заняты сиюминутными заботами (что роднит вас с предыдущей ролью). Бесконечная гонка отбирает массу сил и энергии, не позволяет спокойно посмотреть вокруг себя, увидеть главное, отсеять второстепенное.

Домашние воспринимают эту суету как данность. Ваша малышка начинает считать, что всё время ненасытно много хотеть – это норма. Вероятнее всего, она растёт активным, энергичным ребёнком, с развитым исследовательским рефлексом. И это можно было бы приветствовать, если бы не одна деталь: её активность чаще всего непродуктивна, направлена на достижение малозначимой цели.

Аскет. На вас маска в определённом смысле праведника, моралиста, человека, стремящегося ни в чём не погрешить против нравственности. Легко ли быть добродетельным? Отнюдь.

В существовании вашей семьи нет места свободному развитию, творчеству, выдумке, сюрпризу. Все привыкли к отработанному укладу жизни, к расписанию, здравости. И взрослые, и самый маленький член семьи в своём поведении и деятельности руководствуются добродетельным «надо», начисто забыв о существовании «хочу». Питание в доме однообразное, гардероб скромный, увеселительные мероприятия, развлечения сведены до минимума.

Нетрудно представить, как утомительно ребёнку всё время соответствовать высокому стандарту, по существу недостижимому образцу.

С высоты своей требовательности вы, как правило, низко оцениваете достижения малыша. Поэтому он растёт неуверенным, тревожным, униженным, всё время старается заслужить, добиться, заработать симпатии окружающих, делать всё «как нужно». Незавидна участь – всю жизнь «зарабатывать очки», оправдывать чьи-то ожидания, догонять ускользающий идеал.

Мимоза. Итак, напоследок предлагаем вам, читатель попробовать себя в роли мягкого родителя.

Вы человек хрупкий, уязвимый, впечатлительный: нежная мелодия вызывает бурю чувств, красивый пейзаж – слёзы умиления, неприятность – устойчивое тревожное состояние. Под напором наглеца вы из лирика превращаетесь в слабохарактерного, нерешительного человека: начинаете его вяло, невнятно уговаривать, потихоньку уступаете, вполне можете стать соглашателем.

Вы весьма снисходительны в своих мнениях и оценках: легко восторгаетесь любимыми, даже весьма посредственными результатами малышки (её рисунки всегда восхитительны, шутки – умны, поделки – изобретательны). Нетребовательность управляет становлением девочки, которая привыкает делать всё кое-как, без выкладки. Хотя внешне она заимствовала авшу приветливость, внутренне, как и вы, нелегко сходится с людьми, редко

находит с ними взаимопонимание, всегда оказывается под влиянием более сильного, легко увлекается и быстро остывает. Диапазон её переживаний широк, но их интенсивность и устойчивость низки.

По: Вульфова Б.З., Иванов В.Д.
Основы педагогики в лекциях,
Ситуациях, первоисточниках:
Учебное пособие. – М., 1997.С. 159 – 161.

Ломоносов М.В.

О награждениях и наказаниях (Из работы «Проект регламента московских гимназий»)

Глава седьмая.

§ 57. Награждения и наказания должны быть частные и публичные: частные награждения – за излишние в школе изучения и преимущества перед другими; публичные – за оказанные при собрании школ чрезвычайные преимущества в экзерцициях; частные наказания - за неисправление школьной должности или за непристойные в доме, школе поступки; публичные – за великие пренебрежения школьных должностей, чрезвычайную резвость или за важные преступления законов.

§ 58. Частные награждения к поощрению молодых людей могут быть довольны: 1) похвальные слова; 2) повышение места перед другими; 3) чтоб им те кланялись в школе, которые то должны делать вместо штрафа; 4) давать грыдорованные картинки, тетрадки, книжки.

§ 59. Публичные награждения могут состоять: 1) в книгах чисто переплетённых; 2) математических инструментах; 3) в медалях серебряных, которые должен отдавать им директор при всём собрании, похвалив показанные успехи.

§ 60. Частные наказания к удержанию от непристойных поступков и злых дел могут употреблены быть: 1) выговоры и угрозы; 2) понижение места; 3) чтоб тем кланяться в школе, которые себя хорошо показали; 4) ставить среди школы на колени; 5) бить по рукам ферулею; 6) лозами по спине.

§ 61. Публично наказывать за великие пренебрежения школьных должностей и за чрезвычайную резвость: 1) отлучать от общего стола прочих школьников и кормить за особливом столом хлебом и водою; 2) надевать дурное платье в заплатках и ставить при выходе всех школьников из гимназии; 3) садить в тюрьму, где бы, кроме голого полу, ни сидеть, ни спать было не на чем, и кормить хлебом с водою; 4) давать на каждое утро по несколько разов лозами.

§ 62. За важные преступления законов держать до определения в тюрьме скованных, потом из Гимназии отсылать к суду гражданскому, куда надлежит.

§ 63. Публичных наказаний за великие пренебрежения школьных должностей не чинить без директорского ведома, а из Гимназии не выключать и к гражданскому суду не отдавать без соизволения кураторов.

По: Ломоносов М.В. О воспитании и образовании/Сост. Т.С. Буторина. – М., 1991. С. 160 – 161.

Мадзини И.

Воспитание

Каждый человек обладает особенным дарованием и способен выполнить определённую задачу. Нужно постараться открыть в ребёнке это особенное дарование и соответственно ему направлять образование. После общего обучения тем отраслям знания, которые хороши

для всех людей, нужно направлять образование на развитие тех особенных дарований, которые в нём найдены. Воспитание – значит питание способностей ребёнка, а не создание тех новых способностей, которых в нём нет. Последнее невозможно.

Но одно необходимо для всех детей. Необходимо дать им верное понятие о жизни и о том, что представляет из себя тот мир, в который они посланы для выполнения их человеческой задачи.

Жизнь – долг, задача, посланничество. Ради всего святого не проповедуйте им учений о счастье ни личном, ни общем. Вера в личное счастье сделает ребёнка себялюбцем; вера в общее счастье рано или поздно приведёт его к тому же. Он будет мечтать о том, чего не может осуществить, и в молодости бороться за это неосуществимое; затем, когда он найдёт, что не может скоро осуществить мечты своей души, он сосредоточится на себе и постарается завоевать личное счастье и, таким образом, погрязнет в себялюбии.

Учите его, что жизнь имеет смысл лишь как задача или долг; что счастье, солнце счастья, сияющее путнику, может улыбнуться и ему, и тогда он должен радоваться и благославлять за него Бога; но поиски за счастьем ведут человека только к гибели и, вероятнее всего, к лишению его возможности когда-либо наслаждаться счастьем. Учите его, что совершенствовать себя нравственно и умственно ради совершенствования своих собратьев – людей есть его прямая обязанность, что он должен добиваться истины и затем служить ей словом и делом, воплощая её в жизни бестрепетно и непрестанно, что для определения истины ему даны два руководства: своё собственное сознание, своя совесть и предание, или сознание всего человечества.

По: Толстой Л.Н. Об истине, жизни и поведении. – М., 1998. С. 290 – 291.

Меньшиков В.М., Мищенко Л.И.

Православная вера в педагогическом учении Ушинского

(Из кн. «К.Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге»)

Из всего педагогического учения Ушинского наименее изученной остаётся та часть его учения, которая посвящена православной вере и её роли в воспитании русского человека. Причина этого – в историческом развитии России. Задолго до того, как стали разрушаться храмы, культура и религия резко разошлись в России. Уже Ушинский видел и хорошо понимал ужас происходящего. В одном из писем, переданном нам А.Ф. Фролковым и нигде более не публиковавшемся, он писал: «С каким озлоблением накинулась вся русская журналистика на бедного Гоголя, когда он печатно высказал религиозные убеждения. Его обвинили не в экзальтации, в чём действительно можно было обвинить «Переписку с друзьями»; нет, его, своего прежнего кумира, обличителя общественных язв, обвинили во лжи, в продажности и, столкнув с подножия, на которое сами же его подняли, поставили чуть не наряду с заклеятыми общественным презрением торгашами литературы. Но когда своей трагической смертью Гоголь показал, по крайней мере, искренность своих убеждений тогда его, не обинуясь, назвали сумасшедшим, хотя до последней минуты в словах и поступках его выражался и здравый, ясный ум, и непреклонная воля. Странное, дикое явление, указывающее нам всю глубину раны, мертвящей нашу общественную жизнь. Англия, образованнейшая страна мира, благоговеет перед своим Ньютоном именно за то, что в нём бесконечная глубина разума соединилась с бесконечной глубиной религиозного чувства: а мы, едва выходя из мрака невежества, бросаем грязью в своих великих людей., если они вздумают признаться, что веруют в Бога, считают необходимым исполнять Его заповеди и молятся Ему. В Англии религиозность не только может, но и должна идти рука об руку с самым высоким умственным развитием, образованием и

гражданской свободой, а у нас религия – признак невежества, безнравственности или безумия. И замечательно, что в тех же самых образованных журналах та же Англия ставится образцом цивилизованного государства! Такие резкие противоречия, обличающие всю шаткость, всю ничтожность наших общественных убеждений, попадают у нас на каждом шагу».

Но то, что происходило во времена Ушинского и опасность чего с гениальной прозорливостью он видел, – было только прологом будущей национальной катастрофы, когда большая часть интеллигенции и церковь настолько далеко разошлись друг с другом, что даже голоса величайших авторитетных деятелей культуры, философии, науки – о гибельности для страны и каждого человека разрушения религии не были услышаны.

В силу этого идеи религиозного воспитания в учении Ушинского в дореволюционной России почти не изучались, – в лучшем случае упоминалось, что он был человеком религиозным. Из всей дореволюционной педагогической литературы можно выделить только две большие статьи, опубликованные в религиозных журналах, раскрывающие важное значение этой части педагогического наследия Ушинского для всего современного образования и воспитания («Мысли К.Д. Ушинского о значении религии в деле воспитания» и Н.Е. Румянцев «Мысли К.Д. Ушинского о религиозном воспитании»).

Революция сделала невозможным не только изучение этой части педагогического учения Ушинского, но и всего Ушинского, – вплоть до Великой Отечественной войны, которая вернула России не только её прошлую культуру, но и церковь. Однако после войны на церковь обрушились гонения – в силу этого стало опять невозможно изучать религиозные идеи Ушинского. Вновь писали, что «религиозность Ушинского была одной из основных реакционных ошибок его мировоззрения». Иногда, правда, объявляли Ушинского чуть ли не атеистом, не реже – материалистом, а в самом лучшем случае выражали сожаление, что Ушинский не научился атеизму у революционных демократов и не достиг их высоты. Тем самым об учении Ушинского создавалось представление, если заимствовать образ у Гегеля, нечто вроде богато украшенного храма без икон – ведь после войны ни в одной из сотен работ не было сказано о значении православной веры в педагогическом учении Ушинского.

