

37
Б-287

На правах рукописи

БАТЧАЕВА ИСАННА ИССЛЕВНА
ТЕОРИЯ НОВОГО «СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ»
ПЕДАГОГОВ-РЕФОРМАТОРОВ БРЕМЕННОЙ ПЛУЧНОЙ
ШКОЛЫ ГЕРМАНИИ
(конец XIX- начало XX века)

13.00.01 – общая педагогика
Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Пятигорск - 1999

47

Работа выполнена на кафедре педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор Макаев В.В.


Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Хорошко Н.Ф.;
кандидат педагогических наук, доцент
Кимов Ю.С.

Ведущая организация: Армавирский государственный педагогический институт

Защита диссертации состоится 03.02.2000г. в 14.00 на заседании диссертационного совета К 113.21.03 по присуждению ученой степени кандидата педагогических наук в Пятигорском государственном лингвистическом университете по адресу: 357532, г.Пятигорск, пр.Калинина, 9.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке университета.

Автореферат разослан 03.01.2000г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук, доцент  Грашкин А.Ю.

00-18559

I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Изучение теории и практики образования, обучения и воспитания в Германии конца XIX - начала XX в. вызвано исторической значимостью и масштабностью социальных и педагогических процессов, имевших место в этой стране в указанный период. Германия становится высокоразвитым капиталистическим государством, вступившим в стадию империализма. Потребности социально - экономического и культурного развития обусловили непрерывный рост просвещения, науки. Значительных успехов достигла педагогика. Реформаторские течения в педагогике были направлены против авторитаризма в воспитании, против школы, оторванной от жизни. Получили широкое распространение теории, выдвигавшие свободное развитие личности, подготовку молодежи к труду, нравственное воспитание на основе общечеловеческой морали, формирование самостоятельности, активности и творчества. Создавались опытные учебно - воспитательные учреждения, успешно осуществлявшие разностороннее развитие учащихся, воспитание на фундаменте общечеловеческих ценностей. Учителя стремились к сотрудничеству с детьми и их родителями.

Видными педагогами - реформаторами Германии конца XIX - начала XX в. являлись Фриц Гансберг (1871-1950), Людвиг Гурлитт (1855-1931) и Генрих Шаррельман (1871-1940) - деятели Бременской научной школы, основатели концепции нового "свободного воспитания" (теории личности). Они подвергли критике авторитарную педагогику и современную школу как не удовлетворявшую жизненным интересам народа и разработали аксиологические основы педагогики, переориентированной на возрождение гуманистических традиций. Образование они считали ведущим средством формирования гуманной личности, а саму личность рассматривали наивысшей ценностью общества. Гуманистические ценностные ориентации педагогов-реформаторов не связывали с политизацией и идеологизацией образования и воспитания.

Теория нового, "свободного воспитания" не стала предметом специального исследования, хотя она в той или иной мере изучалась педагогами России. В 20-30-е годы взгляды педагогов - реформаторов освещали Н. Даденков, Н. Н. Ильин, С. А. Левитин, А. Музыченко, А.П. Пинкевич, М. М. Рубинштейн. Они отмечали критический под -

