

Лекция 8. Развитие школы и педагогики в России до конца Великой Отечественной войны (1918-1945 гг.) и в период 50-90-х гг. XX в.

В конце 1917 г. была организована Государственная комиссия по просвещению, выполнявшая функции прежнего министерства просвещения. Она занималась сломом имевшейся школьной системы и созданием новой.

В 1917-1918 гг. было обнародовано около 30 правительственные декретов, на основании которых:

- упразднялись все имевшиеся к тому времени типы учебно-воспитательных заведений, изменялась система школ;
- школа отделялась от церкви, церковные школы упразднялись и запрещалось преподавание религии;
- отменялись сословные, религиозные, национальные и другие ограничения в получении образования и провозглашалось право всех граждан на образование;
- предоставлялось всем народам России право на создание национальной школы с преподаванием на родном языке;
- вводилось совместное обучение мальчиков и девочек;
- создавалась государственная система дошкольного образования (впервые);
- общее руководство школьным делом переходило в ведение Государственной комиссии по просвещению, она обязана была созывать Всероссийские съезды по просвещению, непосредственное руководство просвещением передавалось Народному комиссариату по просвещению (Наркомпрос), а на местах – органам советской власти.

Первым наркомом просвещения (1917-1929) стал Анатолий Васильевич Луначарский (1875-1933). Объясняя необходимость перестройки школы, он писал, что весь социалистический переворот теряет смысл, если не будет социалистического перевоспитания человека, и что создание новой школы представляет собой огромной важности задачу в

революционном строительстве («Декларация по дошкольному воспитанию», 1920).

В соответствии с новой целью, провозглашенной в 1919 г. Программой РКБ(б), была признана необходимость коренной перестройки принципов, содержания, методов обучения и воспитания: школа должна стать «орудием коммунистического перерождения общества», «не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм».

В 1918 г. на I Всероссийском съезде по народному просвещению были приняты проекты документов, во многом определивших облик новой школы: **«Положение о единой трудовой школе»** и **«Основные принципы единой трудовой школы»**. Эти документы вскоре были утверждены Государственной комиссией по просвещению и определили бесплатность школы, объявили о преемственности ступеней образования и провозгласили трудовой принцип обязательным.

Согласно этим документам **вводились новые принципы организации и новое содержание школьного обучения:**

- допускалось широкое участие органов местного самоуправления в школьном деле; предусматривалось создание органов школьного самоуправления (школьных советов), в которые включались педагоги, представители учащихся и населения;
- вводились примерные (а не обязательные) учебные программы и гибкие, в зависимости от местных условий, учебные планы;
- рекомендовалось создание и использование разных учебников; отменялись отметки, экзамены, а также обязательные домашние задания и все виды наказаний.

Как учителям, так и учащимся необходимо было предоставить возможность для творчества и широкого экспериментирования. Учитель являлся «равноправным членом школьной артели». Формы и методы

обучения должны были строиться на активности и самостоятельности школьников. Труд провозглашался основой школьного обучения.

Большое внимание уделялось физическому и эстетическому воспитанию, указывалось на огромную воспитательную роль детского труда, объявлялось о необходимости политехнического образования.

Гуманное отношение к детям, уважение к ним должны были определять стиль отношений педагогов и воспитанников.

Провозглашалось, что единая школа – это не единообразная, она руководствуется общими идеями, но общее рассматривается в контексте местных особенностей края.

В первые годы были организованы новые типы обучения и воспитания:

1. **Школы по ликвидации безграмотности (ликбезы) – с 1919 г. для обучения родному языку всего безграмотного населения от 8 до 50 лет.**

На время обучения рабочий день для трудящихся сокращался на 2 часа с сохранением заработной платы. Создавались пункты ликбеза обычно при школах, велись занятия и в крестьянских избах. Сотни тысяч учителей, служащих, студентов, школьников обучали неграмотных.

2. **Детские сады и ясли – государственные (до 1917 г. имелись так называемые народные сады, которые существовали на общественные средства и были платными).**

3. **Рабочие факультеты – рабфаки (с 1919 г.) в течение 4 лет давали юношам и девушкам из рабочих и крестьянских семей среднее образование и готовили их для поступления в вузы.**

4. **Детские дома для беспризорных (число таких детей было огромным).**

Имевшиеся ранее высшие учебные заведения стали государственными, доступными и для женщин, обучение в них – бесплатным.

Количество вузов быстро росло, в 1922 г. их насчитывалось 244, а

в 1939 г. – уже 760. Были созданы университеты и институты в Белоруссии, Армении, Киргизии, Узбекистане, в других республиках, в некоторых из них до 1917 г. не было ни одного вуза. Однако преподавательских кадров не хватало, поэтому отдельные учебные курсы не читались вообще.

Типы общеобразовательной школы:

Школьная система (с 1922 г.) имела следующие звенья.

Школа-девятилетка, состояла из двух концентров: единой трудовой школы I ступени и единой трудовой школы II ступени. Школа I ступени была организационно самостоятельной. Промежуточным типом массовой общеобразовательной школы являлась **семилетняя школа**.

На базе четырехлетней школы I ступени (начальной) в сельской местности открывались **школы крестьянской молодежи – ШКМ** (1923–1934) **с агрономическим уклоном**, в которых ставилась задача соединения общего образования (в объеме семилетки) с изучением сельского хозяйства применительно к данной местности.

В городах — фабрично-заводская, семилетка – ФЗС (1925-1934) была призвана давать общее и политехническое образование; создавались такие школы при каком-либо предприятии. **После ШКМ и ФЗС** можно было продолжить обучение в **8 классе девятилетней школы** и в **профессиональных учебных заведениях**.

Школы фабрично-заводского ученичества – ФЗУ – открылись в **1920 г. при участии комсомола**; они организовывались на базе начальной школы. **В течение 3-4 лет обучения ФЗУ подготавливали квалифицированных рабочих.**

Были созданы экспериментальные учебно-воспитательные заведения, в которых теоретическим и опытным путем разрабатывались вопросы содержания, организации, методики учебно-воспитательного процесса в школе, детском саду и внешкольных учреждениях: **опытные станции по народному образованию (1919-1936)**, **школы-коммуны (1918 - конец 30-**

х гг.) и др. Опытные станции имели в своем составе целый комплекс заведений: детские сады, школы I и II ступеней, внешкольные учреждения и т.п. Школы-коммуны обычно располагались в бывших помещичьих усадьбах, имели интернат, часто включали детский сад; к концу 20-х гг. XX века их было уже около 400.

Кроме общеобразовательных школ создавались **профессиональные школы (техникумы)**.

Большие возможности развития открывались перед **национальной школой** (в стране насчитывалось более 100 народностей и национальностей); 40 национальностей и этнических групп не имели даже своей письменности; в 20-х гг. XX века для них были созданы национальные алфавиты, стали издаваться книги на родном языке учащихся. Преподавание на родном языке осуществлялось в бесплатных государственных школах, что привлекало учащихся и их родителей. К 1931 г. обучение велось на 70 языках. Национальные школы открывались не только в национальных республиках, но и в крупных городах со смешанным населением (существовали до середины 30-х гг.).

Итак, школьная система 20-х гг. XX века выглядела следующим образом:

- **девятилетняя школа с двумя ступенями;**
- **семилетняя основная школа, первой ступенью которой являлась начальная школа;**
- **средние профессиональные учебные заведения;**
- **вузы.**

Все учебные заведения были взаимосвязаны преемственно.

УЧЕБНАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

В первое время школы только перестраивались, поэтому в них часто использовались и старые учебники, и прежние методы обучения. Но коренные изменения в учебно-воспитательной работе наметились с введением программ ГУСа идеи которых были заимствованы из

западноевропейской практики.

Особенности программ ГУСа (ГУС – Государственный ученый совет при Наркомпросе):

- комплексный, а не предметный метод составления;
- рекомендательный, а не обязательный характер;
- концентрический принцип.

Программы призваны были устраниć разрыв между учебными предметами и связать обучение с жизнью.

В основу программ было положено изучение трудовой деятельности людей: природа изучалась как объект, к которому обращен труд человека; при изучении общественных явлений уделялось внимание отношениям между людьми в процессе трудовой деятельности и экономике.

Программы ГУСа были составлены в двух вариантах – для городской и сельской школы.

«Система знаний, а не система предметов» – таков был принцип этих программ. Усвоение навыков речи, письма, чтения, счета следовало сливь с изучением реальных предметов. Правда, вскоре язык и математику все-таки выделили в отдельные предметы.

Задачи школы первой ступени:

1. Прежде всего школа должна пробудить в ребенке пытливый, активный интерес к окружающему, интерес исследователя к явлениям и фактам.

2. Научить ребенка искать ответы в книжке, в науке на возникающие у него вопросы, убедить его в том, что он может узнать из книжки, до чего додумалось человечество в тех или иных вопросах.

3. Развить в детях привычку жить, учиться и работать коллективно

это определяет характер организации школьной жизни, детское самоуправление, детскую взаимопомощь и пр.

Перед школой ставилась задача передачи детям известной суммы знаний и навыков, которые делают возможным дальнейшее

самообразование, приобщают их к культурной жизни человечества и в то же время необходимы им в жизненном обиходе.

Занятия по чтению призваны были развивать у детей интерес и любовь к книге, привычку читать много и быстро, читать самостоятельно, что решает задачу общего развития учащихся.

В разных районах школьные программы имели свои особенности. Так, программы Главсоцвоса Украины были подчинены исключительно интересам ребенка. В них рекомендовалось при воспитании и обучении детей руководствоваться законами детского развития и индивидуальной природой каждого ребенка.

В целом нужно отметить, что новаторские идеи, спускаемые сверху, хотя и содержали много здравых и актуальных положений, тем не менее не всегда осознавались и поддерживались учителями. Поэтому на практике реализовывались программы с трудом.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Одновременно с работой над новым содержанием шли поиски новых методов и организационных форм обучения. В эти годы наибольшее внимание уделялось **активным** методам обучения, когда ученики приобретали новые знания не со слов учителя, а путем самостоятельного их поиска и открытий. Для этого использовались наблюдения и собрание фактов, эксперимент в лаборатории и естественных условиях, трудовые навыки, на основе которых учащиеся делали самостоятельные выводы и открытия.

Не только изучение жизни, но и участие в ее преобразовании – этим руководствовались при определении организационных форм и подборе методов обучения. В программы ГУСа включалась общественно полезная работа школьников, до 1931 г. она являлась важной составляющей учебного процесса; при этом каждая школа находила для себя удобные организационные формы и методы работы.

Новые цели обучения и программы требовали новых методов,

которые не вписывались в рамки традиционной классно-урочной системы обучения, поэтому нужны были иные формы организации учебного процесса.

Критическое и даже резко отрицательное отношение к классно-урочной системе было характерно для многих педагогов 20-х гг. В ней их не устраивали шаблонность занятий, равнение на среднего ученика и трудность индивидуального обучения, пассивность учащихся. «Мы должны дать ученикам умение работать самостоятельно и увлечь их определенными занятиями», – так рассуждали педагоги. Классно-урочная система приводит к тому, что учитель поучает, внушает, а ученики пассивно усваивают чужие слова и знания. «Самостоятельному исследованию и творчеству, работе и деятельности учеников при этой системе почти нет места: она для этого не приспособлена», она отучает, а не приучает работать.

Вместо этой организации обучения предлагалась и вводилась самостоятельная работа под контролем учителя и при его помощи, что считалось активной и энергичной формой организации занятий.

Важное значение придавалось эмоциональной стороне обучения. Так, **С. Т. Шацкий** призывал учителей обучать детей не только умению работать, но умению «вкусно» работать, получать удовольствие от хорошо организованного труда.

Наиболее успешно решались новые задачи обучения в работе опытных станций. Ведущее место среди экспериментальных площадок занимала первая опытная станция, которой руководил **С. Т. Шацкий**. В ней отрабатывались и организационные формы обучения.

Здесь использовалась кабинетная система занятий. Было создано 6 кабинетов: математики, физики, естествознания, санитарии и гигиены, литературы и языка, обществоведения. На изучение программы отводилось ежедневно 5 часов. Соотношение между коллективным (вместе с учителем) и индивидуальным (или групповым) занятиями дифференцировалось в зависимости от содержания изучаемого; так, при изучении гуманитарного

материала соотношение было 3:1, математического и естественных циклов – 1:4. При такой системе ученики приучались самостоятельно получать знания из книги, а учитель мог проводить индивидуальную работу с отдельными учащимися. От учителя требовалось и обучение детей рациональным способам учения.

Учитель заранее составлял план работы на день, в котором, кроме темы, назывались виды самостоятельной деятельности, нужные книги, оборудование и прочее, и в начале учебного дня знакомил учащихся с этим планом. Подобные планы учителя составляли на неделю, на период изучения темы, на декаду, знакомя с ними школьников. Таким образом, расписание занятий заменялось рабочим планом, включавшим все виды учебной деятельности и заранее известным учащимся.

Связь обучения с жизнью, действенность образования, глубокая связь теории с практикой – эти принципы школьного образования вызывали необходимость использования различных **методов обучения**.

Наиболее предпочтительными из них считались:

- исследования (исследовательский метод): наблюдения по определенной программе, опыты, практическая работа;
 - самостоятельное изучение школьниками материала по учебникам, по другим книгам, газетам;
 - экскурсии;
 - общественно-полезная деятельность в соответствии с темами программы;
- другие активные методы.

Наиболее эффективным признавался *исследовательский метод*, который хотя и не отвергал книгу, но ставил ее на 2-е место в соответствии с тезисом: научись самостоятельно познавать мир, используя собственные наблюдения и опыты, а затем обращайся к книге, но критически.

В программах ГУСа указывалось, что в школах громадную роль играет *наглядность*: наблюдения изучаемых предметов и явлений во время экскурсий; рисунок, картина могут использоваться лишь тогда, когда нет

возможности увидеть предмет в действительности. Рекомендовалось активное изучение предмета путем его измерения, с помощью опыта или преобразования его.

Пытаясь преодолеть академизм прежних программ, обеспечить связь обучения с жизнью, составители программ рекомендовали при изучении естественного цикла знакомить учащихся с составом почвы, с историей ее образования, восстановлением плодородия почв, севооборотом, методами борьбы с засухой (5-й год), используя для этого как книгу, так и наблюдения, опыт, практическую работу.

Программы по «литературному чтению» горячо пропагандировали принцип самодеятельности и активного творчества учащихся в процессе изучения литературы. В них указывалось на необходимость шире практиковать домашние сочинения.

Ярким отражением линии на стимулирование творческой активности учащихся было применение разнообразных форм и методов творчества при изучении родного языка и литературы. Рекомендовались такие задания: написать очерк, рассказ, легенду, сказку, воспоминания, составить телеграмму, дать статью в газету. Ученикам предлагались «фразы-стимулы», например: «непроницаемый туман... Вдруг...» Эти несколько слов давали толчок фантазии. Педагоги предлагали учащимся по отдельной фразе «восстановить» образ человека, его характер, заставить его действовать. При этом широко поощрялось свободное творчество: ученик сам решал, о чем и как писать.

Стимулирование свободного творчества учащихся, развитие их активности осуществлялось и учителями обществоведения, географии, например, при написании сочинений на темы: «Из истории научных открытий и изобретений», «Повесть о жизни и гибели Гракхов», «Повесть о Колумбе». Такие методы учебной работы исключали формализм и догматизм в обучении.