Прежде всего мы должны решить вопрос: изменялись ли взгляды Ушинского с возрастом в направлении атеизма и материализма? Совершенно определённо – нет. До последней минуты Ушинский оставался глубоко верующим православным христианином, с молитвой и встретил и смерть свою. До конца жизни он разрабатывал вопросы христианского воспитания ученика и – что не менее важно – учителя. Наша задача проанализировать, как развивалось учение Ушинского о православном воспитании, о роли православной культуры в воспитании ребёнка, об организации, формах и методах христианского воспитания.

Как уже подчёркивалось, учение Ушинского о религиозном воспитании почти не изучалось, а статьи, указанные нами, построены в основном на материале работы «О нравственном элементе в русском воспитании». Безусловно, она имеет ключевое значение в творческом наследии Ушинского, но для понимания религиозного аспекта его учения нужно рассматривать совокупность всех его трудов, поскольку практически во всех своих работах Ушинский обращался к религии.

Из трудов Ушинского, имеющих ключевое значение для понимания его учения о православном воспитании, можно назвать «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Труд в его психическом и воспитательном значении», «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова», «Общий взгляд на возникновение наших народных школ», «Педагогическая антропология».

В статье «О народности в общественном воспитании» Ушинский показывает исключительно важную роль христианства в развитии европейского просвещения, значение его в современном воспитании и образовании. Он пишет, что христианство – «это неугасимый светоч, идущий вечно, как огненный столб в пустыне, впереди человека и народов; за ним должно стремиться развитие всякой народности и всякое истинное воспитание, идущее вместе с народностью». Эту идею Ушинский существенно развивает в статье «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова». Соглашаясь с Пироговым, что гуманное образование зиждется на общечеловеческом образовании, Ушинский доказывает, что на эту роль не может претендовать исключительно классическое образование, так как в основе его лежит древняя культура, многие положения которой, хотя и утверждаемые самыми великими людьми древности, для современного человека просто неприемлимы. Ушинский пишет: «И напрасно кто-нибудь думал бы видеть во всём этом только частные ошибки великих личностей: всё это выходит вполне последовательно из их языческой природы. В том то и состоит заслуга христианства перед цивилизацией, каково бы ни было наше мирозерцание, что христианство коренным образом изменило природу человека и отношение человека к человеку, не требуя для этого ни высокой цивилизации, ни особенных знаний, ни особенно развитого ума, несколькими словами, понятными для народа, ставило оно дикаря выше образованнейших и мудрейших людей классического мира».

Из этого Ушинский делает вывод, «что преимущественное изучение того, что завещал нам классический мир, никак не может одно ввести человека в современную жизнь Европы, что изучение древних классических писателей не слепит человека человеком, как мы его теперь понимаем, и никак не может способствовать тому соединению науки и жизни, которое, конечно, признаёт необходимым каждый, кто желает истинного прогресса». Поэтому религия «должна стоять во главе» гуманного образования.

В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» Ушинский выявляет роль православной религии в воспитании русского народа. Значение христианства в воспитании простого народа он определяет так: «Если русский крестьянин отличается теперь от дикаря, то этим он почти единственно обязан своей всё-таки европейской, славянской природе, а ещё более своему древнему христианству».

Не меньшее значение имеет православная вера и для воспитания дворянства: «Перечисляя прекрасные, отрадные черты в семейном воспитании нашего дворянского класса, мы, конечно, не можем пропустить той простой, тёплой религиозности, которую и теперь ещё можно встретить в большей части дворянских семейств, за исключением немногих, ударившихся или в модное неверие, или в гнусное ханжество... Всякий, получивший чисто русское воспитание, непременно отыщет в душе своей глубокие, неизгладимые впечатления множества церковных песен и священнодействий, службы Великого поста и Страстной недели, встречи Светлого праздника, Рождества, Крещения и всех тех годовичных церковных торжеств и служб, которые составляют эпохи в годовой жизни каждого чисто русского семейства».

Такое великое воспитательное воздействие православной религии совсем не случайно, оно объясняется её глубоким содержанием, не только религиозным, нравственным, этическим, но и педагогическим. Во многих своих сочинениях пишет Ушинский об этом. Но в данном случае хочется привести отрывок из работы Ушинского, идеи которого истинны и поныне. «Уже на Западе начинают рассеиваться узкие, фантастические предубеждения против православного христианства; уже и там беспристрастные учёные, посвятившие всю добросовестную деятельность изучению истории величайшего элемента жизни человечества – изучению христианства, начинают заменять прежние, изобретённые

фанатизмом, названия нашей Восточной церкви названием исторической: начинают, хотя ещё смутно, сознавать, что величественный исторический храм христианства сохранён именно православием. Путь, которым доходит до таких результатов добросовестная наука, весьма понятен; это тот же самый путь, следуя которому Шлецер открыл нам, русским, величие и добросовестность нашей скромной монастырской летописи и доказал нам, что мы напрасно роемся в полученных, хитросплетённых чужеземных летописях, обладая таким сокровищем, каким не обладает ни один народ, обладая Нестором. Неужели же для многих из нас нужен новый Шлецер, который бы указал нам, каким неопенимым сокровищем обладаем мы и нашей православной христианской летописи, с её бесхитростною истиною и её величественными историческими формами, столь свойственными великой народности, волнуемой неисчерпаемым глубоким религиозным чувством, ищущим свободы, которую может дать только глубокая, истинно художественная форма, проникнутая содержанием.

Близко, может быть, то время, когда всякий образованный иностранец если не с верою, то с глубочайшим уважением будет входить в древний величественный храм христианства, сохранённый востоком; где и для иноверца, умеющего ценить глубину идеи и красоту форм, каждое украшение, каждая песнь проникнуты той величавой простотой и в то же время той недостижимой глубиной, подделка под которую ещё более невозможна, чем подделка под классическую древность. Есть что-то чудное, недоступное прихоти времени даже в том необыкновенно богатом, звучном и выразительном языке, которым оглашаются наши русские храмы и происхождение которого укрывается от самых пытливых взоров, вооружённых всеми средствами европейской науки.

Всё, что мы говорим здесь с той целью, чтобы показать, что истинная добросовестная наука, каковы бы даже ни были личные верования самого учёного, не только не даёт возможность построить народное образование на прочной основе нашей народной религии, но, как величайшем сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующем источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этой исторической основой, столь же христианской, человеческой и художественной, сколько и народной».

Итак, православная вера несёт в себе огромное воспитательное содержание, и нужно громадный потенциал религиозной, нравственной, общечеловеческой, эстетической культуры соединить с образованием, построенном на принципе народности. Ушинский пишет: «Русское воспитание нуждается не во внешних формах, не в замене прежнего, вышедшего уже из моды и истасканного нами костюма новым, столь же иностранным и столь же нам чуждым; что хотя, конечно, очень многое можем и должны занять из опытов иностранной педагогики, но не должны забывать, что для для младенца тогда только не вредна чужая пища, когда он, вскормленный молоком матери, уже приобрёл достаточно сил, чтобы переварить и уподоблять эту чужую пищу и силою своей собственной, самостоятельной жизни превращать в кровь и тело. Такой родимой грудью является для нас наша народность и наша народная религия, соединяющие каждого из нас с каждым русским, хотя бы он скрывался далеко от глаз наших, в самой тёмной массе народа или в самом отдалённом уголке нашей неизмеримой отчизны, - соединяющие нас с давно отжившими и грядущими поколениями, - словом, со всем тем, что даёт нам прочное, историческое, а не эфемерное существование».

Но каким образом должно быть построено это воспитание? В самом общем виде на этот вопрос можно ответить так: оно будет наиболее эффективным тогда, когда соединит в себе усилия церкви, семьи и школы. Родители не только должны рано привести ребёнка в церковь, включить ребёнка, насколько это доступно для его возраста, в религиозную жизнь русского народа, но и сами позаботиться о его религиозном воспитании. Мать должна дать

ребёнку не только первоначальное образование, но и религиозное воспитание. И замечательно, что его учебники родного языка, написанные для матерей семейств, содержали и вторую часть – религиозную, так в учебниках органически соединялась народность и религия.

Религиозное воспитание должно происходить не только на уроках Закона Божьего. Ушинский подчёркивает: «Как только мы захотим отделить непроходимой гранью преподавание Закона Божьего от преподавания других предметов, то хотя преподавание различных предметов и остаётся, но воспитание исчезнет. Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди. Можно ли представить, например, сколько-нибудь сносно учителя грамотности даже, который бы не коснулся религиозных истин, если только не занимается одним механизмом чтения, убийственным для детской головы. Мы требуем, чтобы учитель русского языка, учитель истории и т. д. не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но развивали их умственно и нравственно. Но на чём же может опираться нравственное развитие, если не на христианстве?»

Таким образом, религиозное воспитание должно войти в жизнь ребёнка с ранних лет, продолжаться в детстве и в юности, проводиться церковью, семьёй и школой, причём в школе оно не должно ограничиваться только специальным предметом Закона Божьего, но войти в содержание всех школьных предметов.

Особый вопрос – это вопрос о религиозном воспитании в народных школах. И мы начинаем анализ этой части учения Ушинского с положения, которое до революции вызывало упреки, а после революции одобрение. Вот это место в советской интерпретации: « В своей предсмертной статье (1870) «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» Ушинский, опровергая свои ранние взгляды о том, что лучшими учителями народных школ являются священники, довольно смело для того времени писал: «Идея церковной школы не пустила у нас корней не в народе, ни в духовенстве... в стремлении учреждать школы при церквях... было что-то напускное и не дало положительных результатов... сами крестьяне высказываются, и иногда довольно решительно, против назначения лиц приходского духовенства учителями в крестьянские школы».

Ну разве не атеистом предстаёт перед нами Ушинский из этих строк? А ведь написано это в учебнике истории педагогики, по которому училось всё послевоенное поколение учителей. На самом же деле это просто выдернутые слова без всякой попытки понять идеи Ушинского о религиозном воспитании в народной школе и их развитие.

Уже в статье «О нравственном элементе» Ушинский писал, что «цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность каждого народа, если сама цивилизация не вносит с собой новой, уже не патриархальной, а гражданской и общечеловеческой нравственности».

Такую нравственность, по мысли Ушинского, может привить народу образование и религия. «Мы, желая бы, чтобы из патриархальной нравственности, свидетельствующей о потребности глубоких и благородных чувств в нашем народе, выросла, как из плодovitого зерна, нравственность гражданская, государственная и общечеловеческая в полном смысле этого слова. Мы желали бы, чтобы не железные дороги, не промышленность со всем своим золотом и со всей своей грязью, не столичный и фабричный разврат, не промышленническая литература, рассчитывающая на трудовой грош крестьянина, а церковь и школа, не разрушая, а освящая и озаряя светом мысли и чувства семейный быт и оставляя ему то, что принадлежит по праву всякому христианскому семейству, вывели

наш простой народ из тесной отжившей сферы исключительно патриархального быта в более обширную и свободную сферу гражданского общества, государства и человечества».