ход реформаторов к традиционной педагогике, основанной на авторитаризме, и показали научную и практическую значимость положений теоретиков нового "свободного воспитания". Однако в публикациях названных авторов не анализировалась ориентация педагогов-реформаторов на развитие личности, не раскрывались теоретические основы педагогики сотрудничества. Н.К.Крупская в книге "Народное образование и демократия" (1915 г.) показала, что педагоги-реформаторы рассматривали ручной труд учащихся как средство гармонического развития индивидуальности, как арену приложения творческих сил. Вопросы развития у учащихся творческих сил и способностей, активности и самостоятельности освещались А.И.Пискуновым в связи с анализом теории и практики трудового обучения в Германии в конце XIX - начале XX в.¹ В задачи исследования автора не входило выявление аксиологических основ цели и задач воспитания и образования, гуманистической направленности воспитания на принципах педагогики сотрудничества. В диссертационном исследовании Т.А.Оксак² получили освещение подходы немецких педагогов конца XIX - начала XX в. к решению проблем эстетического воспитания. В этой связи автор рассмотрел взгляды деятелей Бременской научной школы на эстетическое воспитание. Анализ достижений педагогов-реформаторов в разработке проблем эстетического воспитания Т.А.Оксак проведен с позиций марксизма-ленинизма. С этих же позиций раскрыты взгляды немецких педагогов-реформаторов на эстетическое воспитание в публикации Н.Б.Сергеевой³. Краткая характеристика идей реформаторской педагогики Германии конца XIX - начала XX в. с позиций философского плюрализма дана в новейших исследованиях Л.В.Образцовой⁴. Взгляды крупнейших представителей реформаторской педагогики Западной Европы конца XIX - начала XX в., в том числе Ф.Гансберга, Л.Гурлитта,

¹ Пискунов А.И. *Теория и практика трудовой школы Германии (до Веймарской республики)*. М., 1963.

² Оксак Т.А. *Проблемы эстетического воспитания в немецкой реформаторской педагогике конца XIX - начала XX вв. Автореферат дис. канд. пед. наук*. М., 1973.

³ Сергеева Н.Б. *Эстетическое воспитание и проблема общего развития ребенка в немецкой реформаторской педагогике // Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений СССР и за рубежом. Под ред. А.И.Пискунова*. М., 1977, с.86-92

⁴ Образцова Л.В. *Образование в Германии. Марбург. 1996, с.41-64; Альтернативные школы Германии. Марбург, 1996, с.20-43*

Г.Шаррельмана, на развитие личности, трудовое и эстетическое воспитание проанализированы на основе новых методологических подходов в исследовании М.Н.Певзнера.¹ Однако в этом исследовании недостаточно освещены ценностные ориентации теории нового "свободного воспитания", не проанализированы основы созданной реформаторами педагогики сотрудничества.

Отсутствие работ, дающих целостное представление о гуманистически ценностных ориентациях теории нового "свободного воспитания" и основанной на этой теории педагогики сотрудничества, а также практическая значимость положений и выводов концепции нового "свободного воспитания" для разработки стратегии качественного обновления образования и воспитания в России определили тему настоящей диссертации: "Теория нового "свободного воспитания" педагогов-реформаторов Бременской научной школы Германии (конец XIX - начало XX века)".

Проблемой исследования явилось выявление источников, содержания и специфики развития гуманистически ценностных ориентации в теории нового "свободного воспитания" педагогов-реформаторов как средства преодоления влияния авторитаризма традиционной педагогики и школьной практики.

Объект исследования: педагогика Германии конца XIX - начала XX в.

Предмет исследования: проблема гуманистически ценностных ориентации в теории нового "свободного воспитания" педагогов-реформаторов Бременской научной школы.

Цель исследования: выявление и критический анализ концепции нового "свободного воспитания" как гуманистической ценности.

В исследовании определены следующие задачи:

1. Рассмотреть социально-экономические, политические и культурные предпосылки, обусловившие зарождение и развитие реформаторской педагогики Германии в указанных хронологических рамках.

2. Охарактеризовать сущность и раскрыть гуманистическую направленность теории нового "свободного воспитания".

3. Выявить вклад педагогов-реформаторов, основателей Бременской научной школы, в разработку педагогики сотрудничества, охарактеризовать основные черты этой педагогики и показать ее влияние на развитие педагогической мысли.

4. Определить основные итоги исследования теории нового "свободного воспитания" во взаимосвязи с современными тенденциями развития воспитания и обучения и на этой основе сформулировать выводы, которые могут быть использованы в совершенствовании педагогического процесса.