В учебную работу включалась общественно полезная деятельность школьников, она связывалась с изучением комплексов. Так, при изучении

темы «Быт деревни» (I ступень) ученики должны были провести учет неграмотного населения; помочь создать пункт ликбеза и выделить наиболее грамотных учеников для работы в нем; организовать санитарный и физкультурный кружки, красный уголок и т.п.

При изучении понятий о рельефе местности и поверхности земли в одной из школ Рязанской губернии ученики разработали проект «уничтожения местного оврага», при изучении темы о реках и озерах СССР обследовали водоемы, производили наблюдения за половодьем, составили проекты оздоровления местных водоемов.

Овладевая математикой, школьники измеряли и обозначали все расстояния в деревне, устанавливали дорожные знаки, километровые столбы, производили съемки планов, деление покоса, разбивку земли при введении многополья и др. Приобретая полезные, необходимые умения, школьники выполняли общественно полезные дела.

Сельские школьники участвовали в ремонте мостов и дорог, проводили древонасаждения, очистку и уборку улиц, составляли бюджет, принимали участие в составлении списков налогоплательщиков, помогали крестьянам в измерении земельных площадей, оказывали помощь беднейшим семьям, а также делали кормушки для скота и птиц, закладывали опытные участки, организовывали вечерние сельскохозяйственные курсы для взрослых. Все, что школьники узнавали в школе, они тут же несли в жизнь.

Общественно полезная направленность работы приучала детей руководствоваться в жизни потребностями общества, выводила их из стен школ, воспитывала интерес к окружающему.

Формы учета, проверки знаний. Наркомпрос отметил 3 формы учета: 1) нежелательную, 2) терпимую, 3) желательную.

К 1-й относились: экзамены, испытания (как в старое время); ко 2-й — вопросы, обращенные к группе в целом, зачеты по отдельным частям курсов на основании суммы впечатлений от общей работы учащихся; письменные работы зачетного характера; к 3-й — дискуссии, рефераты,

доклады, ведение дневников, выставки по итогам проделанной работы, разработка докладов на основе теоретического и практического материалов, конференции, собрания учащихся с отчетными докладами. Центр тяжести переносился на детский коллектив, на «самоучет» учащихся. Практика школ отличалась большим разнообразием форм учета. В одной из школ, например, зачет по естествознанию происходил в форме диспута в присутствии учеников всей школы и даже публики. Темы: «Зарождение жизни на Земле», «Происхождение человека». Ученики сами собирали материал и составляли доклады.

Учащиеся создавали подвижные модели по математике, диаграммы, картограммы, простейшие приборы, коллекции, апликации. Проводили самостоятельные наблюдения за развитием родного языка и совместно формулировали правила грамматики, организовывали инсценировки.

Формой проверки усвоенного служили рисунки и рассказы детей. Рекомендовалось широко использовать игру, которая считалась формой переработки воспринятого.

Таким образом, использование разнообразных организационных форм и методов обучения призвано было стимулировать активность ученика, готовность его к участию в жизни и строительстве нового общества.

В конце 20-х гг. XX века в советскую школу был перенесен американский «метод проектов», согласно которому отменялись учебные планы и программы, они заменялись «проектами».

Вокруг проектов группировался материал по различным учебным предметам. Роль учителя при этом была минимальной, учащиеся получали задание и должны были заниматься в лаборатории, затем группа отчитывалась о проделанной работе. При таком утилитарном подходе трудно было рассчитывать на теоретическую подготовку учащихся, на их систематические занятия.

В подготовке активных членов общества большое значение, кроме обучения, придавалось **детскому самоуправлению, внешкольной работе, деятельности детских и юношеских организаций – пионерии (9 - 14**

лет) и **комсомола** (14 - 28 лет). На 1-м Всероссийском съезде союзов рабочей и крестьянской молодежи **29 октября 1918 г.** было принято решение о **создании Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодежи (ВЛКСМ)**, а в **1922 г.** была создана **Всесоюзная пионерская организация**. Первые же **пионерские отряды** появились еще в **1918 г.** Это были массовые коммунистические организации. Основываясь на принципе добровольности и являясь политическими, они создавались при предприятиях, учреждениях.

Пионерская организация имела свою красочную символику, свои атрибуты, вырабатывала свои традиции. Общественно полезный труд, игра, развлечения, политические мероприятия в 20-х гг. составляли содержание пионерской жизни. Активно приобщались учащиеся к жизни школы, участвуя в школьном самоуправлении, включаясь в хозяйственную, учебную, культурную работу. Вне стен школы дети занимались общественно полезной деятельностью, а также развитием своих творческих способностей.

Педагогические дискуссии 20-х гг. XX века. Вокруг вопроса о строительстве новой школы шли острые дискуссии педагогов-теоретиков. На страницах педагогических изданий велись споры вокруг главной проблемы 20-х гг. XX века.

— о взаимоотношениях школы и государства. Педагоги-марксисты Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, А.П. Пинкевич, В.М. Познер и др. рассматривали школу как орудие «духовного освобождения народа», связывая ее с политикой, проводимой государством, партией большевиков. Другие педагоги, среди которых были П.Ф. Каптерев, В.И. Чарнолуский, П.П. Блонский требовали отделения школы от государства и создания «непартийной», «неполитической» школы. Эта проблема порождала и другую проблему — связи обучения с жизнью. Против замыкания школы в четырех стенах выступали руководители Наркомпроса: «Все, что волнует мир, что сотрясает почву и озаряет небо» должно влияться в школу. Ученики должны вносить свой

вклад в социалистические преобразования общества.

Много дискуссий шло об организации образовательных учреждений: на Украине и в России, например, многие утверждали, что детский дом должен вытеснить традиционную школу, считали, что будущее за школой-коммуной, где будет «подлинное детское царство».

Бурно обсуждались в 20-е гг. вопросы политехнизма школы. За монотехническую (т.е. профессиональную) школу боролись руководители Главпрофобра Наркомпроса, но против этого выступали сторонники политехнической школы. При этом широко пропагандировались зарубежные идеи о трудовом воспитании В. Лая, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера. В школьной практике идеи политехнизма часто принимали вид убогого самообслуживания.

В центре дискуссий оказались и программы ГУСа, и методы школьного обучения, и вопросы соотношения теоретической и практической деятельности учащихся. Острой была полемика по вопросу о роли взаимодействия биологического и социального, выявлении ведущего фактора в становлении личности. Сторонниками биологического принципа в педагогике были П.П. Блонский, Е.А. Аркин, А.Б. Залкинд. С критикой в их адрес активно выступал А.П. Пинкевич.

В 20-е гг. XX века в практику воспитания и обучения стала широко внедряться **педология**, объявлявшая предрешенность судьбы ребенка влиянием биологических (наследственности) и социальных (неизменной среды) факторов. Главными инструментами изучения детей стали многочисленные тесты, с помощью которых измеряли «умственный возраст», «коэффициент умственной одаренности». При вынесении окончательного заключения об особенностях ребенка совершенно отрицалось влияние воспитания, образования и активности самого ребенка. Результатом доведенных до абсурда тестовых исследований детей в конце 20-х гг. XX века стало признание большинства их неполноценными, «морально дефективными», «умственно отсталыми» и создание для таких детей специальных школ. Появились учебники педологии, этот предмет

ввели в педагогические учебные заведения, создалась армия педагогов. Педологи вели борьбу с педагогами, не признававшими это учение, в частности, объектом их нападок был **А. С. Макаренко**.

Таким образом, в 20-е гг. XX века шли усиленные поиски нового типа школьного обучения, направленного на воспитание социально активной личности. Определился главный ориентир школы – связь обучения с жизнью, развитие самостоятельности, активности и творчества учащихся и учителей. При этом скоропалительно был отвергнут многовековой опыт отечественного образования и шло заимствование идей из зарубежной педагогики. Строительство новой школы вызывало большой энтузиазм у педагогов-теоретиков, работников Наркомпроса и части педагогов-практиков. Но дело тормозилось как из-за ожесточенных дискуссий вокруг теоретических вопросов, в процессе которых выявлялись взаимоисключающие рекомендации, так и из-за неподготовленности учителя к воспитанию и реализации новых программ и методов обучения. Много спорного содержалось в самих документах и рекомендациях о новой школе. Все эти сложности понятны:

— слишком радикально и поспешно пытались изменить школу. Но несомненным и ценным приобретением этого времени было стремление к достижению высокого уровня самостоятельности, активности и творчества учащихся, чего не было в прежней школе и замедлилось в советской школе позже.

Итогами интенсивной работы государства, Наркомпроса, местных органов и самих школ стало приобщение к грамоте сотен тысяч безграмотных. Произошло расширение сети школ и увеличение (по сравнению с 1914 г.) числа учащихся в них.

Быстро развивались многотипные, приспособленные к данным условиям национальные школы.

В 1930 г. в СССР было введено всеобщее обязательное начальное обучение.

1920-е гг. – это время новаторской деятельности ярких педагогов,

среди которых заметное место занимали **С. Т. Шацкий** и **А. С. Макаренко**.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Отличительной чертой русской педагогики конца XIX – начала XX в. были ее гуманистическая направленность и демократизм, отрицательное отношение к сословности школы. Уважительное отношение к личности ребенка, его интересам и потребностям, стремление постигнуть его внутренний мир, создать условия для всестороннего развития были общими для различных педагогических течений рассматриваемого периода. Активно велась борьба против попыток ранней профессионализации школы с учетом интересов, потребностей и склонностей детей, их природных возможностей и дарований. Понимание необходимости разработки индивидуального подхода к учащимся было характерно для всех представителей прогрессивной педагогики России.

Развитие в начале XX в. наук о человеке позволило сформулировать важное теоретическое положение о необходимости комплексного изучения ребенка как сложной развивающейся системы.

Успешная деятельность учителя предполагала широкую образованность, глубокое знание своего предмета и методов его преподавания, любовь и уважительное отношение к личности ребенка.

В начале XX в. в отечественной педагогике был выдвинут ряд педагогических концепций, ориентированных на поиски новых путей образования и воспитания ребенка. Особенности и своеобразие каждой из них отражали мировоззрение ее автора.

Наиболее яркими представителями концепции свободного воспитания были **Константин Николаевич Вентцель (1857 - 1947)** и **Станислав Теофилович Шацкий (1878 -1934)**. Они видели богатство личности в ее неповторимости, а понятие «личность» ими нередко употреблялось как синоним понятия «индивидуальность» и как нечто целостное, как

«реальный факт», по словам К. Н. Вентцеля.

Из принципа самоценности личности вытекала направленность воспитания на сохранение и развитие «я» ребенка, которое, по мнению С. Т. Шацкого, особенно нуждается в поддержке, на выработку механизма защиты «я» от разрушения, от возможности манипулирования детьми, их чувствами, волей, сознанием. Ребенок объявлялся самоцелью, а не средством к достижению какой-либо иной цели.

К. Н. Вентцель и С. Т. Шацкий сформулировали ряд принципов, иерархически зависимых друг от друга, одним из которых стал **принцип самоценности детства**. Этот принцип исходил из огромной роли детства в жизни человека, его своеобразия, развития по своим особым законам, требующим специфического подхода к каждому из отдельных возрастных этапов.

Разрабатывая принцип самоценности детства, авторы этой концепции сосредоточивали свое внимание на необходимости исходить из детского мироощущения в организации воспитательно-образовательного процесса, из уважительного отношения к внутреннему миру ребенка, так непохожему на мир взрослого, из создания для ребенка атмосферы тепла, любви, защищенности.

Весь учебно-воспитательный процесс, по мнению сторонников свободного воспитания, должен был строиться только в соответствии с закономерностями развития ребенка, в тесной взаимосвязи с окружающей средой. Это соответствует и принципу природосообразности, позволяя обеспечить развитие личности сообразно с ее внутренней сущностью. Важнейшим природосообразным путем воспитания признавалось включение ребенка в свободную творческую деятельность: познавательную, художественно-творческую, игровую, труд, общение. На основе этого принципа сторонники концепции свободного воспитания разрабатывали и проблему индивидуального подхода, подчеркивая, что каждый ребенок в образовании должен идти своим путем и при усвоении учебного материала, и по темпу учения, что позволит учесть особенность

данной личности и нацелить учебно-воспитательный процесс на максимальное ее самораскрытие и самореализацию.

Важнейшим условием реализации концепции свободного воспитания рассматривалась **свобода**, понимавшаяся как запрет на целенаправленные воздействия с целью сформировать личность по заданному образцу. Поэтому основой учебно-воспитательного процесса становилось создание условий для естественного развития природных сил и дарований ребенка, признание факта, что в условиях отсутствия ограничений наиболее полно раскрывается и проявляется его индивидуальность.

Принцип свободы предполагал отличную от государственной школы организацию всего учебно-воспитательного процесса, отказ от всех внутришкольных факторов давления на ребенка: обучение без отметок, экзаменов, создание атмосферы доброжелательности, вера в силы ребенка и его возможности, опора на естественные мотивы в обучении, отсутствие у детей страха перед физическим наказанием или моральным унижением, предоставление ученикам свободы выбора вида деятельности, учителя, метода учения и т.д. Сторонники свободного воспитания заявляли о необходимости освобождения школы из-под контроля государства, независимости от классовых, политических, церковных интересов. Наиболее радикальной в этом плане была позиция К. Н. Вентцеля.

Важнейшей задачей воспитания должна была стать подготовка личности к жизни в условиях внешней свободы, владению своей внутренней свободой, направлению своих мыслей, чувств, воли на творчество, созидание, готовность к сотрудничеству с другими людьми, уважение их прав.

Сторонников концепции свободного воспитания отличало понимание важности социальной среды, в том числе различных социальных институтов, в процессе становления и развития личности. Они подчеркивали неоднозначность ее воздействия на юную личность: с одной

стороны, социальная среда несет в себе мощные факторы становления личности, оказывает влияние на ее расцвет, с другой – может накладывать жесткие рамки на этот процесс, не только направляя, но и ограничивая его. **Это учитывали и К. Н. Вентцель и С. Т. Шацкий при организации воспитательно-образовательного процесса в детских учреждениях, предлагая свои пути использования в воспитании положительных и нейтрализации отрицательных средовых воздействий.**

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

Сторонники **свободного воспитания**, рассматривая ребенка как биосоциальное существо, сформулировали основные положения, учет которых в образовательно-воспитательном процессе должен был способствовать более эффективному развитию личности: требования среды законны, необходимо дать им свободно проявиться в процессе обучения и воспитания, однако сам учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на всестороннее развитие личности, а не на ее приспособление к конкретным узким социальным рамкам жизни, школа может и должна участвовать в преобразовании среды (**С. Т. Шацкий**), воспитание должно быть нацелено на формирование в личности качеств социального творца (**К. Н. Вентцель**), в условиях негативного влияния среды на свободное творческое развитие личности ребенка возможно организовать воспитание и обучение в особо созданной среде для детской жизни.

Строя свою педагогическую деятельность **на принципах концепции свободного воспитания**, К. Н. Вентцель и С. Т. Шацкий **внесли в педагогическую практику свои индивидуальные подходы, создав уникальные воспитательные системы.**

К. Н. Вентцель самой важной и трудной областью воспитания считал воспитание нравственное, целью которого является пробудить в человеке лучшие стремления. Основу нравственного воспитания он видел в воспитании воли, потому что ребенок должен научиться не только сознательно ставить перед собой цели, но и уметь их достигать.