Чтобы осуществить эту задачу, нужно создавать «правильную народную школу». Однако пока для этого нет не только материальных, но и «моральных средств»: ни учителей, к тому приготовленных, ни книг для того годных, ни даже самого понятия о том, чем должна быть русская народная школа». Конечно, самое важное во всём этом – выработать понятие народной школы, что можем сделать только мы сами. Ушинский пишет: «Но дух школы, её направление, её цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии».

И вот теперь, когда стало возможным появление народной школы, надо решить – какой должна быть народная школа в России. Ушинский пишет: «В решении столь важного общественного вопроса должны принять участие и литература и всё общество, потому что в деле общественного воспитания общественное мнение всегда будет играть важную роль; но главными участниками в практическом разрешении этого вопроса является без сомнения, с одной стороны, церковь, с другой, всё наше учебное и учёное сословие – представители духовного и представители светского образования. По коренному смыслу христианской религии духовный пастырь должен быть не только служителем алтаря, не только проповедником слова Божия, но наставником и учителем».

Но чтобы люди духовного звания были способны учить и воспитывать, они должны получить соответствующую всестороннюю теоретическую и практическую педагогическую подготовку, равно как светские учителя должны быть подлинными христианами. Ушинский пишет: «Дело не в том, кто – духовное или светское лицо – должен заведовать народной школой; но в том, чтобы заведующий народной школой был истинный христианский воспитатель, истинный педагог по призванию, по цели, по занятиям и искусству... Необходимо, чтобы духовные лица, посвятившие себя воспитательной деятельности, были хорошими педагогами... с другой стороны, необходимо также, чтобы светские лица, принимающиеся за воспитание, особенно простого народа, были не только хорошие педагоги, но и истинные христиане по своим стремлениям и убеждениям, насколько убеждения человека доступны взору других людей». Дальше он заявляет даже более решительно: «Воспитателем в народной школе вообще не может быть такой человек, который не знаком настолько с христианской религией, чтобы не быть в состоянии сообщить одиннадцатилетним крестьянским детям тех религиозных понятий, какие только могут принять по их возрасту и развитию. Такой воспитатель вообще не может быть воспитателем в народной школе».

Окончательный вывод этой статьи: выработать понятие народной школы должны совместно духовное и светское сословие, «в народной школе воспитателем может быть одинаково как светское, так и духовное лицо, только бы они были подготовлены к делу воспитания», «дело народного воспитания должно быть освящено церковью, а школа должна быть предверием церкви».

Эта статья была написана в 1858 году, когда ещё только предстояло выработать само понятие народной школы. В 1870 году такая школа уже существовала, и в создании её главную роль сыграл Ушинский. Насколько же далеко в конце своей жизни отошёл Ушинский от идей религиозного воспитания, сформулированных им в конце 50-ых гг.?

Нужно сразу сказать, что никаких принципиальных изменений взглядов Ушинского на роль религиозного воспитания в народной школе не произошло. Школа, предложенная Ушинским, была школой, построенной на принципах народности, христианства и науки. При этом религиозному воспитанию придавалось исключительно важное значение. В

необходимости этого Ушинского убеждал не только российский опыт, где вопрос отношения церкви и государства стоял куда более остро, чем в России. Дело в том, что в Европе, после Реформации, школа перешла в ведение церкви. И с конца XVIII в. во многих государствах Европы начинается борьба за отделение школы от церкви. Эта борьба приобретала подчас драматический характер, когда священники вообще изгонялись из школы. Однако сами школьные работники скоро начинали понимать, что это изгнание ничего, кроме вреда, воспитанию не принесло, а потому сами же возвращали священников в школу. Ушинский находился за границей в период возврата духовенства в школу, и «теперь педагоги уже сами, добровольно, призвали его к участию в деле образования». И даже в школах, где священники не были приглашены, началось серьёзное преподавание религии светским лицам. О своём посещении учительской семинарии в Кюснахте Ушинский пишет: «Толкуя с учителями из кюснахтской школы, я убедился, что, несмотря на то, что преподавание самой религии лежит на обязанности светских лиц, воспитанники этой школы выносят полное убеждение в совершенной необходимости религии в воспитательном деле и отлично понимают, что нельзя построить воспитания ни на чём другом, кроме религии; понимают, что без религиозного цемента им нечем будет скрепить всех своих разрозненных педагогических действий и что с потерей высшей цели жизни само воспитание утратит свою цель».

Непоколебимым оставалось убеждение Ушинского и в том, что учителем в народной школе может работать только искренний христианин и что народная школа должна органически соединить в себе религию и просвещение не только на уровне учебных планов и программ, но и прежде всего в воспитателях, органически воплощающих в себе религию и науку.

Неизменной оставалась позиция Ушинского в том, что религиозное воспитание не может свестись только к урокам Закона Божия, но должно присутствовать на всех занятиях. Примечательно, что в его учебных книгах «Родное слово», используемых в народных школах, религиозное содержание присутствует в части, посвящённое изучению родного языка. И в этих же книгах есть религиозная часть. В книге первого года даётся «Церковно-славянская грамота»; второго года – «Церковно-славянская хрестоматия».

Целый ряд идей, только обозначенных в статье «О нравственном элементе», получил в дальнейшем существенное развитие. Важнейшая из них – соответствие религиозного воспитания возрасту ребёнка. В этой статье Ушинский писал: «Но кто хочет учить, тот должен снизойти до потребности ученика, заглянуть в его душу, быть не только христианским священнослужителем, но и христианским педагогом». Эта идея Ушинского была реализована в его дальнейшем учении. Религиозная часть учебников Ушинского, как и светская, построена с учётом возраста ребёнка. Эта же идея получила отражение в его методике религиозного воспитания. Религиозное содержание учебников и методика религиозного воспитания и образования требуют специального разговора.

В правильности этой идеи убедился Ушинский на опыте за границей. Он видел, что религиозное воспитание идёт гораздо успешнее там, где оно соотносится с возрастом ребёнка. При этом светские учителя, строившие воспитание с учётом возраста ребёнка, вели занятия даже лучше священнослужителей.

Самые существенные изменения, которые внёс Ушинский в свои первоначальные идеи, относятся к делу организации народной школы. По его мнению, народная школа должна быть поручена самому народу, а не государству и церкви. История образования России свидетельствует – самой передовой народной школой в России до революции оказалась земская школа. Далее. Учителем в школе должен работать педагогически подготовленный человек. Это требование Ушинский объясняет так: «Как ни мало знаком наш народ с

школьным делом, но всё же понимает, что его нельзя делать кое-как и урывками, в часы, свободные от других главных занятий, что учитель школы должен отдать всё своё время школьному делу и что приходской священник никак не может этого сделать. Зная близко жизнь своего приходского духовенства, народ видит очень часто, что приходской священник и своего-то собственного сына не может сам учить, а сбывает его, как можно ранее, в городские училища».

Есть ли в этих словах враждебное отношение к церкви? Конечно же нет. А как ни горьки замечания Ушинского, но они глубоко верны. Во-первых, верны упреки священникам в педагогической неподготовленности, и никто во времена Ушинского на эти слова не обижался, потому что это было общепризнанно, ибо все сословия русского общества страдали сим недугом, и священники тут не были исключением. Во-вторых, Ушинский прав в том, священнику было трудно совмещать церковные и учительские обязанности, потому что сам «крестьянин различными церковными требами отрывает священника от его школьного дела». В-третьих, дальнейший опыт подтвердил правоту Ушинского, возражавшего против открытия школ при церкви, потому что церкви пришлось создавать сеть епархиальных училищ, для подготовки учителей для работы в этих школах, то есть взять функцию организации образования, что гораздо успешнее могли бы делать государство и общество, тогда как церковь совместно со школой в большей мере могла бы заняться воспитанием.

Таким образом взгляды Ушинского со временем изменились не в сторону атеизма и материализма, а в сторону более правильной организации религиозного воспитания. Ушинский выдвинул целый ряд педагогических требований к религиозному воспитанию, которые и сегодня остаются верными: совместное участие учителя и священника в религиозном воспитании, соответствие религиозного воспитания возрасту ребёнка, разумная включённость религиозного содержания в другие школьные предметы.

И неизменной оставалась, видимо, самая главная идея Ушинского – это построение образования и воспитания всех сословий русского общества на основе народности, науки и православной веры, несущей в себе громадный потенциал религиозной, исторической, социальной, этической, эстетической, педагогической культуры русского народа. Именно это единство, по убеждению Ушинского, и должно было составить фундамент воспитания всего подрастающего русского поколения, от крестьянского сына в самой глухой деревушке до наследника престола; воспитания, призванного связать воедино весь русский народ.

По: К.Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге/Е. Белозерцев. – М., 1994. С. 70 – 81.

Методические рекомендации к написанию эссе

Эссе (из фр. *Essai* – опыт, проба) – литературный жанр, прозаическое сочинение небольшого объёма и свободной композиции. Эссе, как правило, выражает субъективное мнение автора о каком-либо предмете и не претендует на исчерпывающее освещение темы. Для него характерно использование рассуждения и описания в качестве основных функционально-смысловых типов речи, повествование же преимущественно употребляется в иллюстративном материале к излагаемой точке зрения. Языковые средства и стиль изложения эссе обусловлены авторским выбором.

Для эссе, имеющего, как правило, небольшой объём и свободную либо типовую (вступление, основная часть, заключение) композицию, характерно наличие конкретной

темы (проблемы), в раскрытии которой автор опирается на собственную позицию. Размышления автора излагаются в форме тезисов, подкрепляющихся аргументами. Эссе может быть написано в публицистическом, литературно-критическом, научно-популярном стилях, допускается использование даже некоторых элементов разговорного стиля.

Темами для эссе часто являются высказывания известных педагогов, мыслителей, общественных деятелей, писателей либо цитаты из педагогической или художественной литературы, либо афоризмы. Например: «Школа не машина, а собрание чувствующих и мыслящих людей»; «Главнейшая воспитательная сила школы заключается... в самих детях, их взаимных отношениях, в их взаимном влиянии»; «В деле образования нет вопросов только школьных, а есть лишь вопросы семейно-общественно-школьные»; «Дисциплина – есть живой порядок»; «Если я для себя, то зачем я?» и т. д.

Для учебного эссе важно отражение собственной точки зрения автора, которую он аргументирует, опираясь на свой жизненный, педагогический (в частности, школьный опыт). Возможно и даже целесообразно привлечение авторитетного мнения в виде цитат – высказываний выдающихся людей, крылатых выражений, приветствуется опора на исторические факты, статистические данные, официальные документы. Не бывают лишними сведения, подчерпнутые из научной, художественной, публицистической литературы. В эссе не должно быть фактических и других (орфографических, грамматических и проч.) ошибок.

Недопустимо также нарушение логической последовательности в подаче материала, смысловой цельности. Достижению структурно целостности способствует трёхчастная композиция эссе. Во введении определяется ведущая идея размышления. Основная часть даёт непосредственный ответ на поставленный вопрос. Именно в этой части приводятся доказательства, иллюстративный материал или примеры из личного опыта автора. В заключении подводится итог всему сказанному в виде сформулированного вывода.