Особое внимание **К. Н. Вентцель** уделял производительному творческому труду как средству развития воли, как условию, при котором наибольший расцвет получают умственные, физические и нравственные силы ребенка. **К. Н. Вентцель** понимал, что в условиях современного ему общества концепция свободного воспитания может быть реализована только частично и в ограниченных размерах, поэтому он детально разработал план организации особого образовательно-воспитательного учреждения, получившего название **«Дом свободного ребенка»**. Объединенные общими целями и делом, учащиеся, воспитатели и родители создают общество, основанное на равноправии, уважении и любви. Программа деятельности этого учреждения не может быть представлена в готовом виде, она должна создаваться постепенно, в процессе жизни и труда детей, с учетом их интересов и потребностей. В основе жизни такого учреждения должен быть разнообразный творческий производительный труд. Учеба как часть трудовой деятельности не регламентируется, к ней дети обращаются только тогда, когда у них появляется необходимость в знаниях или интерес к какому-либо предмету. Педагогический процесс должен строиться на поисковых, исследовательских методах, а учитель должен только создавать условия, при которых ребенок может самостоятельно добывать знания. **По мысли К. Н. Вентцеля, учитель должен сводить к минимуму дурное влияние среды, создавать условия для умственной и сознательной нравственной деятельности детей, подавать личный пример.**

С. Т. Шацкий начал свою активную педагогическую деятельность в 1905 г., когда вместе с А. У. Зеленко и Л. К. Шлегер **организовал общество «Сетлемент»**. Целью этого общества было распространение

культурных образцов, поиск новых путей социального воспитания детей.

Далее **С. Т. Шацкий** организовал **новое общество «Детский труд и отдых»**, продолжением которого стала деятельность **колонии «Бодрая жизнь»**. Первый этап его деятельности характеризовался подходом к ребенку как к высшей ценности, стремлением изолировать детей от среды. Однако, понимание того, что изолировать ребенка от среды невозможно, привело его к мысли о необходимости обеспечить активную педагогизацию среды обитания ребенка. **С. Т. Шацкий** руководствовался тем, что развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды представляет собой процесс его социализации, саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. Педагог должен стремиться понять ребенка в контексте его окружения, не вырывая его из среды, но постоянно повышая ее педагогический потенциал. Идея детского труда проходит через всю теоретическую и практическую деятельность **С. Т. Шацкого**. Осмысливая место труда в детской жизни, он пришел к мысли, что на раннем этапе детства труд должен быть связан с искусством и игрой. Но чем старше становится ребенок, тем серьезнее он должен относиться к трудовой деятельности. Труд, игра, искусство – эти три элемента детской жизни неотделимы друг от друга и являются обязательным условием социализации и развития личности ребенка.

Рассматривая детское сообщество как воспитывающую силу, **С. Т. Шацкий** видел в нем объединение свободных детей и разумных взрослых с четким распределением обязанностей и равными правами. В этих сообществах, подчеркивал **С. Т. Шацкий**, дети не только учатся, трудятся, играют, но и познают себя, оценивают товарищей, реализуют свои способности. Нормальное функционирование сообщества возможно только при соблюдении определенных условий, к которым он относил самостоятельность детей при создании сообщества, организацию разумной жизни, основой которой является труд, и жизнь сообщества как дружной

семьи, где педагоги выступают старшими товарищами.

В конце XIX – начале XX в. стало достаточно отчетливо осознаваться, что свое конструктивное развитие педагогическая теория и практика могут получить только на фундаменте целостного и системного знания о личности ребенка. Необходимость антропологического обоснования педагогической науки в этот период начинает пониматься как важнейшее условие ее развития. Одновременно обозначились конкретные научные методы, дающие, по мысли их авторов, объективные знания о личности: эксперимент, объективное наблюдение, статистические методы и т.д.

Особый интерес представляет исходная позиция В.М. Бехтерева, А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского, образовавших одно из влиятельных направлений в педагогике рассматриваемого периода — экспериментальное. Их представления о личности ребенка как совокупности психических процессов, понимание ими процесса развития ее как развернутого во времени действия биологических законов стали обоснованием так называемого экспериментально-психологического метода. Эксперименталисты считали исследования, направленные на изучение психических процессов и функций, вполне достаточными для обоснования педагогических положений, в частности дидактических, а психологический эксперимент, во-первых, наиболее адекватным, соответствующим природе изучаемых явлений, и, во-вторых, методом, в условиях которого появляется возможность получения точных фактов, поддающихся педагогической интерпретации.

Первые экспериментальные работы были связаны с изучением отдельных психических процессов, их свойств и особенностей (памяти, внимания, восприятия, воображения и т.д.) и носили характер индивидуальных лабораторных исследований. Вместе с тем проводимые экспериментально-психологические исследования преследовали педагогические цели, связанные с обоснованием дидактических принципов содержания и методов обучения. Однако невозможность педагогической интерпретации всех получаемых данных, осознание чисто

психологической направленности проводимых лабораторных исследований привели к необходимости развития школьного экспериментирования, изучению ребенка в привычных ему условиях школы. При этом внимание ученых стало сосредоточиваться не столько на собственно психических процессах, сколько на характере их проявления в обучающей среде. Такой подход позволил приблизить экспериментально-психологические исследования к педагогической реальности. Достоинством этих работ были объективированность, возможность получения количественных характеристик, фиксируемых и сравниваемых между собой, определенная результативность при решении узких дидактических задач, особенно связанных с репродуктивной деятельностью учащихся.

С целью педагогизации экспериментальных исследований ученые начали поиск таких форм психологического эксперимента, в условиях которого становилось возможным изучение личности учащегося не психологом, а педагогом непосредственно в педагогическом процессе. Однако, несмотря на наметившееся движение к педагогизации экспериментального метода, он сохранял преимущественно психологическую направленность.

Поиску путей педагогизации новых методов исследования личности ребенка способствовали дискуссии, развернувшиеся на страницах периодической печати, съездах по педагогической психологии (1906, 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), в организации которых принимали участие такие видные ученые, как В.М. Бехтерев, Л.П. Нечаев, П.Ф. Каптерев и др. Дискуссии способствовали осознанию необходимости собственно педагогических способов исследования личности ребенка.

Значительный вклад в разработку новых психолого-педагогических методов исследования ребенка внесли труды **Владимира Михайловича Бехтерева (1857 - 1927)**.

Раскрывая взаимосвязь среды, наследственности, воспитания,

решающую роль в формировании личности он отводил общественной среде и воспитанию с обязательным учетом наследственности, которая, по его мнению, создает предпосылки развития личности. Такой подход позволил **В. М. Бехтереву** рассматривать личность как взаимосвязь внутренних мотивов и активного отношения к окружающей действительности на основе индивидуальной переработки внешних воздействий. Это дало возможность ученому выдвинуть положение о воспитании как решающем факторе формирования личности. В процессе правильно организованного воспитания гармонически развиваются физические и духовные силы ребенка, формируются твердые убеждения, стойкий характер, воля и другие качества личности, совершенствуется эмоционально-чувственная сфера.

Как и многие другие ученые и педагоги, **В. М. Бехтерев** выступал за введение в учебный план общеобразовательной школы трудового обучения, полагая, что только социально-трудовое воспитание позволит преодолеть противоречия между требованиями к человеку общества и его индивидуальными интересами и потребностями.

В формировании личности, по **В. М. Бехтереву**, играют важную роль все аспекты воспитания, каждый из них способствует развитию определенных качеств и черт ребенка. В его трудах четко прослеживается мысль о необходимости взаимосвязи социально-трудового, умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. Одним из первых **В. М. Бехтерев** поставил вопрос о половом воспитании, под которым понимал всю сумму медико-педагогических воздействий, обеспечивающих здоровое половое поведение подростка. Во взаимосвязи семейного и общественного воспитания **В. М. Бехтерев** видел огромные резервы для всестороннего развития личности и ее социализации.

В. М. Бехтерев был одним из первых педагогов, разрабатывавших проблемы воспитания детей младшего возраста. Рассматривая жизненный опыт ребенка, его практическую деятельность в качестве основы сенсорного и умственного развития, **В. М. Бехтерев** особое внимание

уделял развитию анализаторов, умению наблюдать, выявлять специфические особенности предметов, линий, красок и звуков, овладению различными формами движения. Наиболее доступной деятельностью для ребенка раннего возраста является игра, в процессе которой активно происходит умственное и физическое развитие детей, формируется их активность и самодеятельность. Умственное развитие в раннем детском возрасте зависит от общения с взрослыми, от их умения правильно подбирать сказки, детские стихи, рассказывать детям, учить их запоминать и пересказывать прослушанное. В общении со взрослыми ребенок начинает усваивать, что такое добро, человечность, правдивость, искренность.

Важную роль в развитии органов чувств детей играет эстетическое воспитание. В связи с этим необходимо ознакомление ребенка не только с доступными его пониманию видами искусства, но и с эстетикой быта, одежды и особенно природы. Накопление эстетических впечатлений будет способствовать развитию в ребенке потребности в самостоятельном творческом выражении в рисовании, музыке и т.д.

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

В. М. Бехтерев известен не только как теоретик, но и как организатор научных исследований в области наук о человеке и ребенке. В 1907 г. им был создан на частные пожертвования Психоневрологический институт, в котором проводились комплексные работы по изучению нервной системы, мозга и психической деятельности. В том же году при Психоневрологическом институте было создано первое в мире специальное подразделение, в котором проводились комплексные исследования процесса развития детей с момента их рождения и на протяжении всего раннего детства.

В конце XIX – начале XX в. в развитии педагогической теории прослеживаются две тенденции. Одна из них связана с дифференциацией педагогического знания, с выделением в самостоятельные отрасли теории образования, теории воспитания, дошкольной педагогики, профессионально-технической и др. Другая направлена на осмысление накопленных теоретических знаний и приведение в систему взаимосвязанных идей, положений, принципов, взглядов. Большой вклад в развитие педагогики как науки внесли такие широко известные педагоги, как **П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель** и др.

Петр Федорович Каптерев (1849 – 1922) – теоретик воспитания и обучения мирового уровня, крупнейший российский педагог, историк образования и отечественной педагогической мысли. Он преподавал философско-педагогические дисциплины параллельно в Санкт-Петербургской духовной семинарии и Александровском лицее.

Заслуга его в развитии педагогической мысли состоит прежде всего в том, что он в полном виде, целостно охватил педагогическое знание, включая физиологический, психологический, философский, исторический и собственно педагогический аспекты. **П. Ф. Каптерев** ввел новое емкое понятие – «педагогический процесс», что позволило более глубоко разрабатывать педагогические проблемы. Под педагогическим процессом он понимал единство биологического (природного, генетического) и социального (культурного, общественного) в процессе развития ребенка, что, по сути дела, явилось продолжением антропологического направления в русской педагогике, начало которому было положено еще **К. Д. Ушинским**.

П. Ф. Каптерев создал стройную педагогическую теорию, которую изложил в таких фундаментальных работах, как «Основные начала семейного воспитания» (1898), «Педагогический процесс» (1905), «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» (1908), «История русской педагогии» (1915), «Педагогическая психология» (1914), «Дидактические очерки» (1915) и др. Всего им было опубликовано около

40 монографий и более 500 статей. Многие из них были написаны и опубликованы еще в последней четверти XIX в. Можно утверждать, что ни до **П. Ф. Каптерева**, ни после него никто не осмыслил так целостно все аспекты педагогической науки.

П. Ф. Каптереву принадлежит большая роль в разработке проблем трудового воспитания и обучения в средней школе. Он категорически выступал против какой бы то ни было профессионализации общеобразовательной школы, указывая, что если «отвлеченная и мертвая книжность вредна», то «грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее». Трудовое начало в школе, по его мнению, должно способствовать развитию прежде всего мыслительных способностей учащихся. Физический же труд, взятый сам по себе, теряет значительную часть своей ценности, фактически является простой физической нагрузкой, которая может иметь воспитательное значение у маленьких детей, но совершенно бесполезна в юношеском возрасте.

Вместе с тем **П. Ф. Каптерев** полагал, что ручной труд учащихся как один из элементов общего образования совершенно необходим в школе потому, что он развивает физические силы человека, позволяет выработать точность действий, правильно использовать различные материалы, учит преодолению трудностей. Однако полную воспитательную силу ручной труд сможет приобрести только тогда, когда он будет находиться «в тесной связи с содержанием теоретических работ», будет способствовать умственной деятельности учащихся. Только такая школа будет не просто вооружать учащихся навыками труда, но, развивая мышление, она будет вырабатывать у них и осознанное отношение к труду.

Широкое признание **П. Ф. Каптерев** получил как теоретик семейного воспитания. Это произошло еще в конце прошлого века, когда западный мир признал высокий уровень постановки и разработки проблем семейного воспитания в педагогике России, чему способствовала Всемирная выставка в г. Чикаго в 1898 г., где были представлены экспонаты возглавляемого **П. Ф. Каптеревым** Родительского кружка при Педагогическом Музее

военно-учебных заведений Петербурга, в работе которого принимали участие такие педагоги, как А. Н. Острогорский, А.Я. Герд, К.Н. Вентцель и др.

С 1898 г. **П. Ф. Каптерев** вместе с передовыми отечественными педагогами начал издание «Педагогической энциклопедии семейного воспитания и обучения». Он был не только редактором этого грандиозного предприятия, но и автором около 60 наиболее значительных в теоретическом плане статей.

Интерес к проблемам семейного воспитания в России начала XX в. был вполне понятным. Развитие новых общественных отношений разрушало традиции домашне-семейного воспитания, и возникла настоятельная потребность ориентировать родителей на новые подходы к воспитанию детей в семье. Эта задача и была в центре внимания **П. Ф. Каптерева**, когда он готовил Первый съезд по семейному воспитанию в России в 1913 г. **П. Ф. Каптерев** был убежденным поборником всестороннего развития личности ребенка, идеи единства семейного, школьного и общественного воспитания, построенного на гуманистических началах, он продолжил развитие психолого-педагогической теории учета возрастных и индивидуальных особенностей детей. **П. Ф. Каптерев** справедливо отмечал, что среди педагогов господствует «искусственное» понимание сути учета индивидуальных особенностей: они не развивают то, что есть, что должно быть в данном возрасте у конкретного ребенка, а сразу же ставят цель подготовить ребенка к тому, что должно развиться лишь во взрослом возрасте. В действительности же воспитание должно быть чуждо всякой искусственности и цели свои должно формулировать исходя из возможностей развивающегося организма.

П. Ф. Каптереву принадлежат большие заслуги в развитии отечественной дидактики. Он разрабатывал теорию обучения детей в семье, теорию наглядного обучения, пути интенсификации процесса обучения, проблемы вариативности школ и дифференциации учебных

курсов, поддерживал идею исследовательского подхода в обучении, способствующего развитию у учащихся самостоятельного мышления, и т.д. Даже краткий перечень рассматривавшихся **П. Ф. Каптеревым** проблем показывает, что им были заложены научные основы новой, гуманистической теории обучения.

Значительный вклад в развитие педагогической теории внес **Василий Порфириевич Вахтеров** (1853 - 1924), известный деятель народного образования, педагог и методист, обогативший различные отрасли педагогической науки, особенно методики начального обучения и воспитания.

Уделяя большое внимание данным смежных наук, изучающих ребенка, **В. П. Вахтеров** подчеркивал, что особенность педагогики заключается в том, что она не только рассматривает ребенка в качестве объекта исследования, но и решает задачу его воспитания. Он полагал, что педагог, пользуясь своими наблюдениями, может присоединить к ним результаты работ психологов, антропологов, биологов и других ученых, чтобы воспитание ребенка тесно увязать с законами его развития, а методы и материал обучения привести в соответствие с возрастными особенностями воспитанника. Особое значение **В. П. Вахтеров** уделял проблеме развития ребенка, которая является важнейшей для педагогики. В книге «Основы новой педагогики» (1913) **В. П. Вахтеров** изложил свое понимание идеи развития, сформулировал подходы к основанной на ней педагогической концепции, которая по - лучила название «эволюционной педагогики», представил обучение и воспитание как единый процесс. Педагогические обобщения, по его мнению, должны базироваться на изучении практики обучения и воспитания с учетом достижений всех смежных наук о человеке.

Понимая идею развития в широком смысле слова как развитие индивидуума, как биологическое развитие рода и как исторический процесс, **В. П. Вахтеров** полагал, что «эволюционная педагогика», опираясь на философское понимание эволюционного развития всего

живого в направлении от низших и простейших форм к высшим и сложнейшим, позволит активно содействовать превращению низших качеств и побуждений, сохраняющихся в генетической памяти ребенка от отдаленных предков, в высшие.

Много внимания **В. П. Вахтеров** уделял изучению возрастных и индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в процессе развития их технических способностей, речи, интересов, любознательности с использованием различных методов — анкетирования, статистических методов, сравнительно-сопоставительного анализа при учете результатов, полученных другими исследователями. Все это позволило ему наметить типологию учащихся по преобладающим склонностям, а также показать изменения склонностей под влиянием обучения и воспитания.

В. П. Вахтеров много сил и энергии отдавал пропаганде идей всеобщего начального образования, выступал за демократизацию системы народного образования, за расширение содержания начального обучения и совершенствование его методов.

В. П. Вахтеров был широко известен как методист начальной школы, особенно как методист по русскому языку. Разрабатывая методику начального обучения, создавая учебники и учебные пособия, он опирался на особенности познавательной деятельности учащихся различного возраста, подчеркивая, что у детей могут преобладать различные виды памяти — слуховая, зрительная, графическая, - поэтому необходимо использовать такие методы, которые опираются на все виды памяти, что должно способствовать лучшему усвоению учебного материала всеми учащимися.

В книге «Предметный метод обучения» (1907) **В. П. Вахтеров** доказывал, что для лучшего понимания учащимися учебного материала необходимо, чтобы были задействованы все их органы чувств, а не только зрение и слух. Он предлагал отказаться от термина «наглядное обучение» и заменить его другим — «предметное обучение», который предполагает использование в учебном процессе всех чувств детей. Дети, писал он, при

знакомстве с предметом не ограничиваются только одним зрением, они обследуют его со всех сторон: им необходимо ощупать предмет, постучать по нему, чтобы узнать, как звучит, надо поднять, чтобы узнать вес, бросить его, чтобы посмотреть, разобьется он или нет, узнать вкус, запах и т.д. Предметный метод, по мнению **В. П. Вахтерова**, включает деятельное начало, поддерживает и возбуждает в ребенке стремление к исследованию и творчеству, развивает внешние чувства, способствует умственному развитию ученика.

Много внимания **В. П. Вахтеров** уделял разработке проблем соотношения общего и профессионального образования. Последовательно борясь за общеобразовательный характер школы, он в то же время считал необходимым введение в школе уроков труда, ознакомление учащихся с трудовыми навыками и процессами. Школа призвана не только всесторонне развивать учащихся, но и готовить их к выбору в будущем специальности, выявляя способности, склонности, интересы и возможности школьников.

Большой след в развитии отечественной педагогики оставил **Петр Францевич Лесгафт (1837 - 1909)** – известный ученый и врач, основоположник лечебной гимнастики, создатель оригинальной системы физического воспитания, организатор первого в России высшего учебного заведения по физическому воспитанию. Все педагогические явления и теоретические положения он рассматривал с позиций антропологии. Он понимал антропологию как науку, изучающую не только строение, развитие и функции отдельных органов человеческого организма, но и как физическое и нравственное влияние на человека окружающей среды. Основную роль в формировании личности ребенка **П. Ф. Лесгафт** отводил воспитанию. Он полагал, что с помощью воспитания можно развивать нравственные качества личности и ее волевые проявления, с помощью образования – совершенствовать умственное, эстетическое и физическое развитие ребенка. Цель воспитания и образования, по **П. Ф. Лесгафту**, формирование гармонически развитого человека, который был бы в

состоянии соединять опыт прошедшей жизни с настоящей, предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснить и понимать причинную связь наблюдаемых явлений и творчески реализовывать свои знания в практической деятельности. Наиболее полно понимание цели воспитания им раскрыто в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение», где он четко сформулировал свои позиции – содействовать становлению разумного человека, понимая под этим положением воспитание критически мыслящего, высоконравственного, трудолюбивого, физически здорового, стремящегося к общественной деятельности человека.

П. Ф. Лесгафт был противником концепции наследственной обреченности ребенка, считая, что воспитание тесно связано с социальной средой, микросредой, бытовыми условиями, самим направлением воспитания. Именно поэтому семейному воспитанию он отводил ведущую роль в формировании личности ребенка. Подчеркивая, что даже условия утробной жизни имеют огромное значение для его последующего развития, **П. Ф. Лесгафт** указывал, что тип ребенка складывается в семейный период его жизни, им усваиваются обычаи и привычки семьи, ближайшего окружения, данной местности, которые оставляют неизгладимый след во всей его дальнейшей жизни.

Наследственные и врожденные свойства любого родившегося здоровым ребенка проявляются в его темпераменте, любознательности, впечатлительности, инстинкте имитации и множестве задатков различных способностей. Тип же ребенка, считал он, и его характер не наследуются, а формируются под влиянием среды, воспитания и его самодеятельности. Личность реагирует на внешние организованные и неорганизованные воздействия, относится к ним избирательно, следовательно, семья и воспитатели должны так организовать жизнь детей, чтобы по мере роста их активности и избирательности воспитывалась деятельная личность как в физическом, так и в умственном и нравственном отношении. Возникновение у ребенка собственных нравственных оснований, считал

П. Ф. Лесгафт, означает, что воспитатель выполнил свое предназначение по передаче накопленных веками общечеловеческих ценностей из прошлого и настоящего в будущее.

Центральное место в педагогической концепции **П. Ф. Лесгафта** занимали проблемы физического воспитания и образования детей. **П. Ф. Лесгафт** выдвинул оригинальную идею физического образования, понимая под ним систему последовательных гимнастических упражнений, связанных с умственным, нравственным, эстетическим и трудовым воспитанием. Система физического образования строилась им на анатомо-физиологических, гигиенических и психологических основах с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей и возможностей учащихся.

Все физические упражнения **П. Ф. Лесгафт** классифицировал с учетом педагогических задач: простые, сложные, с увеличивающимся напряжением, систематические, эпизодические, занятия ручным трудом, позволяющие изучать пространственные отношения и распределение по времени. Для каждого возраста им была предложена своя система упражнений: он выделял грудной, преддошкольный, дошкольный

возраст, школьный (младший, средний, старший), физическое воспитание взрослых, особенно при подготовке к армии, система физических упражнений для врачебной гимнастики.

Взаимосвязь умственного воспитания с физическим легла в основу предложенной **П. Ф. Лесгафтом** оригинальной методики, которая базировалась не на традиционном показе детям упражнений, а на словесном их описании учителем. По его мнению, это способствует развитию памяти, воображения, мышления детей.

Много внимания **П. Ф. Лесгафт** уделял взаимосвязи физического и трудового воспитания, полагая, что занятия трудом развивают различные мышцы человека, влияют на его физическое здоровье. Формулируя задачи физического воспитания, **П. Ф. Лесгафт** полагал, что они состоят в умении изолировать отдельные движения и сравнивать их между собой, в умении

сознательно управлять различными движениями и телом в целом, чтобы легко преодолевать препятствия не только физические, но и нравственные, научиться значительную физическую работу производить в меньший отрезок времени, затрачивая на нее наименьшее количество труда, работать энергично и красиво.

Значение педагогического наследия **П. Ф. Лесгафта** в истории отечественной педагогики заключается, прежде всего в том, что им было дано научное обоснование содержанию и методам физического воспитания не только детей, но и взрослых.

В конце XIX – начале XX в. получила развитие русская религиозно-философская мысль, обратившая особое внимание на проблемы воспитания человека в духе христианско-православной антропологии.

К этому периоду относится начало деятельности таких мыслителей, как Н.А. Бердяев. С.Н. Булгаков. С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, И.А. Ильин, Г.В. Флоровский, П.А. Флоренский и др. Всех их объединяло то, что ответы на многие насущные вопросы воспитания они искали не столько в рамках научного подхода, сколько в христианской антропологии. Всем им был присущ особый интерес к философским основам педагогики, к проблеме «жизненного пути» верующего человека-христианина.

Продолжая линию славянофилов, они включили в круг своих педагогических размышлений идеи византийских и русских средневековых мыслителей и богословов Иоанна Златоуста, Иоанна Дамаскина, Нила Сорского и др. о целостном духовном развитии человека, воспитании в нем высоких нравственных качеств – любви к ближнему, совестливости, доброты, привычки и воли действовать сообразно православному идеалу человека.

Наиболее видным представителем этой плеяды мыслителей был **Николай Александрович Бердяев (1874 - 1948)**, на рубеже веков примыкавший к легальному марксизму, а затем обратившийся к религиозной философии. Как и многие его единомышленники, он

участвовал в деятельности религиозно-философского общества памяти Вл. Соловьева, был инициатором создания не долго существовавшей Вольной академии культуры (с 1918 г.). С 1922 г. высланный за пределы страны, **Н. А. Бердяев** до конца жизни жил в эмиграции в Париже, где им была организована Русская религиозно-философская академия.

В книге «Смысл творчества» (1914) **Н. А. Бердяев** представил процесс воспитания как самосозидание своего внутреннего мира личностью в ходе ее свободной творческой деятельности. О роли личного творчества в деле самосовершенствования человека, его «творческом самоопределении» в это время говорили многие русские мыслители – Е. Н. Трубецкой («Смысл жизни»), В. В. Розанов («Уединенное»), Л. И. Шестов («Добро в учении гр. Толстого и Ф. Ницше»), С. Н. Булгаков («Свет невечерний») и др. Все они критиковали, далеко не всегда справедливо, тогдашнюю педагогическую науку за ее преимущественную ориентацию на усвоение подрастающими поколениями накопленного опыта и противопоставляли ей путь организации личной творческой деятельности. Н. А. Бердяев отмечал, что задача жизни «не педагогическая, не усвоительная», а творческая, обращенная в будущее, устремленная к идеалу. Этот подход русских философов нацеливал педагогов на усвоение креативной ориентации воспитания и обучения школьников, на отход от «педагогических трафаретов» (В. В. Розанов).

Н. А. Бердяев обращал внимание на то, что благодаря собственной творческой деятельности человек обретает способность к целостному самосозиданию. Он полагал, что творческое становление личности является одновременно и ее духовным становлением, оно благотворно влияет на всего человека, на формирование положительных душевных качеств и его физическое здоровье. В дальнейшем эту идею он развивал в трудах «О назначении человека» (1931) и «Самопознание» (1949). Личное творчество, по мысли **Н. А. Бердяева**, развивает в человеке способность преодолевать себя, выходить за границы уже известного, непрерывно идти по пути духовно-нравственного самосовершенствования и является

«искупительным» делом человека.

Нужно отметить, что выдающийся педагог рубежа XIX – XX вв.

П. Ф. Каптерев солидаризировался с рядом идей религиозных мыслителей, отмечая, что «интеллектуальная идеальность христианства» заключается в высокой оценке значения духовного начала в жизни человека, что «людей нужно воспитывать для духа и истины». Можно сказать, что усилиями русских религиозных философов XX в., несмотря на многие крайности, была предпринята попытка философско-религиозного осмыслиения сути педагогического процесса, что в известной степени было вкладом в развитие отечественной педагогической мысли.

Говоря о конце XIX – начале XX в., в целом можно сделать вывод, что это был очень сложный и неоднозначный период в развитии отечественной школы и педагогической мысли. Характерной особенностью его было развертывание мощного общественного движения за реформирование школы и системы образования, которые уже не могли удовлетворить социальные и экономические потребности развивающегося общества.

Несмотря на различие политических ориентаций, разное понимание роли и значения школы в жизни страны, интересов и потребностей различных социальных слоев общества, стали очевидными многие злободневные проблемы народного образования и воспитания. Вопросы введения всеобщего начального обучения, расширения общеобразовательной подготовки учащихся начальной народной школы, развития женского образования, материальное, юридическое и общественное положение учителей и т. д., поиски нахождения ответов на эти актуальные вопросы являлись как бы сближающими позиции разных социальных течений.

Под влиянием общественности правительство делало робкие попытки реформировать школу, однако консервативные силы и условия военного времени помешали внесению каких бы то ни было серьезных изменений в государственную политику в области народного образования. И все же в эти годы получила развитие частная и общественная инициатива по

открытию школ и других детских и взрослых учебно-воспитательных учреждений. Особенностью и своеобразием развития педагогической мысли в России этого периода являлся факт бурного развития наук о человеке, что позволило ученым- педагогам не только поставить в центр внимания изучение личности ребенка как сложной развивающейся системы, но и учитывать интересы, потребности и склонности самих детей, их природные возможности и дарование. Такой подход привел педагогов к большему пониманию необходимости использования в педагогике новых методов, позволяющих не только выявлять индивидуальные особенности ребенка, но и активно способствовать их развитию. Поиски новых путей образования и воспитания ребенка способствовали развитию плюрализма в подходах к решению этой проблемы и в связи с этим к оформлению ряда более или менее развитых педагогических концепций, которые сохранили свое влияние на дальнейшее развитие педагогической науки.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

С началом 30-х гг. XX века в работу школы были внесены существенные, в сравнении с предыдущим периодом, изменения. **В соответствии с партийно-правительственными постановлениями 1931 –1936 гг. изменилась школьная система.**

Все прежние типы школы (девятилетка, ШКМ, ФЗС и т.п.) отменялись. Для всей страны были установлены единые типы общеобразовательной школы: **начальная (I - IV классы), неполная средняя (I - VII классы) и средняя – десятилетка.** С этого времени вводились обязательные предметные программы с точно очерченным кругом систематизированных знаний, устанавливалась классно-урочная организация школьной работы, вводилось твердое расписание, твердый состав учащихся класса. Подчеркивалась необходимость использования таких методов обучения, как рассказ, беседа, объяснение учителя в сочетании с письменными и устными упражнениями, с изучением

учебника, занятиями в кабинетах. Вводился систематический индивидуальный учет знаний учащихся по пятибалльной словесной оценке (очень плохо, плохо, посредственно, хорошо, отлично). Устанавливалась руководящая роль учителя и определялась его ответственность за результаты обучения школьников. Вводился стабильный, удовлетворяющий требованиям науки учебник. Каждый учебник утверждался коллегией Наркомпроса после предварительного рассмотрения, и никакие изменения в него не могли вноситься. Учебники должны были соответствовать идейно-теоретическому и методическому содержанию школьной программы. Особое внимание в школе следовало уделять преподаванию гуманитарных дисциплин, которым предписывалась задача формирования коммунистического мировоззрения учащихся.

В 1936 г. была запрещена педология, а вместе с ней и применение различных тестов и исследований детей.