Пишущему необходимо знать определённые требования и выполнять последовательность действий, чтобы эссе достигло цели. Оно должно быть интересным, содержать оригинальную (авторскую) точку зрения, представлять собой законченный микротекст.

Требования к написанию учебного эссе могут быть сформулированы следующим образом:

1. Убедитесь, что тема эссе вам понятна и интересна, что вы сможете её раскрыть, опираясь на личный опыт и определённые аргументы.
2. Определите главную мысль высказывания, передайте её своими словами.
3. Соберите аргументы за и против данного высказывания. Если количество аргументов за и против будет равным, то это означает, что ваше эссе носит полемический характер.
4. Каждый аргумент снабдите примерами из жизни известных людей или вашего личного опыта и т. д.
5. Распределите подобранные доказательства (и те, что за, и те, что против) в логической последовательности. Это и будет планом вашего эссе.
6. Подумайте, какие средства художественной выразительности помогут вам передать ваши размышления более выразительно, живо и ярко, чтобы эссе запомнилось читателю (например, эпитеты, метафоры, аллюзии, сравнения, перифразы, анафоры и т. п.).
7. Особенно тщательно продумайте вступление: оно должно быть небольшим, чётким, в нём должна быть поставлена проблема и, по возможности, очень кратко раскрыта ваша позиция.
8. Изложите свою точку зрения в той последовательности, которую вы наметили.

9. В заключении лаконично – кратко и чётко – резюмируйте своё мнение.

10. Помните: «качество» эссе зависит от общего культурного уровня пишущего, его начитанности, богатого словарного запаса, знания русского языка, владения культурой речи.

Целесообразно создавать эссе как встречный текст. При создании встречного текста происходит преобразование и переплавка получаемой информации таким образом, что она становится собственным достоянием, суждением. Создание текстов на основе исходных является важнейшим компонентом и понимания другого и самопонимания. В связи с этим рекомендуются тексты - источники и темы эссе на основе данных текстов-источников.

По: Л.Э Заварзина Учебное эссе как вид самостоятельной работы студетов при изучении курса «История образования и педагогической мысли»//Историко-педагогический журнал. – 2018. - № 1. – С. 64 – 82.

Методы индивидуального воздействия

Макаренко утверждал, что если в природе можно насчитать миллион проступков, то мер воздействия должно быть два миллиона, и у него эти два миллиона были. Но они касались не только проступков, а представляли собой методы индивидуального воздействия в целом, влиявшие не только на того, на кого эти меры направлялись, но и на весь коллектив. Меньше всего среди мер педагогического воздействия нужно полагаться на словесные поучения: «... Мы не склонны предавать сознанию какое-то особенное, превалирующее значение... Самое упорное натаскивание человека на похвальных мыслях и знаниях – пустое занятие, в лучшем случае получится ханжа или граммофон. Сознание должно прийти в результате опыта, в результате многочисленных социальных упражнений, только тогда оно ценно... По нашему глубокому убеждению, широко принятое у нас словесное воспитание... без сопровождающей гимнастики поведения, есть самое преступное вредительство» (Макаренко А.С. К 75-летию со дня рождения. – М., 1963. – С. 185).

Собственный пример поведения А.С. Макаренко является лучшим методом воспитания. «Меня и моих друзей-куряжан, - вспоминает его бывший воспитанник, - больше всего поразило то, что Антон Семёнович, когда это нужно было, работал вместе с нами, засучив рукава. Необходимо лес заготовить – брал топор в руки и шёл вместе с нами». Всегда рядом с воспитанниками, всегда вместе с ними был их наставник.

Вспоминает С.А. Калабалин (Карабанов в «Педагогической поэме»):

В феврале 1921 г. все воспитанники (30 человек) заболели тифом. Не заболел только Антон Семёнович, завхоз Калина Иванович, воспитательница Елизавета Фёдоровна, я и конь. Мы с Антон Семёновичем и Калиной Ивановичем пилили дрова, помогали Елизавете Фёдоровне готовить пищу, она понемногу и врачевала. Вечерами Антон Семёнович развлекал больных чтением, рассказами и мечтами.

«Когда все здоровые расходились, Антон Семёнович подходил к каждому, кого ободрит словом, кому улыбнётся, на ком поправит одеяло, а к отдельным, застывшим в тифозном беспамятстве, ложился, чтобы своим телом отогреть... С ними же мы возили наших тифозников в полтавские тифозные бараки, решительно требовали от врачей обязательного лечения. Антон Семёнович был уверен, что ни один колонист не умрёт. И мы были уверены, что выздоровели все только потому, что так хотел Антон Семёнович. Как он сам не заболел – просто чудо». (Макаренко А.С. К 75-летию со дня рождения. – М., 1963. – С. 185).

Со страниц своих книг, по воспоминаниям и характеристикам воспитанников, сотрудников А.С. Макаренко предстаёт перед нами человеком необычайного обаяния,

суровым и сдержанным внешне, эмоциональным и ранимым душевно. «Воля, дисциплинированность, моральная чистота и человеческая тёплая любовь» - это чудесные черты нашего педагога, пишет о нём П. Архангельский (Задорнов в «Педагогической поэме»). Жизнерадостный, полный кипучей энергии, внутренне и внешне всегда подтянутый, бодрый – таким его видели воспитанники. Он любил людей и верил в них, и был примером жизненной энергии для всех, его окружавших.

Но не всё было на виду. Из писем Макаренко к Ольге Р., которая некоторое время работала в колонии.

«Я уже во второй колонии. Сижу и серьёзно мечтаю: вот именно здесь я понял, до чего я одинок, понял так же и то, что по свойствам своей природы и не могу быть неодиноким... То, что Вам нужно и что Вам поэтому нравится, того у меня нет: ни беззаботного смеха, ни остроумия без претензий, ни ясной силы жизни: живи, пока живётся...» (1923).

«В моей теперешней жизни никакого счастья нет. Я уже не хочу счастья давно и отношусь к счастью принципиально отрицательно. Я много работаю, много борюсь и часто лезу на рожон...» (1939). (Учительская газета. – 1986. – 13 марта).

Живой человек со страданиями, горечью, одиночеством, но всё это было спрятано глубоко в душе, а в общении со своими воспитанниками и коллегами Антон Семёнович был очень бодрым, живым, остроумным человеком. Находчивость и выдумки его поражали подчас всех, а шутки его были понятны даже самому маленькому коммунару.

Был в колонии воспитанник Гриша Бурун, он очень горбился. Однажды говорит ему Антон Семёнович:

- Подойди, пожалуйста, к Семёну, скажи ему, чтобы он вырезал прямоугольный треугольник.

Он, конечно, не догадывался, для чего это нужно.

Принёс треугольник, а Антон Семёнович говорит:

- Давай, Григорий подними голову. Поносишь этот подбородок и выровняешься. Я боюсь, что ты, такой интересный, красивый мужчина, и вдруг останешься горбатым.

Гриша воскликнул:

- Я и так теперь никогда не буду горбиться.

Всё это наблюдали в окно колонисты и покатались со смеху. А Гриша стал ходить очень стройно, выучившись в военно-инженерной академии, стал полковником.

«Антон Семёнович не применял каких-то «особых» мер, он всегда оставался самим собой и влиял на нас своим человеческим достоинством, человеческой прелестью, любовью к детям и прежде всего громадной требовательностью». (Макаренко А.С. К 75-летию со дня рождения – М., 1963 – С. 170).

А.С. Макаренко пришёл к выводу, что наибольшее уважение и наибольшая любовь со стороны ребят проявляются к людям высокой квалификации, уверенности и чёткого знания своего дела, постоянной готовности к работе. «Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их... можете даже безразлично относиться к их симпатиям, но если вы блещите работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они все на вашей стороне...» (Макаренко А.С. Собр. Соч.: В 7 т. – М., 1957 – 1958. – Т. 1. – С. 189). И как бы вы ласковы, добры, приветливы вы ни были, но если видно, что вы своего дела не знаете – никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения.

А вот ещё одно качество А.С. Макаренко, так хорошо подмеченное Горьким: он всегда видит, знает каждого человека, характеризует его пятью словами и так, как будто делает моментальный фотографический снимок с его характера. И далее: А.С. Макаренко –

бесспорно талантливый педагог, воспитанники его действительно любят и говорят о нём тоном такой гордости, как будто они сами создали его.

Педагогическая система А.С. Макаренко – не замкнутая, а открытая, она является источником творчества и развития в XXI в.

По: Макаренко А.С. о воспитании: Золотой фонд педагогики/Сост. Д.И. Латышина. – М., 2003. – С. 30 – 34. – («Воспитание школьников. Библиотека журнала». Вып. 35).

Общие методы воспитания (Из учебника «Педагогика»)

Методы воспитательного воздействия (методы воспитания) – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) последних с учителем-воспитателем.

Метод может быть определён и как способ педагогического управления деятельностью (познавательной, трудовой, общественной, нравственной, игровой, спортивной, художественно-эстетической, экологической), в процессе которой осуществляется самореализация личности, её социальное и физическое развитие.

Методы можно сгруппировать:

- во-первых, методы, с помощью которых прежде всего формируются взгляды (представления, понятия) воспитываемых и осуществляется оперативный обмен информацией в педагогической системе между её членами;

-во-вторых, методы, с помощью которых прежде всего организуется деятельность воспитываемых и стимулируются позитивные её мотивы;

-в-третьих, методы, с помощью которых прежде всего стимулируются самооценки и оказывается помощь воспитываемым в самореализации их поведения в саморефлексии (самоанализ), самовоспитании, а также производятся официальные оценки поступков учащихся.

К первой группе относятся: различные виды изложения и предъявления информации (разъяснительной и предписывающей) в форме внушения, повествования, диалога, доказательства, инструктажа, реплики, лекции и т. п. Их функция – это убеждение с их помощью педагоги решают главную задачу: сформировать взгляды о том, «что такое хорошо и что такое плохо», взгляды о добре и зле, о допустимом и недопустимом. Эту группу информационных воздействий обобщённо называют методы убеждений.

Ко второй группе относятся: различные виды заданий на деятельность (индивидуальную и групповую) в виде поручений, требования, состязания, показ образцов и примеров, создание ситуаций успеха. Это – методы упражнений (приучений).

К третьей группе относятся: различные виды поощрений, замечаний, наказаний, ситуации контроля и самоконтроля, ситуации доверия, критики и самокритики. Это – методы оценки и самооценки.

Метод убеждения в воспитании – это путь воздействия на знание школьника для разъяснения фактов и явлений общественной и личной жизни, формирования взглядов.

Метод упражнений есть метод управления деятельностью школьников при помощи разнообразных и повторяющихся дел, где каждый выполняет определённые поручения (задания). Этот метод способствует формированию единства сознания и поведения.

Метод примера – это метод воздействия на сознание, чувства и поведение школьников впечатляющим образом способным оказывать помощь в достижении педагогических целей.