Главной задачей школы стало вооружение учащихся знаниями и развитие учебных навыков. В школе было восстановлено словесное обучение, что всегда вызывало критику прогрессивно мыслящих педагогов еще до 1917 г. Постепенно сошло на нет трудовое воспитание, прервалась связь обучения с жизнью. Начался возврат к официальной педагогике XIX в.

С начала 30-х гг. XX века усилилась централизация управления образованием. А в школе наметился поворот к стандартизации и шаблону в учебно-воспитательной работе, возрождение ориентации на зубрежку материалов учебника и воспроизведение их на уроке. На десятилетия твердо закрепилась стандартная форма проведения урока. Репродуктивное воспроизведение знаний стало главной обязанностью ученика. Надолго из психолого-педагогической лексики исчезли понятия «творчество учащихся», а из практики обучения — «активность» детей в обучении.

С середины 30-х до 90-х гг. школа являлась единообразной, в ней по каждому предмету имелся один учебник, учитель должен был выполнять единые методические указания, продиктованные сверху, при определении

методов и приемов работы. Никаких отступлений от программы, учебника, методических рекомендаций не допускалось.

Несмотря на то, что время вносило некоторые корректизы в работу школы, суть ее оставалась неизменной — нацеленность на передачу знаний, выработку учебных умений и навыков, репродуктивное воспроизведение учениками учебного материала.

С середины 30-х гг. стала утрачивать свои позиции национальная школа. Вначале (1933 - 1935) были унифицированы школьные программы и учебники всех национальных школ, повысилась роль русского языка, на изучение которого отводилось все больше времени, в последующие годы родной язык в РСФСР был введен как отдельный предмет, а обучение во всех школах стало осуществляться на русском языке. Процесс унификации школы обернулся тем, что не только утрачивались национальные традиции, но происходили разрушительные социальные процессы (например, у народов Севера оказались под угрозой гибели их традиционные занятия, так как выпускники школ-интернатов, оказавшись оторванными от вековых и естественных условий жизни, не могли определить свое место в ней).

Процесс всеобщей советизации коснулся и русской школы, которая утратила целые пласти культурного наследия и духовности.

Задаче воспитания детей в коммунистическом духе была посвящена учебная и внеурочная комсомольская и пионерская работа (с 30-х гг. детские организации были при школе и находились под контролем педагогов). Идеологизированность учебников, разных программ воспитательной работы стала очевидной.

НОВАТОРСКИЕ ИДЕИ В ОБРАЗОВАНИИ

В 60-е гг. XX века появились некоторые возможности для отказа от окаменелой педагогики и тогда зародились новаторские идеи в образовании, которые разрабатывались и воплощались их авторами в практику работы отдельных школ.

В 70-х - начале 80-х гг. ХХ века стали известны имена педагогов-новаторов, большинство из них были школьными учителями, некоторые — учеными (Ш. А. Амонашвили, доктор психологических наук, профессор, И. П. Волков — кандидат педагогических наук, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин). Они вели поиск принципов и методов обучения, основанных на гуманизме и сотрудничестве учителя и учащихся, поощряющих активность и самобытность школьников, опирающихся на радостные эмоции детей, открывающих для себя науки и оригинальные способы деятельности. Свой опыт обучения новаторы осветили в книгах и статьях.

Новаторский поиск не встретил одобрения официальной педагогической науки и многочисленных чиновников в министерствах, отделах образования, новаторам приходилось мужественно отстаивать свои позиции.

Но их новации нашли восторженный отклик в учительской и молодежной среде; их поддержали наиболее проницательные журналисты и писатели.

Педагоги-новаторы выполнили важную миссию: всколыхнув учительство, они вызвали у педагогов стремление к творчеству, к собственному поиску новых подходов в образовании. Новаторы возвысили в глазах общества педагогическую профессию.

Организационные мероприятия в области просвещения (1940 - 1990)

1943 - открыты сменные и вечерние школы для рабочей и сельской молодежи.

1943 - правительство (СНК РСФСР) утвердило «Правила для учащихся».

1944-1945 уч. год - введено обучение детей с 7 лет (ранее с 8 лет).

1944 - введена цифровая пятибалльная система оценок.

1943-1954 - осуществление в крупных городах раздельного обучения мальчиков и девочек.

1944 - Совет Народных Комиссаров СССР ввел сдачу выпускных эк-

заменов (за IV, VII классы) и экзамена на аттестат зрелости; награждение отличников золотой и серебряной медалями.

1943 - организована Академия педагогических наук РСФСР (Москва).

1949 - введено всеобщее обязательное семилетнее образование.

1956 - созданы интернаты.

1954-1955 - в учебные планы включены уроки труда и практические занятия в мастерских.

1958 - принят закон «Об укреплении связи с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

1974 - объявлено о введении всеобщего среднего образования.

1992 - принят Закон Российской Федерации «Об образовании».

Все очевидные с позиции сегодняшнего дня нелепости в организации и содержании образования рассматриваемого периода не заблокировали его развития. Расширялась дошкольная и школьная сеть учреждений, росло количество учащихся, стал возможным семилетний, а затем и десятилетний всеобуч, росло число студентов в вузах и квалифицированных специалистов в стране. Высоким был уровень естественного образования, физико-математической подготовки школьников и студентов, что обеспечивало возможность СССР удерживать передовые рубежи в мире в ряде областей науки. Впервые с запуском искусственных спутников Земли и первого в мире советского космонавта Ю. А. Гагарина стали очевидны для зарубежных стран достижения в советском образовании.

Своим мастерством покорили мир наши артисты, что является свидетельством сильных позиций художественного образования.

Для каждого ребенка были доступны не только школы, но и бесплатные внешкольные учреждения; за небольшую плату или бесплатно школьники проводили лето в пионерских лагерях – все это были дополнительные резервы воспитания.

И все-таки жесткий партийно-государственный контроль за образованием тормозил его развитие, затрудняя проявление инициативы и

творчества как учителями, так и учениками, губил многие начинания в педагогике. Множество педагогов находилось под впечатлением и влиянием коммунистической фразеологии, принимали ее и сами пользовались ею, о чем свидетельствуют публикации тех лет. Но при этом живое дело отражалось не в лексике, а в конкретном его содержании. Энтузиазм педагога и стремление его к новаторству не иссякли и в годы господства единых требований, стандарта и шаблона. Пример жизни и педагогической деятельности **А. С. Макаренко** и **В. А. Сухомлинского** – убедительное тому свидетельство.

ЖИЗНЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ **А. С. МАКАРЕНКО**

Антон Семенович Макаренко (1888 - 1939) родился 13 марта в г. Белополье Харьковской губернии в семье мастера майярного цеха железнодорожных мастерских.

Окончил городское училище в г. Кременчуге, а затем одногодичные педагогические курсы и в 1905 г. в 17 лет стал учителем двухклассного железнодорожного училища в г. Крюкове. Уже с первых лет своей учительской деятельности **А. С. Макаренко** стремился расширить поле своей педагогической работы. Кроме уроков, в школе проводилась разнообразная внеурочная культурная работа, устраивались праздники с приглашением на них родителей, экскурсии и походы учеников — всего этого тогда не было в школах. Инициатива, сила воли, настойчивость ярко проявлялись в творческой работе Макаренко с самых первых лет его педагогической практики.

В 1914 г., имея уже значительный учительский опыт, **Макаренко** поступает учиться в Полтавский учительский институт и в 1917 г. заканчивает его с золотой медалью.

В 1917/18 учебном году **Макаренко** становится заведующим высшим начальным училищем. А вскоре произошло событие, в корне переменившее всю его жизнь. В 1920 г. **Макаренко** принял предложение

взглавить колонию для беспризорных и малолетних правонарушителей, располагавшуюся под Полтавой. Этот период педагогической деятельности описан самим Макаренко в «Педагогической поэме». Первые месяцы для **Макаренко** и его товарищей стали месяцами поисков истины в педагогической литературе. Результатом этого чтения стало убеждение **Макаренко**, что приемлемой теории нет и что нужно извлечь ее из всей суммы реально происходивших событий.

Первые ростки «хорошего коллективного тона» дали не столько моральные поучения, сколько совместная работа, интересное и настоящее дело. Случайно обнаруженное **А. С. Макаренко** неподалеку от колонии брошенное хозяевами (Трепке) имение власти разрешили передать колонии. Здесь были хотя и разграбленные, но хорошие помещения, хозяйственное постройки, большой сельскохозяйственный участок. Получив небольшие деньги на ремонт имения, все взялись за дело: заработала столярная мастерская и кузница, колония даже начала зарабатывать деньги на услугах крестьянам. Постепенно все – воспитанники и воспитатели – включились в сельскохозяйственные работы.

В первые годы пришло много организационных находок, в том числе отряды и командиры. А во главе отряда по общей договоренности должен стоять командир. В начале сложился один отряд, но другие колонисты тоже пожелали объединиться.

Самое важное изобретение коллектива за все годы работы произошло весной 1923 г. – создание сводных отрядов, объединений, составляемых не более чем на неделю. Сводный отряд был вызван к жизни тем, что 70 десятин земли (вообще все сельское хозяйство) требовали рабочих рук. Колонисты же состояли в постоянных отрядах при мастерских и не хотели порывать с ними; ведь мастерские – это квалификация. В таком сводном отряде могли быть от 2 до 20 человек из разных постоянных объединений, работа была связана с переменой места и ее характера; на неделю советом командиров назначался командир сводного отряда. Командиром такого отряда мог быть любой колонист, а так как командование требовало

большой ответственности, заботы, оно научило большинство колонистов выполнять организаторские функции.

Колонии было присвоено имя Горького и она стала называться так: «Трудовая колония им. А. М. Горького».

Через 3 года после своего образования колония была признана Наркомпросом Украины образцовым воспитательным учреждением, в котором была четко налажена жизнь и сельскохозяйственное производство.

И в это время Наркомпрос предложил переезд в Куряж – совершенно запущенную детскую колонию; совет командиров, посовещавшись, решил спасать куряжскую колонию; общее собрание колонистов постановило: просить Наркомпрос передать горьковцам Куряж. Там находились 280 воспитанников, а горьковцев было 120.

В очень короткие сроки (меньше чем за год) бывшие воспитанники куряжской колонии влились в коллектив колонии им. Горького, преобразились как они, так и вся обстановка: были отремонтированы старые помещения, построены новые, налажено хозяйство, заработала школа.

В колонии организовали деревообделочную мастерскую, заключили договора, открыли в банке текущий счет. Делали улья, мебель, ящики и др.

Начали намечать новые планы: открытие собственного рабфака, нового корпуса машинного отделения.

Старшие воспитанники колонии отправлялись в город на рабфак, но продолжали принимать самое деятельное участие в жизни колонии: проводили здесь каникулы, включались в работу, выступали воспитателями младших. Это были верные и лучшие сторонники и помощники Макаренко.

В колонии велась и большая культурная работа: был организован оркестр, традиционными стали кинопоказы. Часто приезжали гости: студенты вузов, рабочие экскурсии, педагоги, журналисты, иностранные гости.

В прессе появились статьи о жизни колонии; о ней с большой тепло-

той писал и Горький.

Годы становления и развития колонии им. Горького были временем осмысления **А. С. Макаренко** своего практического опыта, разработки педагогической системы, определения основных целей и принципов воспитания. Идея демократизма и гуманизма, требовательности и дисциплины, на которых строилась его система, встречала не только единомышленников, но и большое сопротивление представителей официальной «науки», которой считалась тогда педология, и Наркомпроса Украины: общепринятыми были утверждения о том, что «наказания воспитывают раба», что нужны самоорганизация и самодисциплина и т.п. Постоянные комиссии, проверки, разносы и поучения от людей, занимавшихся кабинетной педагогикой — таково было отношение Наркомпроса и НИИ педагогики к **А. С. Макаренко**.

Педагогическая деятельность Макаренко продолжалась в детской трудовой коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, которую он возглавил в 1928 г.

Из коммуны им. Горького для создания нового коллектива советом командиров были отобраны 50 человек. К ним присоединились 100 беспризорников. Вскоре число воспитанников возросло до 500. «Только пятьдесят пацанов-горьковцев пришли в пушистый зимний день в красивые комнаты коммуны Дзержинского, но они принесли с собой комплект находок, традиций и приспособлений, целый ассортимент коллективной техники...».

Создали деревообрабатывающую, швейную, литейную мастерские. И вскоре на средства, заработанные самими коммунарами, было организовано настоящее промышленное производство — открыт завод, здесь впервые в СССР начали изготавливать фотоаппараты марки «ФЭД» (в честь Феликса Эдмундовича Дзержинского) и электросверла (1931).

Коммуна никогда не получала денег от государства. Последние годы коммуна им. Дзержинского была на хозрасчете... Это очень важное обстоятельство: с 1930 г. окупались все расходы: на жалованье учителям, оборудование кабинетов в школе, на содержание воспитанников, кроме

того, на проведение летних походов, посещение театров, покупку автобусов и т.д. Коммуна давала несколько миллионов рублей чистой прибыли государству.

Хозрасчет помог подготовить воспитанников к жизни: работа на производстве обеспечивала им возможность приобретения различных рабочих квалификаций.

Коммунары работали на предприятии 4 часа в день, учились в средней школе, многие после школы поступали учиться в вузы.

Воспитание в коммуне основывалось на принципах, выработанных **А. С. Макаренко** в прежние годы, хорошо организованный производственный труд он считал одним из основных звеньев воспитательной системы Труд на заводе создавал и прекрасную базу для развертывания воспитательной работы.

В 1935 г. Макаренко оставил работу в коммуне им. Дзержинского и, переехав в Москву, занялся по совету Горького литературной деятельностью.

В 1933 - 1935 гг. была издана «Педагогическая поэма», затем – «Книга для родителей», «Флаги на башнях», напечатаны литературоведческие, педагогические статьи; произведения **А. С. Макаренко** издавались в СССР около 250 раз и были переведены на многие языки мира.

В золотой фонд мировой литературы вошла «Педагогическая поэма», которой зачитывались в СССР; она была издана уже в 1936 г. в Англии, а также в Голландии, Италии, Дании, Финляндии, Японии и переиздавалась не раз, инсценировки по ней прошли в разных театрах мира.

К 1980 г. в Западной Германии было опубликовано более 800 работ по Макаренко. В Москве несколько раз издавались собрания сочинений **А. С. Макаренко**, последнее вышло в восьми томах. Все это — свидетельства востребованности педагогической теории Макаренко.

Судьбы более трех тысяч воспитанников **А. С. Макаренко** – лучшее свидетельство его педагогического успеха и лучший ему памятник. Из бывших колонистов и коммунаров вышли квалифицированные рабочие и

инженеры, крупные руководители производства, выдающиеся учителя и воспитатели, военные врачи, художники, артисты, юристы и журналисты. Немало бывших воспитанников героически погибли в годы Великой Отечественной войны. Честность, самоотверженность в труде, прекрасное чувство коллективизма, чуткость и готовность прийти на помощь другому пронесли многие из них через всю жизнь. А в сердце – светлый образ своего учителя Антона Семеновича. «Удивительный Вы человечище и как раз из таких, в каких Русь нуждается», – так мудро охарактеризовал Макаренко в одном из писем к нему А. М. Горький.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Начальный этап всего воспитательного процесса – педагогическое проектирование. Как в любом другом деле необходим проект будущего изделия, так и в воспитании важно заранее представлять, какие качества следует развить у воспитанников, т.е. определить цель воспитания.

Цель воспитательной работы предусматривает «программу человеческой личности», тот образец, идеал, к которому стремится в своей работе педагог. «Мы должны знать, чего мы добиваемся... Ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей».

Проектируемые качества личности Макаренко разделяет на две категории:

- типичные, общие для всех;
- индивидуальные, вытекающие из особенностей каждого воспитанника, учитывающие его склонности способности, наклонности.

Целью является воспитание боевого, активного, жизненного характера. Воспитанник должен иметь чувство долга и понятие чести, ощущать свои обязательства перед обществом, должен уметь подчиняться товарищу и приказать ему, быть вежливым, суровым, добрым в зависимости от условий жизни. Он должен быть активным организатором; быть настойчив и закален, уметь владеть собой и влиять на других. Он должен быть веселым, бодрым, подтянутым, способным бороться и

строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастлив. И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день.

Успешное достижение воспитательных целей требует от педагога выбора соответствующих средств, определения всего содержания жизни и деятельности детей.

Так как «человек не воспитывается по частям», невозможно использовать какое-то одно средство для развития, например, мужества, а другое — активности, организованности. Нужна система средств, гармонически связанных между собой и предопределенная всей организацией жизни воспитанников.

Умение педагога проектировать свою работу, видеть ее цель — одно из важнейших качеств самого воспитателя, определяющее всю методику его воспитательной работы.

Воспитание в коллективе. Сердцевиной, ядром педагогической теории Макаренко является его учение о коллективе. Макаренко ввел термин «коллектив» в профессионально-педагогическую лексику, понимая под ним определенную организацию детей.

«Коллектив должен быть первой целью нашего воспитания, должен обладать совершенно определенными качествами». Эти качества коллектива Макаренко определил так: коллектив объединяет людей во имя общей цели, в общем труде и в организации этого труда. Цели частные и общие при этом не противостоят друг другу. Каждое действие отдельного ученика, каждая его удача или неудача должны расцениваться как неудачи на фоне общего дела, как удача в общем деле.

Через коллектив каждый его член входит в общество, отсюда вытекает идея дисциплины, понятия долга и чести, гармонии личных и общих интересов.

Коллектив — это не толпа, а социальный организм, «целеустремленный комплекс личностей», он обладает органами самоуправления, уполномоченными представлять интересы коллектива и общества. Благодаря

опыту коллективной жизни у школьников развиваются управленические умения, каждый учится распоряжаться и подчиняться большинству, товарищ учится подчиняться товарищу и быть его руководителем одновременно, вырабатывают ответственность и согласованность в действиях. Коллектив способствует воспитанию энергичных и активных членов общества, способных найти верные нравственные критерии для своих личных поступков и потребовать от других поведения в соответствии с такими критериями, – это было убеждением Макаренко и оно осуществлялось в руководимых им детских учреждениях. Дело учителя — тактичное и мудрое руководство ростом коллектива.

Единым коллективом должна быть школа, в которой организованы все воспитательные процессы, и отдельный член коллектива должен чувствовать свою зависимость от него, быть предан интересам коллектива и дорожить ими.

Коллектив проходит в своем развитии 3 стадии.

1. Коллектива еще нет, а педагог в это время выполняет роль диктатора, выступая с требованиями к воспитанникам.

2. Возникает актив-группа наиболее деятельных воспитанников, желающих принять участие в различных видах работы, поддерживающих начинания педагога и его требования к воспитанникам.

3. Складываются органы самоуправления, коллектив становится способным самостоятельно решать самые разнообразные учебные, хозяйственныe, культурные и другие вопросы, требования идут к отдельному воспитаннику от всего коллектива.

В зависимости от того, на каком этапе развития находится коллектив, определяются и особенности педагогического руководства им, позиция педагога и взаимоотношения с воспитанниками.

Организационное строение коллектива. Первичные коллективы (у Макаренко — отряды) воспитательного заведения — первое звено организации воспитанников, могут быть созданы по принципу одновозрастному, разновозрастному, производственному и др. В самом

начале работы, когда еще нет крепкого коллектива учреждения, младшие могут объединяться отдельно в (отряды), когда же коллектив сложился, первичные отряды лучше создавать разновозрастными.

При разновозрастном объединении происходит постоянная передача опыта старшими, младшие усваивают привычки поведения, приучаются уважать старших и их авторитет. У старших появляются забота о младших и ответственность за них, великодушие и требовательность, развиваются качества будущего семьянина.

В учреждениях интернатного типа следует особое внимание обратить на четкую организацию быта. Так, спальня не может быть просто общежитием, это дополнительная форма трудового, хозяйственного воспитания, это место где продолжаются учебные и производственные связи. Если упустить из виду жизнь детей, спальня сделается местом самотечной организации, иногда даже с антисоциальным уклоном.

Возглавляет отряд командир, который может назначаться воспитателем (пока нет крепкого коллектива) или избираться на общем собрании (в хорошо организованных коллективах). Командир – это воспитанник, преданный интересам учреждения, обязательно хороший ученик, ударник на производстве, тактичный, энергичный, честный, внимательный к младшим; он выполняет очень ответственное поручение. У командира есть помощник, в отряде выделяется спорторганизатор и др. В обязанности руководства отрядом входит: наблюдение за санитарным состоянием отряда, выполнение дежурными своих обязанностей, выполнение распорядка дня, организация помощи в учебной работе; командир и его помощники вовлекают воспитанников в разнообразные кружки, помогают в выпуске стенгазеты, приобщают к чтению книг; они регулируют взаимоотношения, стремятся разрешить конфликты без ссор и драк и многое другое.

Самоуправление является эффективным воспитательным средством. При наличии школьного общественного мнения, общешкольной дисциплины, поддерживаемой школьными органами самоуправления,

воспитательная работа педагогов существенно облегчается. И руководство органами самоуправления – главная забота руководителя учреждения, для этого «нужно отбросить старую педагогическую хмурость, излишнюю «взрослую серьезность».

Макаренко вспоминал, что в коммуне им. Дзержинского была полная десятилетка, был завод, где каждый работал по 4 часа в день, но никогда не было уборщицы, а каждое утро коммунары натирали паркетные полы — никакой пыли, все блестело. Проводились ежедневно различные совещания (производственные, физкультурные и т.п.), действовал совет командиров. Коммунары занимались физкультурой, играли, принимали иностранные делегации, ездили по стране, ходили в походы.

Вся эта многообразная и разнообразная деятельность воспитанников была слаженной и четко организованной благодаря самоуправлению. Самоуправление – не только необходимое условие налаживания и сохранения порядка, но и средство воспитания активных, умелых организаторов, воспитания у каждого члена коллектива ответственности за общее дело, самодисциплины.

Главный орган самоуправления – общее собрание, авторитет которого необходимо поддерживать администрации и которое следует тщательно готовить: беседовать с членами органов коллектива, отдельными воспитанниками, активом. На общих собраниях не нужно «зарываться в мелочи сегодняшнего дня», а следует обсуждать вопросы развития коллектива и перспективы учреждения, улучшение воспитательной работы, учебы и производства. Руководству учреждения нельзя злоупотреблять возможностью выступать сколько угодно и когда угодно, а нужно дать право высказываться воспитанникам. Собрания необходимо проводить по-деловому, и они не должны быть длительными, а председательствует на них любой член коллектива.

На общем собрании избираются органы самоуправления: совет коллектива (совет командиров), санкомиссия, хозкомиссия; эти органы работают по плану и регулярно.

Совет командиров – это единственный орган управления, который работает не по заранее составленному плану, а решает текущие вопросы, возникающие каждодневно, сиюминутно, это очень подвижная организация и руководителю учреждения полезно собирать совет постоянно, ежедневно или еженедельно. Его лучше составлять из командиров классных (в школе) или производственно-бытовых отрядов в интернате.

Кроме постоянно действующих органов самоуправления, в учреждениях, руководимых **А. С. Макаренко**, создавались коллективы, возглавляемые командирами, назначенными для выполнения какого-то одного дела (сводные отряды). Это было не только удобно, но и полезно в воспитательном отношении. Макаренко утверждает, что товарищ должен уметь подчиняться товарищу и уметь приказать товарищу, потребовать от него ответственности; это сложный принцип зависимостей и подчинения в коллективе. Мальчик, дежурный командир, сегодня руководит коллективом, а завтра уже подчиняется новому руководителю. Уполномоченных коллектива должно быть как можно больше, поэтому различные комиссии, разовые дела коллектива следует стремиться поручать разным членам отрядов; так создается сложная связь взаимозависимостей и взаимоответственности каждого. Командир распоряжается своей властью, даже если она на один день, с уверенностью, без перестраховки, а все остальные принимают эту власть как вполне естественную, необходимую и авторитетную.

Работа органов самоуправления будет успешной, «если в коллективе все время накапливается актив».

Что такое актив? «Под активом понимаются все воспитанники, хорошо относящиеся к учреждению и его задачам, принимающие участие в работе органов самоуправления, в работе управления производством, в клубной и культурной работе». Актив положительно относится к руководителю учреждения, поддерживает его. Актив подразделяется на действующий и резерв.

Действующий актив — это те воспитанники, которые явно ведут

коллектив, «отзываясь с чувством, со страстью и убеждением» на каждый вопрос. Резерв приходит ему всегда на помощь, поддерживает командиров, из резерва пополняется действующий актив.

Нужно стремиться к тому, чтобы большинство членов коллектива составляло актив; особенно важно привлечь к работе наиболее деятельных ребят как можно быстрее, в начальный период организации детского коллектива.

С членами актива необходимо постоянно работать: собирать их для обсуждения предстоящих дел, советоваться, беседовать о том, какие есть трудности в работе, и т.п. Актив — это опора воспитателя, благодаря ему опосредованно требования педагога передаются членам коллектива, становясь и требованиями самих ребят. Члены актива могут занимать определенные посты и должности в коллективе, не может быть никаких привилегий материального характера и поблажек, необходимо предъявлять к активу повышенные требования.

Руководителю коллектива необходимо соблюдать правило: командиры отрядов, старшие, члены актива и органов самоуправления лучше всех выполняют правила жизни учреждения и несут повышенную ответственность за нарушения правил.

Перспектива. Успех в работе по созданию коллектива зависит от ясности и четкости 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 важнейших объектов работы воспитателей является определение вместе с коллективом общих перспектив жизни, при отсутствии которых не может быть его движения вперед, наступает загнивание даже сложившегося коллектива.

Перспективы могут быть близкими, средними и дальними; важно при этом, чтобы они были общими, «наша работа в области перспективы заключается еще и в том, что мы все должны воспитывать коллективные линии устремлений, а не только личные». Нужна гармония личных и

общих перспективных линий, чтобы у воспитанника не было ощущения противоречия между ними, а организация перспективы может начинаться с личных линий.

Близкая перспектива особенно нужна для детей младшего возраста и на первых стадиях развития коллектива: это кино, концерты, вечера, прогулки и экскурсии и др.

«Однако было бы большой ошибкой строить близкую перспективу только на принципе приятного, даже если в этом есть элементы, полезного. Таким путем мы приучим ребят к совершенно недопустимому эпикурейству». Жизнь коллектива должна быть наполнена не только радостью простого развлечения, но и радостью трудовых напряжений. Так, предложение ребятам устроить каток будет воспринято ими с жаром, ведь оно сулит им будущие развлечения на катке. В процессе работы возникнут и новые задачи: создать удобства для катающихся – поставить скамейки, сделать освещение и др. «Когда коллектив сживается в дружную семью, уже один образ коллективной работы захватывает как приятная близкая перспектива». Всякая, даже небольшая радость делает коллектив более дружным и бодрым. Иногда нужна трудная задача, а иногда нужно дать и самое простое детское удовольствие: через неделю на обед будет мороженое.

Средняя перспектива – это радостное коллективное событие, несколько отодвинутое во времени: праздники общенародные или данного учреждения, юбилейные даты почетного шефа, имя которого носит учреждение, летний отдых, окончание и начало учебного года и др. Однако воспитателю следует помнить, что средняя перспектива только тогда имеет воспитательный эффект, если к этим дням готовятся на протяжении длительного времени, если эта подготовка включает в себя отчеты, соревнования, оборудование помещений, изготовление разных поделок. Таких дней может быть 2—3 в год, а подготовка к ним захватывает большинство воспитанников, занимающихся в различных комиссиях. Полезно обсудить в коллективе два проекта

проведения праздника, при обсуждении возникают новые задачи и предстоящие дела.

Так, коммунары под руководством Макаренко на заработанные самими деньги совершили летом походы, один из них был по маршруту Кавказ – Владикавказ, Тбилиси, Батуми; другой – Харьков, Нижний Новгород, Сталинград, Сочи, Одесса, Харьков и проходил полтора месяца. Подготовка к походу занимала всю зиму, и каждый человек принимал в ней участие: коллективно обсуждался маршрут, обязанности каждого участника похода, несколько коммунаров посылали определить, где будут проходить остановки на ночлег, так, чтобы рядом была крыша, вода, люди и пр. В поход выходили со знаменем, духовым оркестром, необходимыми вещами и также оговаривалось заранее: кто что понесет, кому передаст. Ехали поездом часть пути, плыли по реке, шли пешком. Таким образом, поход мобилизовывал каждого человека и весь коллектив, включая всех, в течение всего года в культурную и другую подготовку.

Далекая перспектива — это будущее учреждения; если ребята любят его, такая далекая перспектива увлекает их на серьезную и трудную работу, на напряжение сил.

«Коллектив учреждения есть расширенная семья, и для каждого члена коллектива будущая судьба учреждения никогда не может быть безразличной». На фоне коллективной далекой перспективы определяются и личные устремления каждого воспитанника, его собственное будущее. Помочь воспитаннику выбрать свою жизненную перспективу важно не только для его будущей судьбы, но и для жизни в воспитательном учреждении. Важно возбудить в каждом желание быть лучшим в любом деле, доказать, что «энергия, энтузиазм, разум, стремление к высокому качеству работы каждую специальность делают завидной».

«Может быть, главное отличие нашей воспитательной системы от буржуазной в том и лежит, что у нас детский коллектив обязательно должен расти и богатеть, впереди видеть лучший завтрашний день и стремиться к нему в радостном общем напряжении, в настойчивой веселой

мечте».

Традиции, стиль, тон жизни коллектива. Традиции закрепляют все ценное в опыте коллектива, создавая в то же время его самобытность. Они складываются в процессе жизни и деятельности, педагог ничего не выдумывает и не навязывает воспитанникам. «Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их – чрезвычайно важная задача воспитательной работы». Как пишет Макаренко, традиций в его детском коллективе было много, «просто сотни», и даже он не знал всех, а ребята знали, они знали их незаписанными, они передавались от старших к младшим.

Отличительными признаками стиля детского коллектива Макаренко считает следующие.

Мажор – основное качество жизни коллектива. «Постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное настроение, именно мажорное, веселое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность», – таким был стиль жизни коллектива в учреждениях Макаренко. Решительно выступая против беспорядочности, бестолочи, визга, крика — этого никогда не было в коммуне, где жили 500 мальчиков и девочек, Макаренко добивался мажорного стиля и отношения воспитанников к жизни – развивал способность к движению, энергии, действию.

Ощущение собственного достоинства и гордости за свой коллектив. Любой, кто приезжал в коммуну, вежливо спросят, по какому он делу здесь, кто он, и проводят к кому нужно.