Метод поощрения – положительная оценка тех лучших качеств, которые проявились в учёбе и поступках школьника, метод наказания – это выявление ошибок в поведении и осуждение антиобщественных поступков.

По: Педагогика. Учебное пособие/П.И. Пидкасистый. – М., 1996.
С. 390 – 392, 395, 397, 398.

Семёнов В.Д.

**«Новая» парадигма и подходы к практике
(Из кн. «Социальная педагогика: история и современность»)**

КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ

Необходимость этого принципа тоже обусловлена самой природой человека: при рождении индивиду не задан генетический код социального поведения, по наследству не передаются социально значимые средства удовлетворения витальных способностей. Культура может жить и развиваться только при условии, что если есть или будут люди, умеющие её воспроизводить или развивать (например, люди, знающие ноты, - без них партитуры будут выброшены; люди, умеющие варить сталь – без них станут заводы и т. п.).

Человечество ежесекундно рискует одичать, если не обеспечит преемственность социального и духовного опыта. Трансляция подрастающими поколениями только опыта данного социума: идей, мифов, языка, представлений о престижности; отсюда – закрытость общества – не уменьшает риска разрыва «связи времён», а потому не спасает от одичания и смуты особенно взращенных на фанатизме (идейном, религиозном, националистическом и пр.).

В.О. Ключевский сформулировал различные подходы к обмену информацией между народами:

элементы общечеловеческие: знания – наука как общее достояние человечества; духовное богатство: религия, философия, искусство. Взаимообмен на этом уровне – это взаимообогащение, так как ученики становятся равными в знаниях учителям, а это стимулирует учителей к дальнейшему росту – и так культура рода возвышается постоянно; исключительная принадлежность культуры данному народу и не подлежащая взаимобмену и растворению в общем: национальные особенности, местные обычаи, склад общежития: самый «низ» цивилизации народа, его быт, в котором и зарождаются либо семена саморазвития, либо гнилостные микробы распада...

подражательность в виде перенимания житейских удобств (вещей, прикладных знаний, техники, моды и пр.). Этот «обезьяний» уровень закабаляет тех, кто перенимает, ставит их в зависимость от «патронов»; тем самым как бы воспитывает у «знатоков» амбиции, презрение к «низшим»...

В России разрыв в культурах... проявляется и в том, что всё старое получило значение... русского, а всё новое – иноземного (Ключевский В.О. Неопубликованные произведения. М., 1983. С. 360 – 363).

Однако коммерциализация жизни, причём повальная, без психологической подготовки населения, приводит к такому же эффекту, что и в 60-е годы прошлого века, но на качественно ином уровне: все негативные процессы усилены средствами массовой информации, коммерческим кино и пр. Молодые люди входя в жизнь в этом беспределе бездуховности, естественно, воспринимают её, как должное. Значит есть реальная опасность легализовать антикультуру, так как появилось уже много носителей её антигуманных постулатов.

Антикультура включает несколько составляющих:

антиидеи - антипод духовного прогресса, мрачная альтернатива добру: человеконенавистничество, шовинизм, расизм, национализм; цель оправдывает средства; антимораль = беспредел; аниобщественные структуры: своя иерархия отношений в организациях, жестокость и жёсткость взаимоотношений; антиискусство: «кич», свой фольклор, обычаи, всевозможные «чернухи» и пр.

Антигуманизм проявляется в антикультуре в том, что человеческая жизнь (чужая!) выносятся за скобки и ничего не стоит, так как создан культ Денег как эквивалента ценности жизни. В «деньгах» же нет содержания, потому что люди, обладающие деньгами, могут быть по своим нравственным качествам самыми разнообразными, но в обществе, поклоняющемся золотому тельцу, качество людей оценивается по другим критериям. Эту специфику обществ, где смещены нравственные ориентиры, уже давно вскрыли гуманисты-писатели, художники, мудрецы.

В современном обществе, где (пусть временно) ситуацию диктуют представители коммерческого капитала, а он в основном криминогенный по происхождению, - легализовалась социальная психология преступного мира: жаргон, стиль общения, мифы, наколки и пр. Уголовная лексика стала в обществе почти общепринятой: зона, блатат, отстегнуть, туфта, заначка, лагерь и т. п. (Костырко С. От сумы до тюрьмы...//Новый мир. 1992. № 8. С. 126 – 128), не говоря уже о полной легализации мата. Вот это-то социально-психологическое поле микро- и макросреды может серьёзно влиять и воздействовать на становление духовного облика не одного поколения...

Если природосообразность обеспечивает в воспитании как бы «вертикаль», то культуросообразность – это «горизонталь» - диалог индивида с людьми и их культурой от первой улыбки до последнего вздоха...

По: Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, Преистоичниках: Учебное пособие. – М., 1997. С. 206 – 207.

**«Новая» парадигма и подходы к практике
(Из кн. «Социальная педагогика: история и современность»)
ПРИРОДОСООБРАЗНОСТЬ**

Воспитание человека, сообразно его природе, осуществлялось издревле. В теории одним из первых его выделил Я.А. Коменский в XVII в. В русской педагогике этот принцип разработал К.Д. Ушинский в монографии «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии». Для нас важны такие мысли: «... Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы тем не менее ясно сознаём, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаём, что воспитание в тесном смысле слова как преднамеренная воспитательная деятельность, - вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия, его язык... Однако же и в самих этих влияниях... многое изменяется и самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых преднамеренное воспитание... может оказывать прямое и сильное воздействие» (Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 6 т. М., 1990. Т. 5. С. 11 – 12).

Мысли Ушинского об ответственности человека за собственное состояние своей души, а стало быть, за свою жизнь не только не потеряли своей актуальности, но более того, они побуждают нас сегодня к более точному пониманию «пределов воспитательной деятельности»: и в целях, и в средствах. Ушинский один из первых отметил, что в воспитании происходит становление как родового существа, так и индивида. Эта кардинальная мысль состоит в том, чтобы воспитатели чувствовали диалектику онтогенеза и филогенеза, чтобы в «капле росы», т. е. в отдельном человеке, видели проявление общего и наоборот: во всеобщем не теряли единичного...

Природосообразность в обучении и воспитании – это:

организация воспитательного процесса в соответствии с законами природы: её ритмами, циклами, без надрыва: «вовремя» и «по силам»;

обучение должно проводиться в «зоне ближайшего развития» ребёнка, опережая развитие, но не выходя за пределы возрастных «сензитивных периодов» (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов);

возвышая потребности человека, педагог выводит воспитанника за пределы его «растительной» и «животной» жизни, за пределы «термитника» в жизнь духа: познания, творчества, и самоотдаче как источнику саморазвития.

Если так понимать этот принцип, то речь должна идти о том, чтобы его восстановить в педагогике. В настоящее время он существует как учёт возрастных потребностей ребят, а это значит: мы, взрослые, составляем какую-то программу обучения по своему плану, только учитывая «возрастные стадии», причём и в них многое искажая в угоду «взрослым» целям (например, дошкольный возраст самый благоприятный для изучения ребятами иностранных языков, но ... их изучают не в детских садах, а в подростковом возрасте, когда отрокам (по возрастным особенностям) не хочется учить всё, что абстрактно...). Схема парадигмы в том и состоит, что классический принцип педагогики должен быть восстановлен как руководство к действию, а не декларативно. Мы просто обязаны полностью преодолеть трагические для педагогики последствия разгрома педологии, т. е. педагогической психологии, педагогической социальной психологии.

По: Вульфова Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие - М., 1997.
С. 204 – 205).

Духовность и красота
(Из кн. «Происхождение духовности»)

ПО ТУ СТОРОНУ ВЫБОРА

Потребностно-информационный метод анализа психики человека даёт возможность «снять» реально существующее противоречие между детерминизмом и свободой воли. В 1971 г. в статье «Искрящие контакты» (Новый мир, № 9) мы подробно рассмотрели это противоречие. Дело в том, что согласно временным представлениям, поведение человека определяется его наследственными задатками и в решающей степени условиями окружающей среды, условиями социального воспитания. Науке неизвестен какой-либо третий фактор, способный повлиять на выбор совершаемого поступка. Вместе с тем вся этика, и прежде сего принцип личной ответственности, базируется на безусловном признании абсолютной свободной воли (Гегель Г. Работы разных лет//Вопросы философии. 1970. № 5. С. 121). Отказ от признания свободы выбора означал бы крушение любой эстетической системы и нравственности.

История борьбы мнений, касающихся этой проблемы, заслуживает хотя бы краткого её описания.

Весной 1863 г. поэт Н.А. Некрасов предложил 34-летнему физиологу И.М. Сеченову выступить на страницах «Современника» с популярной статьёй, посвящённой актуальным проблемам естествознания. К концу лета очерк был написан, однако набор журнала № 10 со статьёй Сеченова был рассыпан по требованию цензуры. Статья вышла в сугубо специальном «Медицинском вестнике» и получила всемирную известность под названием «Рефлексы головного мозга».

В этой статье Сеченов утверждал, что признание человеческой мысли причиной поступка есть «величайшая ложь», что при одних и тех же внутренних и внешних условиях деятельность человека должна быть закономерно одной и той же. Выбор между многими возможными концами одного и того же психического рефлекса, следовательно, положительно невозможен, а кажущаяся возможность есть лишь обман самопознания.

Взгляды Сеченова, изложенные им в «Рефлексах головного мозга», получили огромный общественный резонанс. Номера «Медицинского вестника» переходили из рук в руки, а за книгу, вышедшую в 1866 г. отдельным изданием, перекупщики брали немалые деньги. О рефлексах спорили в салонах и на студенческих вечеринках. Драматург А.Н. Островский пишет план статьи «Об актёрах по Сеченову», где пытается понять закономерности актёрского искусства в свете новейшей физиологии и головного мозга. Даже герои романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» Стива Облонский и Константин Левин наслышаны о «модном вопросе: есть ли граница между психическими и физиологическими явлениями в деятельности человека и где она?».

Впрочем, суть революционного переворота в науке о человеке, совершённого Сеченовым, точнее и темпераментнее всех сформулировал Санкт-Петербургский цензурный комитет в обращении к прокурору окружного суда: «Это материалистическая теория, приводящая человека, даже самого возвышенного, в состояние простой машины, лишённой всякого самосознания и свободной воли, действующей фаталистически, ниспровергает все понятия о нравственном добре и зле, о нравственных обязанностях, о вменяемости преступлений, отнимает у наших поступков всякую ответственность и, разрушая моральные основы общества в земной жизни, тем самым уничтожают религиозный догмат жизни будущей; она не согласна ни с христианским, ни с уголовно-

юридическим воззрением и ведёт положительно к развращению нравов» (Сеченов И.М. Избр. произведения. Т. I С. 8).