Идея защищенности каждого в коллективе, когда каждый чувствует себя защищенным от насилия и самодурства, от издевательств, когда любой член коллектива знает, что никто не сможет его обидеть, а такое случается, обиженный будет защен своим отрядом, руководителем, да и просто своими товарищами. Само по себе это чувство не придет, оно создается благодаря всему укладу жизни детского учреждения. Здесь Макаренко обращает внимание педагогов на необходимость развития у

воспитанников способности к торможению, уступчивости, особенно при решении детьми серьезных вопросов. Дети и ссорятся в большинстве случаев потому, что нет способности уступить в споре друг Другу.

«Воспитывать привычку уступать товарищу – это очень трудное дело. Я добился этой уступчивости исключительно из соображений коллективной пользы. Я добился того, что раньше, чем дети перессорятся, – стоп, тормоз, и уже ссора не происходит. Поэтому... в коммуне по целым месяцам не было ссор между товарищами, а тем более драк, сплетен, интриг друг против друга. И я добился этого не упором на то, кто прав, кто виноват, а исключительно умением тормозить себя». Так, благодаря выработке умения торможения, подкрепляется и чувство защищенности каждого.

Красота внешняя: эстетика костюма, комнаты, рабочего места важна так же, как эстетика поведения, и не стоит пренебрегать ею. Не только воспитанникам, но прежде всего педагогам нужно следить за своим внешним видом: прической, костюмом, чистотой рук, соблюдением норм этикета. Даже тогда, воспоминает Макаренко, когда его коллектив был бедным, первым делом была построена оранжерея и выращивались розы, хризантемы – так решили сами воспитанники. Макаренко не допускал к уроку неряшливо одетого учителя, поэтому педагоги шли на работу в своих лучших костюмах. «Миллиарды мелочей» – как очинён карандаш, как выглядит учебник и т.п. – не могут оставаться без внимания со стороны педагога. Все это, украшая коллектив, делает его притягательным, а эстетика деловых отношений, внешнего вида становятся сами по себе воспитывающим фактором. Красивой жизнь должна быть обязательно.

Присутствие игры в жизни коллектива. У каждого ребенка есть тяга к игре и ее надо удовлетворять. Как ребенок играет, замечает Макаренко, так он будет и работать, поэтому игрой нужно пропитать всю жизнь коллектива. Макаренко, как он пишет, играл 16 лет вместе с воспитанниками, используя некоторые военные элементы: рапорт, строй, командиры, салют и пр.».

Макаренко был уверен, что его педагогические идеи и практические выводы не являются частными, специфическими для детей особого контингента. Во-первых, потому, что из 32 лет своей педагогической деятельности он 16 лет проработал в школе и уже в это время пришел ко многим своим педагогическим находкам. Во-вторых, он установил, «что никаких особых методов по отношению к беспризорным употреблять не нужно»; в очень короткое время они были доведены им до состояния нормы и дальше он работал с ними, как с обычными детьми. Это были не трудные, а обычные подростки, попавшие в трудные условия жизни; следовательно, и свою методику педагогического воздействия **А. С. Макаренко** считал обычной.

Таковы в основных чертах представления **А. С. Макаренко** о коллективе как важнейшем элементе воспитания. Его открытия были рождены самой жизнью, подкреплены практикой и совершались в совместной деятельности педагога с воспитанниками. Исключительная интуиция, способность предвидения, творчество, такт, демократизм, доверительность в отношениях с воспитанниками – все это обеспечивало **А. С. Макаренко** успех в его деятельности.

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 придавать 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 принятное у нас словесное воспитание... без сопровождающей гимнастики поведения, есть самое преступное вредительство».

Собственный пример поведения А.С. Макаренко является лучшим методом воспитания.

Педагогическая система А. С. Макаренко – не замкнутая, а открытая, она является источником творчества и развития в XXI в.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Василий Александрович Сухомлинский (1918 - 1970) родился 28 сентября на Украине, возле села Павлыш под Кременчугом, в крестьянской семье. После окончания рабфака был принят в Полтавский педагогический институт. В 17 лет он стал учителем начальной школы; в 1939 г. закончил институт по специальности украинский язык и литература.

В Великую Отечественную войну был тяжело ранен – осколки снаряда остались у него в груди навсегда.

В 1947 г. вернулся в родные края и стал директором Павлышской средней сельской школы. Она помещалась в небольшом и неказистом здании, построенном в начале XX в.; здесь размещались и квартира, где **Сухомлинский** жил с семьей, и его кабинет – маленькая комнатушка.

Павлышская школа, ставшая знаменитой в 60 – 70-е гг. XX в., объединяла уже несколько зданий, оранжерею, сад, пасеку, виноградник, опытные участки. Здесь Сухомлинским было написано 38 книг и десятки неопубликованный рукописей. Это «школа радости», «остров чудес», «уголок красоты» – так называл ее Сухомлинский.

«Здесь мне хотелось увидеть свои убеждения в живом творческом деле». «Уже в первые годы педагогической работы, – писал **В. А. Сухомлинский**, – мне стало ясно, что подлинная школа – это не только место, где дети приобретают знания и умения. **Учение – очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка.** Чем ближе я присматривался к тому, что все мы привыкли называть учебно-воспитательным

процессом, тем больше убеждался, что подлинная школа — это многогранная духовная жизнь детского коллектива, в которой воспитатель и воспитанник объединены множеством интересов и увлечений».

До самой смерти (33 года) проработал **Сухомлинский** директором Павловской школы и назвал эти годы «большим, ни с чем не сравнимым счастьем».

Он посвятил свою жизнь детям и раздумьям об их воспитании. Результатом его педагогического творчества стали книги: «Воспитание колLECTивизма у учеников» (1956), «Воспитание коммунистического отношения к труду» (1959), «Духовный мир школьника» (1961), «Сердце отдаю детям» (1969), «Павловская средняя школа» (1969), «Рождение гражданина» (1971) и др.

В 1958 г. он защитил кандидатскую диссертацию и остался в своей школе. В 1968 г. его избирают членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР.

Опыт творческой работы Павловской школы, обобщенный и отраженный в книгах и статьях **В. А. Сухомлинского**, вызвал большой интерес педагогов как в СССР, так и в других странах.

Учение школьника. **Сухомлинский** убежден, что духовную полноту и насыщенность жизни могут дать только широкое, разностороннее образование, активное стремление к знанию, радости знания. Ребенок не может быть счастлив, если в школе ему плохо или скучно, если он не чувствует себя достаточно способным, чтобы овладеть школьной наукой. Сделать ребенка счастливым — значит прежде всего помочь ему учиться.

Возникающее у детей нежелание учиться происходит от непосильности учебной работы, а она, в свою очередь, является следствием перегрузки. Огромный поток информации, обрушающийся на ученика на уроках и вне школы, не только развивает, но нередко подавляет детский ум. Сухомлинский это очень остро чувствовал и не преставал писать о том, какими последствиями грозит перегрузка и связанное с ней преждевременное прерывание детскойности. Разумному режиму дня,

посильной умственной нагрузке в чередовании с физической он всегда придавал первостепенное значение. Именно это больше всего поражало при знакомстве с его школой: у **Сухомлинского** дети как дети. Он не только не глушил, не сокращал, но наоборот, раздвигал, удлинял, всячески продлевал детскость. Возможно, в этом состоит одна из наибольших его заслуг.

Но перегрузка – это не только объем материала. «Перегрузка получается там, где умственный труд имеет односторонний характер: ученик только заучивает», от него требуется не размышление, догадка, а лишь запоминание учебного материала. Поэтому «устранение перегрузки зависит не от механического уменьшения круга знаний, предусмотренных программой, а от содержания, характера интеллектуальной жизни ученика». Важен не объем материала, а его качество, установка не на зубрежку, а на поиск ответа на вопрос. Мышление ученика развивается тогда, когда у него появляется потребность ответить на вопрос, и вызвать ее – самое трудное дело и наиболее верный показатель педагогического мастерства.

Нелепо стремиться на занятии к тому, чтобы умственное напряжение держало ученика весь урок. Есть учителя, считающие своим достижением то, что им удается создавать на уроке «обстановку постоянного умственного напряжения» детей. Чаще всего это достигается внешними факторами, играющими роль узды, удерживающей внимание ребенка: частыми напоминаниями (слушай внимательно), резким переходом от одного вида работы к другому, проверкой знаний сразу же после объяснения (точнее, угрозой поставить двойку, если ученик не слушает то, что он рассказывает), заданием сразу же после уяснения какого-нибудь теоретического положения выполнить практическую работу...

Перегрузка ученика – следствие и недостаточного мастерства педагога. Учитель забывает о том, что учение – это совместный труд детей и педагога, что успех этого труда во многом определяется теми отношениями, которые складываются между ним и учащимися. Единственным источником, питающим огонек пытливости, является

радость успеха и его-то и следует постепенно поддерживать. Спокойная обстановка целенаправленного труда, без спешки и рывков, отсутствие раздражительности, ровные, товарищеские взаимоотношения создают душевное равновесие, без которого невозможно работать в школе.

Успех в учении школьника определяет и оценка результатов его труда. Кажется простое дело – оценка. Но нередко можно наблюдать «психоз погони» учителя и родителей за отличными оценками, тогда несчастный ребенок, получая тройку, чувствует себя чуть ли не преступником.

Мудрость педагога заключается в том, чтобы не допустить потери ребенком веры в себя, не позволить ему потерять свое достоинство.

Как сделать учение радостным, превратить школу, в дом радости – это одна из главных проблем образования. Одним из условий появления такой школы является собственное творчество ребенка, которое было в Павлыше поразительным.

Дети должны жить в мире творчества. Втискивая в головы детей готовые истины, обобщения, утверждает **Сухомлинский**, учитель подчас не дает ученикам возможности даже приблизиться к источнику мысли и живого слова, связывает крылья мечты, фантазии, творчества. Из живого, активного, деятельного существа ребенок нередко превращается как бы в запоминающее устройство. Уникальным был своеобразный эксперимент **Сухомлинского** – «Павлышские сказки». Детские сказки составили 45 рукописных томов, в них помещено несколько тысяч лучших сказок, сочиненных детьми.

Учительница младших классов рассказывает, как все начиналось. Как-то после уроков **Василий Александрович** пригласил к себе группу учителей и прочитал им несколько собственных сказок. Всем они понравились. Тогда он предложил десятка два тем и уговорил каждого попробовать свои силы в этом виде художественного творчества. Это оказалось трудной задачей, получилось не сразу. И только затем начали обучать этому детей, разработав многоступенчатую систему подготовки

школьников к созданию собственных сказок.

Первый этап – «это уроки мышления среди природы». Они проводились во внеурочное время в школьной усадьбе или в лесу, в поле или на берегу пруда. Познавательная часть чередовалась с игровой. Цель урока – знакомить детей с окружающей действительностью, с явлениями природы, с животными и растительным миром – ученики обязаны знать название всех деревьев и цветов, растущих вокруг школы. Примерные темы уроков: «Живое и неживое в природе», «Солнце – источник жизни», «Что случилось бы, если бы человек перестал трудиться», «Что общего между молоком и солнцем» и т. д. Одновременно учитель знакомил детей со сказками, используя рисунки, кукольный театр.

Не будь этой постоянной творческой работы по созданию сказок, речь многих детей оставалась бы сбивчивой, мышление хаотичным. Учителя предположить не могут, насколько неиссякаема детская фантазия в мире сказок, как велико ее влияние на душу, на речь ребенка, замечал **Сухомлинский**.

В Павловской школе учебный труд подкреплялся внеучебными занятиями в кружках (их число достигало 80), в них изучались химия, металлургия, электротехника, автоматика и др., а возникающий интерес, увлечение школьника переключалось и на учебные занятия. Ребята в этой школе постоянно строили и мастерили: станки, движущиеся модели, микролитражный автомобиль, приборы для физического кабинета, радиоприемники. Вообще многое в школе было создано руками школьников – от зданий мастерской до станков и инструментов. Здесь было соединение физического и умственного труда, работая в кружках, школьник испытывал радость успеха, что сказывалось и на его учебе. **Сухомлинский** при этом вел своих учеников не к мелкому, а к почти невозможному. Так, например, он рекомендует давать детям опытный участок не с плодородной почвой, где они смогут вырастить хороший урожай, а со скучной землей; тогда появляется необходимость в книгах, в теории, в эксперименте. Тогда и развивается старательность, усердие, укрепляется

характер – все это отразится и на учении в школе.

Процесс учения для детей – это и процесс самообразования и само-воспитания. «Одна из причин духовной пустоты – отсутствие подлинного чтения, которое захватывает ум и сердце, вызывает раздумья об окружающем мире и самом себе», – считал **Сухомлинский**. Как сделать, чтобы ученика привлекали не только магнитофон, кино и танцы, но и умные книги?

В школе **Сухомлинского** была создана «Комната мысли», где собраны «самые умные» книги. Она располагалась в тихом уголке школьного сада. Здесь учитель читал детям стихотворения, и у них возникало желание выучить их и самим, в результате школьники знали их много. В «Уголке мечты» читали «с продолжением» – любимый вид чтения для подростков. Несколько недель читали «Приключения Тома Сойера» Марка Твена, «Малахитовую шкатулку» Бажова и другие книги. Среди подростков появилось много поэтов, это стало возможным потому, что педагог открыл перед детьми красоту окружающего мира и красоту слова.

Сухомлинский, преподававший литературу в школе, пишет о том, что она изучается совсем не для того, чтобы через несколько лет бывший школьник смог повторить то, что заучил. «Конечной целью изучения литературы является становление внутреннего мира человека – морали, культуры, красоты. Когда я видел, что подросток взволнован, потрясен художественным образом, когда, слушая произведение, он задумывается над собственной судьбой, – для меня это было несравненно важнее, чем то, что он дал точный ответ. Возможно, это в какой-то мере преувеличение. Но эта мысль не дает мне покоя уже тридцать лет: ставить вопрос ученикам после чтения художественного произведения иногда так же неуместно, как после слушания музыкального произведения предлагать рассказать содержание прослушанного».

Человек, который любит Пушкина и Гейне, человек, которому хочется красиво сказать о красоте, для которого понятие о красоте выражается в уважении человеческого достоинства, – такой человек не может стать

циником, убеждает читателей **В. А. Сухомлинский**.

Таким образом, сделать процесс учения для ученика радостным, а не изнурительно-тяжелым можно, если:

- ученик будет изучать факты, делать из них самостоятельные выводы, совершать «открытия», а не заучивать обобщения из учебника;
- ученик будет находиться в постоянном поиске и творчестве;
- обучение будет побуждать ребенка заниматься самообразованием;
 - ученика и учителя связывают доверительные, деловые и спокойные отношения;
- оценка не угнетает ученика.

Подлинная школа – это царство деятельной мысли, в которой ученик испытывает радость успеха и приобретает любовь к тяжелому умственному труду.