Русскому учёному – философу К.Д. Кавелину, объявившему, что учение о несвободе воли подрывает основы общежития и скрывает корень такой нравственной распущенности, предела которой и предвидеть нельзя, И.М. Сеченов ответил специальной статьёй. Он объяснил, что общество вынуждено и непременно будет защищать себя от преступников независимо от того, считает ли оно антиобщественные побуждения врождёнными или приобретёнными в результате дурного воспитания. Ведь признавая справедливым освобождение преступника от наказания по той причине, что в другой социальной среде, при других условиях воспитания он был бы иным, мы совершаем величайшую несправедливость по отношению к его безвинным и особенно потенциальным жертвам! «Внешняя сторона действий, которыми общество ограждает себя от порочных членов, - писал Сеченов, - остаётся, следовательно, неизменной, признаётся ли в человеке свободная воля или нет. Изменяется только смысл их в том отношении, что на место возмездия становится исправление» (Сеченов И.М. Избр. произведения. Т. I. С. 8).

Вот почему, вопреки всем заклинаниям г-на Кавелина и К учение о несвободе воли гуманнее и нравственнее разлагольствований о «свободе выбора». Зависимость человеческих поступков от среды и воспитания побуждает стремиться к улучшению среды и совершенствованию воспитания. Свободной злой воле общество может противопоставить только встречную жестокость.

Дискуссия, возникшая после выхода в свет «Рефлексов головного мозга», продолжается до сих пор. «Человечеству придётся расстаться со «свободой воли» и «моральной ответственностью» как с мифом о бессмертной душе и Земле как центре мироздания. Личность не ответственна за поступки, поскольку они всецело предопределены внешними обстоятельствами. Классифицируя что-либо как порок или добродетель, общество просто определяет, что оно будет наказывать или поощрять. «Это не Сеченов, это крупнейший американский рефлексолог, один из первооткрывателей инструментальных (оперантных) условий рефлексов Б.Ф. Скиннер, автор книги «По ту сторону свободы и достоинства», изданной в 1971 г. Скиннеру возражает Джон Экклс, получивший Нобелевскую премию за свои исследования физиологии нервных клеток: «Я верю, что как человеческие существа мы обладаем свободой и достоинством. Теория Скиннера и техника инструментальных условных рефлексов основаны на его экспериментах с голубями и крысами. Так пусть они им и принадлежат!». Звучно, но неубедительно. Благородный гнев Экклса бессилён противостоять логической стройности скиннеровских аргументов.

Ничего не привнесла в решение проблемы и широко разрекламированная «когнитивная революция» в психологии. Вот один из образцов когнитивного (познавательного) подхода. Поведение человека определяется: 1) его генетикой; 2) обучением; 3) ситуацией; 4) когнитивной оценкой. Первые три фактора обуславливают детерминированность поведения, четвёртый – возможность выбора альтернативных схем действий. Уместно спросить, а что определяет ту или иную «когнитивную оценку»? Почему субъект предпочитает одну схему действий и отвергает другие? Суть дела снова тонет в словах...

Мы склонны утверждать, что два великих мыслителя нашли наиболее точный «одинаковый ответ» на вопрос о свободе воли. Это Бенедикт Спиноза и Лев Толстой. Люди только по той причине считают себя свободными, - писал Спиноза, - что свои действия они сознают, а причин, которыми они определяются, не знают». (Спиноза Б. Этка. М.: Наука. 1982. С. 86). Сознание, его способность или неспособность отражать причины, побуждающие человека действовать тем или иным образом, - вот ключевое звено в проблеме свободы выбора!

Именно так решает вопрос о свободе воли Л.Н. Толстой в эпилоге романа «Война и мир».

До сих пор приходится встречаться с мнением о том, что вторая часть эпилога есть лишь необязательное философское приложение к великому художественному произведению, демонстрирующее читателю контраст между ограниченностью Толстого-философа по сравнению с Толстым – гениальным художником. Всё обстоит, скорее наоборот. Без философских предпосылок, которые сфокусированы в эпилоге, роман «Война и мир» просто-напросто бы не существовал...

Но вернёмся к нашей теме. Толстой начинает с противоречия между утверждением Сеченова и непосредственным чувственным опытом любого человека: «Души и свободы нет, потому что жизнь человека выражается мускульными движениями, а мускульные обуславливаются нервной деятельностью», но «не всякий человек, дикий и мыслитель, как бы неотразимо ему ни доказывали рассуждение и опыт то, что невозможно представить себе два разных поступка в одних и тех же условиях» (У Сеченова: «выбор между многими возможными концами одного и того же психического рефлекса положительно невозможен»), «чувствует, что без этого бессмысленного представления (составляющего сущность свободы) он не может себе представить жизни» (Толстой Л.Н. Война и мир. М.: Учпедгиз, 1957. Т. 3, 4. С. 757 – 758). И Толстой ставит диагноз, полностью соответствующий выводам современной науки: «...вопрос о том, каким образом соединяется сознание свободы человека с законом необходимости, которому подлежит человек (с принципом детерминизма, скажем мы сегодня), не может быть разрешён сравнительно физиологией и зоологией, ибо в лягушке, кошке и обезьяне мы можем наблюдать только мускульно-нервную деятельность, а в человеке – мускульно-нервную деятельность и сознание» (Толстой Л.Н. Война и мир. М.: Учпедгиз, 1957. Т. 3, 4. С. 757 – 758).

Именно наличие сознания впервые в истории живой природы создаёт возможность двух точек зрения на поведение человека, где результат наблюдения решающим образом зависит от позиции наблюдателя: «...глядя на человека, как на предмет наблюдения с какой бы то ни было точки зрения... мы находим общий закон необходимости, которому он подлежит так же, как и всё существующее. Глядя же на него из себя как на то, что мы сознаём, мы чувствуем себя свободными» (Толстой Л.Н., там же, стр. 755 – 756). Иными словами, справедливы оба заключения – и о детерминированности поведения человека, его подчинении объективным законам необходимости и о свободе.

Поистине, Толстой сформулировал принцип дополнительности в области психологии до того, как Нильс Бор обосновал его в физике.

Способность познавать объективные законы действительности Толстой определяет как разум человека. Способность к оценке своего поведения изнутри, способность к рефлексии он связывает с сознанием. Сделав своё открытие относительно одновременной и равной справедливости двух, казалось бы, исключаящих друг друга утверждений, Толстой развёртывает его в систему неотразимо убедительных последствий. Напомнив их, попросив у читателя извинения за длинную, но крайне важную цитату.

«Разум выражает законы действительности. Сознание выражает сущность свободы... Свобода человека отличается от всякой другой силы тем, что сила это сознаваема человеком; но для разума она ничем не отличается от всякой другой силы.

... В науках о живых телах, то, что известно нам, мы называем законом необходимости; то, что неизвестно нам, мы называем жизненной силой. Жизненная сила есть только выражение неизвестного остатка от того, что мы знаем о сущности жизни.

Точно так же в истории, то, что известно нам, мы называем законами необходимости; то, что неизвестно, - свободой. Свобода для истории есть только выражение неизвестного остатка от того, что мы знаем о законах жизни человека.

Для истории познание свободы людей как силы, могущей влиять на исторические события, то есть не подчинённой законам, есть тоже, что для астрономии признание свободной силы движения небесных тел.

Признание это уничтожает возможность существования законов, то есть какого бы то ни было знания.

...Правда, мы не чувствуем нашей зависимости, но, допустив нашу свободу, мы приходим к бессмыслице; допустив же свою зависимость от внешнего мира, времени и причины, приходим к законам» (Толстой Л.Н. Война и мир. М.: Учпедгиз, 1957. Т. 3, 4. С. 755 – 756).

Одной из последних попыток реанимировать «вздорную побасенку о свободе воли» (В.И. Ленин) является обращение к понятию о так называемой самодетерминации поведения. «Свободный выбор... - пишет философ Д.И. Дубровский, - это особый тип детерминации – самодетерминация, присущая определённому классу высокоорганизованных материальных систем» (Дубровский Д.И. Информация. Сознание. Мозг. М.: Высш. шк., 1980. С. 210).

Современное естествознание знает два источника детерминации поведения живых существ. Это либо врождённые формы поведения, детерминированные процессом филогенеза, либо индивидуально приобретённый опыт, детерминированный влиянием внешней для человека – прежде всего социальной - среды, т. е. воспитанием в широком смысле. Откуда же берётся то, что из себя представляет загадочное «третье», дающее основание говорить о самодетерминации?

Оно исчезает как только исследователь пытается сколько-нибудь детально обсудить вопрос об источниках самодетерминации. В качестве примера приведём суждение Р. Сперри, одного из первооткрывателей функциональной асимметрии головного мозга:» «Принятие решений человеком не индетерминировано, но самодетерминировано. Каждый нормальный субъект стремится контролировать то, что он сделает, и определяет свой выбор в соответствии со своими собственными желаниями... Самодетерминанты включают ресурсы памяти, накопленные во время предшествующей жизни, систему ценностей врождённых и приобретённых, плюс все разнообразные психические факторы осознания, рационального мышления, интуиции и т. п. «Но ведь память, и структура потребностей («желаний»), присущих данной личности, детерминированы, как признаёт сам Сперри, врождёнными задатками и «предшествующей жизнью». При чём же здесь «самодетерминация»?

Считается, что поведение является тем более свободным, чем лучше и полнее познаны объективные законы действительности. Но ведь в случае познания объективных законов поведение начинает детерминироваться этой познанной необходимостью. Познанная необходимость определяет и выбор поступка, и принимаемые решения. Какая уж тут «самодетерминация» и «свобода выбора»!

Повторяем: противоречие между детерминизмом и свободой выбора может быть снято только путём привлечения принципа дополнительности. Вопрос, свободен ли человек в своём выборе или нет, не имеет однозначного ответа, потому что ответ на него зависит от позиции наблюдателя. Человек не свободен (детерминирован) с точки зрения внешнего наблюдателя, рассматривающего детерминацию поведения генетическими задатками и условиями воспитания. Вместе с тем и в то же самое время человек свободен в своём выборе с точки зрения его рефлексирующего сознания.

Эволюция и последующее культурно-историческое развитие породили иллюзию свободы выбора, упрятав от сознания человека движущие им мотивы. Но это объективно необходимая и в высшей степени полезная иллюзия. Субъективно ощущаемая свобода и вытекающая из неё личная ответственность включает механизмы всестороннего и повторного анализа последствий того или иного поступка, что делает окончательный выбор более обоснованным. Чувство личной ответственности, как механизм прогнозирования последствий, формируется в процессе онтогенеза. Вот почему до определённого возраста мы не считаем ребёнка ответственным за свои поступки и перекладываем вину на родителей и на воспитателей.

Мотивационная доминанта, непосредственно определяющая поступки (физиолог А.А. Ухтомский назвал её «вектором поведения»), представляет собой интеграл главенствующей потребности, устойчиво доминирующей в иерархии мотивов данной личности (доминанта жизни или сверхзадача по К.С. Станиславскому), и той, или иной ситуативной доминанты, актуализированной, экстренно сложившейся обстановкой. Например, реальная опасность для жизни актуализирует ситуативную доминанту – потребность самосохранения, удовлетворение которой нередко оказывается в конфликте с доминантой жизни – социально детерминированной потребностью соответствовать определённым этическим эталонам. Сознание, как правило с участием подсознания, извлечёт из памяти и мысленно «проигрывает» последствия тех или иных действий субъекта. Кроме того, в борьбу мотивов окажутся вовлечены механизмы воли – потребности преодоления преграды на пути к достижению главенствующей цели, причём преградой в данном случае окажется инстинкт самосохранения. Каждая из этих потребностей породит свой ряд эмоций, конкуренция которых будет переживаться субъектом как борьба между естественным для человека страхом и чувством долга, стыдом при мысли о возможном малодушии и т. п. Результатом подобной конкуренции мотивов и явится либо бегство, либо стойкость и мужество.

В данном примере нам важно подчеркнуть, что мысль о личной ответственности и личной свободе выбора тормозит импульсивные действия под влиянием сиюминутно сложившейся обстановки, даёт выигрыш во времени для оценки возможных последствий этого действия и тем самым ведёт к усилению главенствующей потребности, которая оказывается способной противостоять ситуативной доминанте страха.

Таким образом, не сознание само по себе и не воля сама по себе определяют тот или иной поступок, а их способность усилить или ослабить ту или иную из конкурирующих потребностей. Это усиление реализуется через механизм эмоций, которые как было показано выше, зависят не только от величины потребности, но и от оценки возможности её удовлетворения. Ставшая доминирующей потребность направит деятельность интуиции на поиск оптимального творческого решения проблемы, на поиск такого выхода из сложившейся ситуации, который соответствовал бы удовлетворению этой доминирующей потребности.

Напомним, что деятельность сверхсознания (творческой интуиции) может представить в качестве материала для принятия решения такие комбинации следов предварительно накопленного опыта, которые никогда не встречались ранее ни в деятельности данного субъекта, ни в опыте предшествующих поколений. В этом и только в этом смысле можно говорить о своеобразной самодетерминации поведения как частном случае реализации процесса самодвижения и саморазвития живой природы.

Если главенствующая потребность (доминанта жизни) настолько сильна, что способна автоматически подавить ситуативные доминанты, то она сразу же мобилизует резервы подсознания и направляет деятельность сверхсознания на своё удовлетворение. Борьба мотивов здесь фактически отсутствует, и главенствующая потребность непосредственно

трансформируется в вектор поведения. Примерами подобной трансформации могут служить многочисленные случаи самопожертвования и героизма, когда человек не задумываясь бросается на помощь другому. Как правило, мы встречаемся здесь с явным доминированием потребностей «для других», будь то родительский инстинкт или альтруизм более сложного социального происхождения.

По: Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. – М., 1997. С. 216 – 223.

С. Соловейчик

Воспитание, воспитатель

Василий Александрович Сухомлинский родился 28 сентября 1918 года неподалёку от Павлыша (это на Украине, под Кременчугом), в селе Омельник; умер он 2 сентября 1970 года – в самом начале нового учебного года. Последняя его работа – годовой план школы на новый учебный год; последние его ученики – шестилетки, с которыми он занимался в созданной им «Школе радости»; последняя его прижизненная статья – в «Правде». Она была опубликована за день до смерти.

Отец Сухомлинского был крестьянин, пахарь, плотник. Дети его, все четверо молодых Сухомлинских – три брата и сестра – стали учителями, все преподавали родной украинский язык и литературу. Старший брат, Иван Александрович, начал работать первым; он был заведующим районо (районный отдел народного образования). Нарком просвещения А.С. Бубнов прислал ему в подарок за хорошую работу библиотечку; но ещё раньше в доме Сухомлинских был сундучок с книгами, доставшийся от деда со стороны матери.

Летом 1933 года мать проводила младшего сына Василия в Кременчуг. На дорогу она испекла ему несколько лепёшек из картофеля и отрубей и дала два стакана жареной сои. С осени 1933 года пришёл хлеб нового урожая. Позже Сухомлинский писал: «Не забуду того дня, когда мать передала мне первую хлебину, испечённую из нового зерна. Привёз передачу дедушка Матвей, извозчик сельского потребительского общества, еженедельно приезжавший в город за солью и керосином. Хлебина была в полотняной торбе – мягкая, душистая, с хрустящей корочкой...»

Потом дедушка Матвей привозил 16-летнему студенту по хлебу каждую неделю; институтские же талоны на обед, случалось, обменивались на билеты в театр: «Продашь обед – смотришь Островского».

Сначала Сухомлинский подался было в медицинский техникум, но вскоре ушёл оттуда, поступил на рабфак, досрочно закончил его и был принят в педагогический институт...

На дневном отделении учился Сухомлинский всего два года; в 1935 году, 17 лет от роду, он стал учителем начальной школы недалеко от родного села. Перевёлся в Полтавский педагогический заочником и кончил его в 1939 году. Так получилось, что в список окончивших Полтавский педагогический институт, в котором уже было имя Макаренко, вошло имя Сухомлинского.

Но «каждому из нас, мужчин, надо твёрдо помнить: у меня две специальности первая – то ли учитель, то ли агроном, инженер... а вторая у всех одна и та же – защитник Родины». Сначала ушёл в армию старший брат, Иван Александрович. Он служил в Туркменистане, на границе. Следом призвали Сергея Александровича. Он участвовал в финской войне. Василия Александровича призвали последним. Он попал в Москву в политучилище и, когда началась Отечественная война, пошёл на фронт политруком.

Рассказать о том, что пережил и перенёс Василий Александрович в годы войны, почти невозможно – он мало писал об этом времени своей жизни. Надо сказать, он вообще

никогда не писал о своих трудностях и о том, как их преодолевал. Можно подумать, что ему всё давалось легко и просто, всё выходило само собой. Но надо понять, что пред нами характер необыкновенный. Сухомлинский не рассказывал о своих трудностях потому, что привык справляться с ними сам и терпеть не мог говорить о них вслух, - как жалоба. Он никогда не старался привлечь внимания к себе как к человеку. Он просто работал. Когда Сухомлинский почувствовал себя тяжело больным, то прежде всего попросил не говорить в учительской о болезнях.

Однажды у одной учительницы случилась беда: муж попал в автомобильную катастрофу. Сухомлинский сделал всё возможное, чтобы помочь семье. Но говорить о бедах, болезнях, несчастьях он не любил.

Учителя рассказывают бывало так: Василий Александрович ведёт разговор в своём кабинете, разбирает урок и вдруг бледнеет, схватиться за сердце и выйдет из кабинета. Несколько минут спустя возвращается.

- Что с вами, Василий Александрович? – спросят его.

- Молчите, молчите, - только и ответит Сухомлинский и продолжает деловой разговор.

Никто в школе не знал, что он смертельно болен...

...На фронте Василий Александрович был тяжело ранен. Осколки снаряда остались в его груди навсегда. Когда вышел из Увинского госпиталя (это в Удмуртии), он просился на фронт, однако комиссия не могла признать его даже ограниченно годным. Его назначили директором средней школы в Уве. Как только родные места были освобождены, он вернулся на родину и стал заведующим районо.

Однако уже в 1947 году Сухомлинский попросился назад, в школу. Просьбу его удовлетворили, и так Василий Александрович Сухомлинский занял один из самых высоких педагогических постов в нашей стране – пост директора Павлышской средней школы. В то время это была обычная, рядовая школа, к тому же ещё и почти разрушенная в годы войны; знаменитой её сделал Сухомлинский.

«Каждый ребёнок был миром - совершенно особым, уникальным», - записывает Сухомлинский слова, которые мы все не раз слышали. Мы понимаем, что это так, что это правда: каждый ребёнок – совершенно особый, уникальный мир. Но какая пропасть между пониманием этих слов умом и сердцем! Как легко повторять их с кафедры и как трудно познать эту истину и принять её для живого, сиюминутного поступка! Но только человек, для которого каждый ребёнок действительно уникальный мир, только такой человек способен установить тонкие духовные отношения с ребёнком, понимать его, чувствовать; только тот и способен воспитывать. «Я глубоко убеждён, что наиболее точным определением было бы следующее: процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников – в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний», - пишет Сухомлинский.

И чем больше читаешь Сухомлинского, тем глубже понимаешь, что все его книги и статьи объединяет мысль: для гармонического воспитания и развития человека необходимо пользоваться разумно отобранными гармоничными средствами.

Все стороны воспитания – идейное, умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое – для Сухомлинского важны именно в той степени, в какой они влияют на духовный мир ребёнка. «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности, - пишет Сухомлинский. – её всестороннее развитие, нравственное совершенство – цель... воспитания. Путь к достижению этой цели так же сложен, как и сам человек».

Известную мысль А.С. Макаренко о том, в воспитании не может быть «уединённого средства», т. е. что нельзя все задачи воспитания решить одним средством, Сухомлинский развивает, показывая, что не только нельзя пользоваться одним средством, но нельзя хоть

какую-нибудь одну сторону из системы воспитания исключить. Упустите что-нибудь одно: воспитание убеждений, воспитание человечности, воспитание трудолюбия, упустите что-нибудь одно, и вы не решите никакой другой задачи.

Воспитание точно отражает жизнь, и оно должно быть полным жизни и от полноты жизни идущим, тогда оно имеет силу.

Школа в Павлыше. Неказистое здание, построенное ещё до революции за счёт земства; маленькие домики, выстроенные в основном учителями и учениками: узенькие коридорчики, разошедшиеся дощатые полы, небольшие классы.

В общем не дворец.

И всё-таки дворец, настоящий дворец, если под этим словом понимать нечто волшебное-счастливое, а не просто пышное.

Дворец, потому что здесь есть всё для детской радости: для радости труда, для радости учения, для радости встретиться со сказкой, сидеть за рулём настоящей машины, убирать свою полоску хлеба, пробовать свой виноград, любоваться чистотой и красотой усадьбы... «У нас летом ни одного бурьянчика вокруг школы не растёт, всё шелковистое», - говорят дети.

Павлышская средняя – это и Дворец пионеров, и станция юных техников, и станция юных натуралистов, и детская библиотека, и детский театр – все детские учреждения, собранные вместе за одним невысоким заборчиком.

Воспитывать на уроках, и только на уроках, невозможно. Так считает Сухомлинский. Воспитатель должен встречаться с учеником и вне класса. Где? Поход и школьный вечер – вот обычные нечастые контакты учителя и ученика. В Павлыше это и поход, и вечер, и совместный труд учителя и ученика. Урок не самоцель: урок должен давать знание, развитие и интерес к чему-то особенному. Внеклассная работа не самоцель: ученик должен найти в чём – то интерес, чтобы разогрелся огонёк духовной деятельности, чтобы укрепилось чувство собственного достоинства, и тогда он будет лучше учиться и, несмотря на отсутствие запретов и наказаний, не станет списывать. Надо дать ребёнку чувство гордости, достоинства, разбудить в нём совесть, чуткость к слову учителя. А для этого надо привести ребёнка в Комнату сказок, в музыкальную комнату, в библиотеку, в мастерскую, на опытную деляку...