Нравственное развитие школьников. Нравственный идеал в понимании Сухомлинского включает в себя такие черты личности:

- умение дорожить святынями Отечества как личными ценностями и святынями своего сознания и сердца; это можно выразить и иначе – как «понимание и переживание цели, смысла жизни»;
- гармоническое единство общественного и личного, большого и малого в духовной жизни личности;
- богатство духовного мира, интересов и потребностей;
- потребность человека в человеке как в носителе духовных ценностей;
- чувство человеческого достоинства – уважение самого себя, умение дорожить своей честью, чуткость к оценке собственного поведения окружающими, стремление к нравственному совершенству;
- любовь к труду, высокая нравственность трудовых отношений;

Образование личности в русской педагогике Х века

Чтобы ребенок вырос воспитанным нравственно, нужно сделать его сердце тревожным, отзывчивым, хрупким, потому что «подлинная душевная стойкость, мужество, верность принципам немыслимы именно без тонкости и хрупкости». Нужно, чтобы у ребенка была глубокая вера в человека, чтобы рядом с ним была яркая человеческая личность. И, наконец, считает **Сухомлинский**, нужно, чтобы ребенок жил в мире прекрасного, чувствовал, создавал и сохранял красоту в природе и в человеческих взаимоотношениях, потому что духовная жизнь в мире прекрасного рождает потребность быть красивым.

В детстве человек должен пройти эмоциональную школу – школу воспитания добрых чувств; детство и отрочество должны стать школой доброты, человечности, чуткости. «Чтобы ребенок чувствовал сердцем другого человека – так можно сформулировать важную воспитательную задачу, которую я поставил перед собой».

Уже в детские годы ребенка педагогу нужно добиваться того, чтобы воспитанника волновали гражданские мысли, чувства, тревоги, у него вырабатывалось чувство гражданской ответственности — это тоже одна из граней нравственного воспитания.

Выработку нравственности с самого начала школьной жизни ребенка нужно начинать с близкого и дорогого ему.

Самое святое и прекрасное в жизни человека – это его мама. «Любите маму», – говорит учитель и сразу становится ближе к ребенку. «Берегите своих матерей» – такой стенд встречал детей сразу при входе в школу. Такой же другой стенд напоминал и матери о том, что она главный педагог. Так возникало единение школы и семьи.

Важным средством нравственного воспитания служит слово. Сухомлинский разработал методику нравственного воспитания, в которой выделил разделы: любовь к Родине, гражданственность; отношение к людям и долг перед ними; отношение к родителям и близким; понимание добра и др. Уже сам перечень проблем свидетельствует о тех

направлениях, в которых необходимо работать педагогу.

Темы бесед, которые предлагает **Сухомлинский** учителю, а через него – ученикам, включают самые животрепещущие вопросы, актуальные во все времена. Иметь чистую совесть; педагогу – оберегать детей от лицемерия и подлости. Не быть равнодушным, не причинять своим поведением оскорблений и боли другим людям, уметь понимать душу другого человека. Быть совестливым, стыдливым, ответственным, скромным. Быть щедрым и бескорыстным. Быть терпимым к человеческим слабостям и непримиримым к злу, уметь чувствовать ранимость души человека. Соблюдать законы дружбы: не оставлять друга в беде, отдавать другу душевые силы и заботу и т.д. С **Сухомлинским** в советской педагогике появляются слова, прежде ей неведомые: «искупление», «счастье бытия», «мольба».

В своих книгах он размышляет о духовной готовности человека принадлежать другому человеку, быть его любимым существом; о могучей силе соучастия; о горе, страдании, отчаянии, смятении; о смерти и бессмертии; о сокровенном и неприкосновенном в человеческих отношениях; о необходимости недомолвок; о странностях человека («Человек -сложнейший мир; в нем может быть не только доброе или злое... но и странное, трудно постижимое»). То есть **Сухомлинский** раскрывает и исследует тонкости человеческой души, без наличия которых педагогу трудно рассчитывать на успех в воспитании.

Но нравственное развитие ребенка не изолированная задача, которую можно решить как-то особо, только педагогическими методами. «Воспитывает каждая минута жизни и каждый уголок земли, каждый человек, с которым формирующаяся личность соприкасается подчас как бы случайно, мимоходом».

Каждое из занятий ребенка: учение, труд, игра, чтение, праздник – оставляет свой отпечаток в его душе и, в конце концов, определяет его жизненную устремленность, поведение среди людей.

В Павловской школе каждый учебный год начинался праздником

«Первого хлеба», который проводили дети, перешедшие из начальных классов в средние, как праздник прощания с детством и вступления в пору отрочества. Еще осенью они сеяли пшеницу на своем опытном участке, ухаживали за зелеными всходами, завозили зимой на санках снег, чтобы побольше было влаги, жали спелые стебли, молотили на маленькой молотилке колосья, на местной мельнице меняли янтарные литые зерна на муку. И с помощью матерей, бабушек, сестер они пекли большие караваи хлеба и вкусные пироги.

Хлеб, выращенный руками детей, ложился на праздничные столы рядом с яблоками, грушами, виноградом, сливами, медом – все из школьного сада, выращено самими детьми, И за столы, вынесенные на школьный двор, усаживались гости – родители, учителя, директор школы и сами хозяева праздника – четвероклассники, счастливые от сознания, что они угощают старших плодами своего урожая. И были песни, стихи и сказки.

Так возвышался труд человека и рождались щедрость души, нравственный порыв, направленный к людям.

Об учителе. Приводимые выдержки из отдельных работ Сухомлинского позволяют понять, каким он видел учителя и с какими педагогами работал.

Что значит хороший учитель? Это, во-первых, человек, который любит детей, находит радость в общении с ними. Верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что и сам он был ребенком.

Хороший учитель – это, во-вторых, человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знающий ее новейшие открытия и достижения. Гордостью школы становится учитель, который к тому же обладает способностью к самостоятельному исследованию. Глубокие знания, широкий кругозор, интерес к проблемам науки – все это необходимо

учителю для того, чтобы раскрывать перед воспитанниками притягательную силу изучаемого предмета и самого учения. Чем глубже знания, чем шире кругозор, всесторонняя научная образованность учителя, тем в большей мере он не только преподаватель, но и воспитатель своих учеников.

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-четвертых, человек владеющий умениями в той или иной трудовой деятельности, мастер своего дела... в хорошей школе у каждого учителя есть какая-нибудь трудовая страсть.

Учитель готовится к уроку всю жизнь... Такова духовная и философская основа профессии и технологии педагогического труда: «Чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света».

Стать хорошим учителем можно, являясь хорошим воспитателем, так как без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура и все знания педагога являются мертвым багажом.

Воспитывать только на уроках невозможно, считает Сухомлинский. Воспитатель должен встречаться с учениками и вне класса. Поход и школьный вечер – вот обычные нечастые контакты учителя и ученика. В Павловске это и поход, и вечер, и совместный труд учителя и ученика. Урок не может ограничиваться только передачей знания, он призван развивать особенный интерес к чему-то. Ученик должен найти свой интерес и во внеклассной работе, чтобы у него разгорелся огонек духовной деятельности, укрепилось чувство собственного достоинства, и тогда он будет лучше учиться и, несмотря на отсутствие запретов и наказаний, не станет, например, списывать контрольную у товарища. Надо развить у ребенка чувство гордости и достоинства, разбудить в нем совесть. А для этого надо привести ребенка в комнату сказок, в музыкальную комнату, в библиотеку, в мастерскую, на опытную делянку...

И главное, надо дать ребенку прекрасных воспитателей.

«Я всегда стремился убедить учителей в том, что, если ты видишь ученика только из-за своего стола в классе, если он идет к тебе только по вызову, если весь его разговор с тобой – только ответы на твои вопросы, никакие знания психологии тебе не помогут. Надо встречаться с ребенком как с другом, единомышленником, пережить вместе с ним радость победы и горечь утраты».

И, конечно, без любви учителя к детям не может быть успешной его деятельности. А «научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд – повседневное общение с детьми — углубляет любовь к человеку, веру в него».

В школе **Сухомлинского** и были такие хорошие учителя, он вырастил и воспитал их из обычных педагогов. Он, как директор школы, посещал до 400 уроков учителей в учебном году. При этом была целая система работы: если он шел на урок, то потом смотрел еще 10 – 15 уроков подряд и разбирал сначала каждый урок, потом всю «систему уроков» вместе. Если приходил молодой учитель, составлял для него задания, давал ему одному собственные открытые уроки, готовясь к ним

так же, как если бы он ждал сорок учителей, и делал это не год, не два, не три, а в течение шести – восьми лет. Если **Сухомлинский** брался руководить научной работой учителей, то почти все учителя оказывались потом авторами научных статей.

«Директор посещает и анализирует уроки, – писал **В. А. Сухомлинский** в своей книге «Разговор с молодым директором школы», – не только для того, чтобы учить учителей, давать им советы. Педагогическая лаборатория школы – это творческое единство всех учителей, повседневное интеллектуальное общение, взаимный обмен духовными ценностями».

Сам **В. А. Сухомлинский** являл собой пример кропотливого, скрупулезного отношения к делу, соединяемого с творчеством,

многогранным интересом, окрыленностью, выдумкой. 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 была полная отдача сил, словно эта часть работы – единственная, словно никаких других забот у Сухомлинского не было. Он успел за свою недолгую жизнь сделать очень много – столько, что у обычного человека это вызывает удивление. Кажется, он в день жил три дня и прожил три жизни.

ПРИНЦИПЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С середины 80-х годов XX века началась подготовка к реформированию образования, без чего невозможно было его дальнейшее развитие, и с 90х годов проводится реализация реформы. Ключевыми задачами реформы образования, как отмечает **Э. Д. Днепров** стали: смена системы ценностей; пробуждение и высвобождение самостоятельности, духовного, деятельностного начал в человеке; изменение самой ментальности общества, детоталитаризация, декоммунизация и десоветизация его сознания.

В основу реформы положены 10 принципов:

1. Демократизация образования, пронизывающая все стороны школьной жизни. Она предполагает разгосударствление школы и переход к общественно-государственной системе; децентрализацию управления образованием; участие местной власти в развитии образования; самостоятельность образовательных учреждений в выборе стратегии своего развития; право педагогов на творчество, право учащихся на выбор школы.

2. Плюрализм, многоукладность, вариативность и альтернативность образования, что означает право на развитие как государственного, так и негосударственного образования.

3. Народность и национальный характер образования; порывая с национальными традициями, школа становилась механизмом разрушения

национальной культуры, деформации межнациональных отношений. «Диалог культур» – национальной, общероссийской и мировой – действенный фактор и национального развития, и гармонизации межнациональных отношений.

4. Открытость образования – это обращенность образования к единому и неделимому миру, осознание приоритета общечеловеческих ценностей.

5. Регионализация, образования, т.е. наделение регионов правом и обязанностью выбора своей программы развития образования в соответствии с региональными условиями. Это отказ от единых учебных программ и учебников.

6. Гуманизация образования – это поворот школы к ребенку, уважение его личности, доверие к нему, создание условий для раскрытия, развития его способностей и дарований, соединение в ребенке личностного и коллективного начал. Основным смыслом педагогического процесса становится развитие ученика, основанное на педагогическом сотрудничестве.

7. Гуманизация образования, направленная к целостной картине мира, мира культуры и человека, отказ от технократизма.

8. Дифференциация образования, опирающаяся на многообразие учебных программ, учебников, создание рынка образовательных товаров и услуг. Обеспечение разнообразия образования и сохранение его качества возможно при опоре на обязательные государственные стандарты.

9. Развивающий, деятельностный характер образования – пробуждение способности личности к самостоятельному труду в различных сферах, что может быть достигнуто при отказе от установки школы на репродуктивное воспроизведение знаний и переходе к деятельностной и преобразующей направленности образования. Ориентир не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка. «Этот подход противостоит методам и формам верbalного образования, его монологичности и

обезличенности».

10. Непрерывность образования обеспечивает как преемственность различных ступеней образования, так и возможность образовательного маневра личности. Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь – таково понимание этого принципа, и вызван он постоянным обновлением знания, необходимостью переключения из одной сферы деятельности в другую. Научить ученика учиться, помочь ему осознать жизненную необходимость обновления образования – одна из задач школы.

Школьная реформа была осознана и поддержана как многими руководителями системы образования, так и учителями и родителями, поэтому начала успешно осуществляться. Но опасность ее «свертывания» оставалась, и она прежде всего исходила от ведомственной бюрократии, от министерских чиновников, которые сковывали развитие образования, работая только на себя, стремясь возродить «ведомственное самовластие» (Днепров). Реформа образования продолжается и в начале XXI в. Несмотря на ее успехи, остаются нерешенными самые важные проблемы образовательного процесса, а именно характер школьного образования.

Школа конца XX в. оказалась не в состоянии решить в полном объеме задачи, возникшие в связи с изменяющейся социально-экономической и культурной ситуацией. Школьники по-прежнему достигают больших успехов в репродуктивном воспроизведении полученных знаний и использовании их в знакомой ситуации. Именно эта направленность образования заложена в учебниках и учебных пособиях, которые, обновившись в содержательном отношении, сохранили прежние психолого-педагогические основы. Обучение осталось вербальным, развивающим мыслительные операции, т.е. словесно-логическим. В отличие от учащихся ряда зарубежных развитых стран российские дети затрудняются в интеграции знаний, применении их для получения новых, объяснении явлений, происходящих в окружающем мире, в самостоятельном поиске знаний и творчестве. Самостоятельная познавательная деятельность, основанная на активности в решении

возникающих задач, так и осталась потесненной репродукцией

— этой главной чертой школы конца прошлого века в России.

НЕОТЛОЖНЫЕ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

В связи с этим школа встала перед решением неотложных задач:

— усиление практической направленности содержания курсов естественно-научного цикла; изучение явлений, процессов, объектов, веществ, окружающих учащихся в их повседневной жизни;

— изменение акцентов в учебной деятельности, нацеленных на интеллектуальное развитие учащихся за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности; использование заданий, проверяющих различные виды деятельности, увеличение веса заданий на применение знаний для объяснения окружающих явлений; учет знаний, которые учащиеся получают вне школы из различных источников».

Для решения этих задач необходимо внести корректизы и в организацию учебной работы школьников и перейти от традиционной схемы: учитель разъясняет, передает знания, учащиеся слушают и выполняют задания — к схеме: учащиеся в совместной деятельности в условиях сотрудничества, общаясь между собой и с учителем, самостоятельно добывают знания. Учитель в таком случае выполняет роль организатора самостоятельной познавательной, творческой деятельности учащегося, сотрудничая с ним, а не поучая. Обучение в сотрудничестве предполагает установление иного типа общения, основанного на свободе, доверии, взаимоответственности, а также делает необходимым изменение организационных форм обучения.

Возрастание интеллектуализации и динамизма труда, вызванное постоянно обновляющимися техникой и технологией, а также возрастанием объема знаний, требует подготовки гибкого, адаптивного человека, способного быть компетентным в различных областях. Это диктует необходимость обновления содержательной части обучения, поэтому важнейшим направлением реформирования школы является пересмотр содер-

жания образования в плане его модернизации.

Большое значение приобретает воспитательный аспект учебной работы в средней школе: развитие гражданского самосознания, трудовой морали, позитивных нравственных черт личности — необходимость его усиления очевидна.

Появление и распространение новых информационных технологий — телевидения, видеотехники, персональных компьютеров, Интернет-сети — открывают новые возможности для школьного и индивидуального обучения и ставят новые задачи перед реформируемым образованием.

Развитие компьютерной грамотности, предполагающей знание возможностей персонального компьютера и умение пользоваться им и различными программами, стало актуальной задачей школы. Одновременно с этим требует решения проблема компьютеризации образования, которая предусматривает использование компьютеров и другой информационной техники в обучении.

Основы информатики, умение пользоваться новейшей вычислительной техникой поможет повысить интеллектуальные возможности ученика, с компьютерной грамотностью специалисты связывают перспективы развития техники, экономики, культуры.