И главное, надо дать ребёнку прекрасных воспитателей.

Часто спрашивают: «Где Сухомлинский нашёл таких учителей, как в Павлышской средней?»

Сухомлинский увидел их в обычных учителях, он их вырастил, он воспитал их.

Впрочем, точно так же можно было бы сказать, что павлышские учителя вырастили Сухомлинского, передали ему свой опыт, поддержали его, помогли ему. Все достижения Павлышской школы явились результатом совместных усилий лучших её учителей, и многие книги Сухомлинского посвящены описанию их опыта. О себе как учителе и воспитателе, о своём опыте он писал примерно после тридцати лет работы.

Нет никаких чудес. Точно так же, как всё материальное богатство школы было создано руками учителей и учеников, точно так же и коллектив Павлышской школы создан не особым отбором особо одарённых воспитателей и педагогов, а трудом Сухомлинского и его умением объединять и воодушевлять своих сотрудников.

Установит единые педагогические требования – это одно, такие требования разрабатывались и в Павлыше. Но выработать единые педагогические убеждения – куда более сложная работа. Сухомлинский взялся за неё, отдавая ей большую часть своих сил и добился успеха.

Иногда кажется, что силы его были неисчерпаемы, а запас времени – вдвое или втрое больше, чем у любого человека. О какой бы стороне школьного дела ни заходила речь, всегда видим мы полную отдачу сил, словно эта часть работы – единственная, словно никаких других забот у Сухомлинского не было. Когда разговариваешь с учителями Павлышской школы, то создаётся впечатление, будто Сухомлинский вообще больше ничем не занимался – только учил учителей. Если он идёт на уроки, то на 10 – 15 уроков подряд, не иначе, и разбирает сначала каждый урок, потом всю «систему уроков» вместе. Если начинает учить молодого учителя, то посещает и разбирает его уроки, составляет для него задания, даёт ему – одному! – собственные открытые уроки, готовясь к ним так же, как если бы он ждал сорок учителей, и делает это не год, не два, не три – в течение шести – восьми лет! Если Сухомлинский разговаривает с учителем, то не торопясь, иногда часами; а если берётся руководить научной работой учителей, то почти все учителя оказываются авторами научных статей... Да ещё в школе издаётся рукописный журнал педагогических работ учителей, и он его редактор.

Но ведь точно с такой же кропотливостью, серьёзностью и абсолютной требовательностью к самому себе он воспитывал класс, создавал и вёл всё сложное школьное хозяйство, давал уроки, писал книги и статьи, работал с родителями...

«Три тысячи семьсот страниц в записных книжках, которые я веду всю свою учительскую жизнь. Каждая страница посвящена одному человеку – моему ученику...» - пишет Сухомлинский.

По: В.А. Сухомлинский о воспитании/Сост. и авт. С.
Соловечик. – М., 1975, с. 4 – 10.

Толстой Л.Н.

Из письма о воспитании

В основу всякого воспитания должно стать прежде всего то, что заброшено в наших школах: религиозное понимание жизни, и не столько в форме преподавания, сколько в форме руководящего начала всей воспитательной деятельности. Религиозное понимание жизни, которое, по моему разумению, может и должно стать основой жизни людей нашего времени, выраженное наиболее кратко, будет такое: смысл нашей жизни состоит в исполнении того бесконечного начала, которого мы сознаём себя частью; воля же эта – в соединении всего живого и прежде всего людей: в братстве их, в служении друг другу. С другого конца это же религиозное понимание жизни выразится так: дело жизни есть единение со всем живым – прежде всего братство людей, служение друг другу. И это так потому, что мы живы только в той мере, в которой сознаём себя частью всего бесконечного, закон же бесконечного есть это единение. Во всяком случае жизненное проявление религиозного понимания – единение всего, достигается любовью, есть прежде всего прежде всего братство людей: оно – практический, главный закон жизни, и оно-то и должно быть поставлено в основу воспитания, и потому хорошо и должно быть развиваемо в детях всё то, что ведёт к единению, и подавляемо всё, что ведёт к обратному.

Дети находятся всегда – и тем более, чем моложе – в том состоянии, которое врачи называют первой степенью внушения. И учатся, и воспитываются дети только благодаря этому их состоянию. (Эта их способность ко внушению отдаёт их в полную власть старших, и потому нельзя быть достаточно внимательным к тому, что и как мы внушаем им). Так что учатся и воспитываются люди всегда только через внушение, совершающееся двояко: сознательно и бессознательно. Всё, чему мы обучаем детей – от молитв и басен до танцев и музыки, - всё это сознательное внушение; всё то, чему независимо от нашего желания подражают дети – в особенности в нашей жизни, в наших поступках, - есть бессознательное

внушение. Сознательное внушение – это обучение, образование; бессознательное – это пример, воспитание в тесном смысле, или, как я назову, это просвещение. На первое в нашем обществе направлены все усилия; второе же невольно, вследствие того, что наша жизнь дурна, находится в пренебрежении. Люди, воспитатели, или, самое обыкновенное, скрывают свою жизнь и вообще жизнь взрослых от детей, ставя их в исключительные условия (корпуса, институты, пансионы и т. п.), или переводят то, что должно происходить бессознательно, в области сознательного: предписывают нравственные жизненные правила, при которых необходимо прибавлять: *fais ce que gis, mais ne fais pas ce que ge fais* (делай то, что я говорю, но не делай того, что я делаю).

От этого происходит то, что в нашем обществе так несоответственно далеко ушло образование и так не столько отстало, но совершенно отсутствует истинное воспитание, или прсвещение. Если где оно и есть, то только в бедных рабочих семьях. А между тем, из двух сторон воздействия на детей, бессознательного и сознательного, без всякого сравнения важнее и для отдельных личностей, и для общества людей – первое, т. е. бессознательное нравственное просвещение.

Живёт какая-нибудь семья банкира, землевладельца, чиновника, художника, писателя богатой жизнью – живёт, не пьянствует, не распутничает, не бранясь, не обижая людей, и хочет дать нравственное воспитание детям; но это так же невозможно, как невозможно выучить детей новому языку, не говоря на этом языке и не показывая им книг, написанных на этом языке. Дети будут слушать правила о нравственности, об уважении к людям, но бессознательно будут не только подражать, но и усвоят себе, как правило, то, что одни люди призваны чистить сапоги и платья, носить воду и нечистоты, готовить кушанье, а другие – пачкать платья, горницы, есть кушанья и т. п. Если только серьёзно понимать религиозную основу жизни – братство людей, то нельзя не видеть, что люди, живущие на деньги, отобранные от других, и заставляющие этих других за эти деньги служить себе, живут безнравственной жизнью, и никакие проповеди их не исправят их детей от бессознательного безнравственного внушения, которое или останется в них на всю жизнь, извращая все их суждения о явлениях жизни, или с великими усилиями и трудом будет после многих страданий и ошибок, разрушено ими.

Итак, воспитание, бессознательное внушение, есть самое важное. Для того же, чтобы оно стало хорошее, нравственное, нужно, страшно сказать, чтобы вся жизнь воспитателя была хорошая. Что назвать хорошею жизнью? – спросят. Степеней хорошества бесконечно много, но одна есть общая и главная черта хорошей жизни: это стремление к совершенствованию в любви. Вот это самое, если есть в воспитателях и если этим заразятся дети, то воспитание будет не дурное.

Для того, чтобы воспитание детей было успешно, надо, чтобы воспитывающие люди не престаивая воспитывали себя, помогали бы друг другу всё более и более осуществлять то, к чему стремятся. Средств же для этого, кроме главного – внутреннего, работы каждого человека над своей душой, - может быть очень много. Надо искать их, обдумывать, прилагать, обсуждать...

Всё это намёки на одну сторону дела – воспитание. Теперь об образовании. Об образовании я думаю вот что: наука, учение есть не что иное, как передача того, что думали самые умные люди. Умные же люди думали всегда в трёх разных направлениях мысли – думали: 1) философски, религиозно о значении своей жизни – религии и философии, 2) опытно, делая выводы из известным образом обставленных наблюдений, - естественные науки: механика, физика, химия, физиология, и 3) думали математически, делая выводы из положений своей мысли: математика и математические науки. Все эти три рода наук – настоящие науки. Нельзя подделаться под знание их, и не может быть полужнания: знаешь или не знаешь. Все это три рода наук космополитичны, все они не только разъединяют, но

соединяют людей. Все они доступны всем людям и удовлетворяют требованию братства людей. Науки же юридические и специально исторические суть не науки или науки вредные и должны быть исключены. Но, кроме того, что существуют три отрасли наук, существуют и три способа передачи этих знаний. (Пожалуйста, не думайте, что я подгоняю к трём; мне хотелось, чтобы было, четыре или десять, но вышло по три).

Первый способ передачи – самый обычный – слова. Но слова на разных языках, и потому является ещё наука – языки, опять соответствующая требованию братства людей (может быть, нужно и преподавание эсперанто, если бы было время и ученики желали бы). Второй способ – это пластическое искусство, рисование или лепка, - наука о том, как для глаза передать то, что знаешь, другому. Третий способ – музыка, пение, - наука, как передать своё настроение, чувство.

Кроме этих шести отраслей преподавания должна быть введена ещё седьмая: преподавание мастерства и опять соответствующее требованию братства, т. е. такое, которое всем нужно: слесарное, столярное, плотничное, швейное... Так что преподавание распадается на семь предметов.

Какую часть времени употребить на каждое, кроме обязательного труда для своего обслуживания, решит склонность каждого ученика.

Мне представляется так: преподаватели для себя распределяют часы, но ученики вольны приходить или нет. Как ни странно, это кажется нам, так уродливо поставившим образование, полная свобода обучения, т. е. чтобы ученик, ученица сами бы приходили учиться, когда хотят, - есть необходимое условие всякого плодотворного обучения, так же как необходимое условие питания есть то, чтобы питающемуся хотелось есть. Разница только в том, что в материальных делах вред отступления от свободы сейчас же будет рвота или расстройство желудка, в духовных же вредные последствия проявятся не так скоро, может быть через года. Только при полной свободе можно вести лучших учеников до тех пределов, до которых они могут пойти, а не задерживать их ради слабых, а они, лучшие ученики, - самые нужные. Только при свободе можно избежать обычного явления: вызывание отвращения к предметам, которые если бы преподавать в своё время свободно, были бы любимы; только при свободе возможно узнать, к какой специальности какой ученик имеет склонность, только свобода не нарушает воспитательного влияния. А то я буду говорить ученику, что не надо в жизни насилия, а над ним будут совершать самое тяжёлое – умственное насилие.

Знаю я, что это трудно, но что же делать, когда поймёшь, что всякое отступление от свободы губительно для самого дела образования. Да и не так трудно, когда твёрдо решишься не делать глупого.

По: Толстой Л.Н. Об истине, жизни и поведении. – М., 1998, с. 291 – 294.