¹ Певзнер М.Н. *Реформаторская педагогика Западной Европы конца XIX - начала XX века. Новгород, 1996.*

Настоящее историко-педагогическое исследование проводилось на основе следующих методологических положений:

- признание философского, гносеологического плюрализма, использование различных методологических ориентиров в системе общечеловеческих ценностей;

- приоритет общечеловеческих ценностей над классовыми;

- объективность в подборе и оценке исследуемых фактов и явлений;

- целостное изучение историко-педагогических фактов и явлений в их диалектическом единстве и взаимосвязи;

- связь исторического и логического, объективного и субъективного, исторического и современного;

- аксиологический подход к изучению педагогических реалий;

- целостность мирового педагогического процесса;

- стремление к гармонии как движущая сила развития мира, компромисс как средство гармонизации различных мнений и устремлений.¹

В процессе исследования использованы идеи, нашедшие отражение в трудах отечественных педагогов Ш.А.Амонашвили, Ю.К.Бабанского, Н.К.Гончарова, П.Ф.Каптерева, В.В.Краевского, Б.Т.Лихачева, А.С.Макаренко, Н.Д.Никаandroва, А.И.Пискунова, З.И.Равкина, В.А.Сластенина, В.А.Сухомлинского, К.Д.Ушинского, Е.Н.Шиянова, психологов В.В.Давыдова, В.А.Крутецкого, А.В.Петровского, К.К.Платонова, П.М.Якобсона. Большую помощь в освещении вопросов историко-педагогической науки оказало изучение произведений отечественных деятелей этой науки М.В.Богуславского, Н.А.Константинова, Г.Б.Корнетова, З.А.Мальковой, В.В.Макаева, М.Г.Плохой, К.И.Салимовой, Л.Л.Супруновой, Ф.А.Фрадкина, Т.Ф.Яркиной.

Применялись следующие методы историко-педагогического исследования: изучение первоисточников; сравнительно-исторический и ретроспективный анализ; теоретический анализ; обобщение и систематизация полученных результатов.

Источниками исследования являлись материалы по истории Германии, труды немецких педагогов-реформаторов конца XIX - начала XX века, психолого-педагогические труды по исследуемой проблеме отечественных и зарубежных авторов. Использованы первоисточники фондов библиотек России, а также книгохранилищ гг.Берлина, Вюрцбурга, изученные нами во время целевых командировок в Германию в 1997-1999 гг. Часть использо-

¹ Последнее из перечисленных положений заимствовано из японской философии и означает отрицание утверждения того, что мир движется противоречиями (См.: Мещеряков А. Преступление и наказание. Японский вариант // Иностранная литература, 1992, N12, с.309

ванных документов ранее не вводилась в научный оборот. Перевод с немецкого языка сделан автором самостоятельно.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые в отечественной педагогической науке раскрыты исторические, социально-политические, экономические и культурные предпосылки деятельности Бременской научной школы, создавшей гуманистическую теорию нового "свободного воспитания", в которой обосновывается необходимость подготовки всесторонне развитой свободной личности, владеющей основами национальной и общечеловеческой культуры, подготовки этой личности к разносторонней личной и общественной деятельности в условиях сотрудничества и проявляющей при этом самостоятельность, активность и творчество. Проанализированы и охарактеризованы аксиологические основания целей и задач воспитания, разработанные этими педагогами, показана гуманно-демократическая направленность этих целей и задач, выявлен вклад реформаторов в разработку принципа природосообразности воспитания с позиций антропологизма (требование оказания помощи ребенку в развитии его природных сил и социализации, в стремлении к самостоятельности, творчеству, "воспитание посредством жизни", опора в обучении и воспитании на жизненный опыт учащихся). Освещены основные черты созданной педагогами-реформаторами педагогики сотрудничества как составной части их концепции нового "свободного воспитания".

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что они обогащают целостное научное представление о позитивных теоретических изменениях и рациональном опыте обучения и воспитания в условиях научно-технического прогресса. Тем самым результаты исследования углубляют понимание сущности гуманистически ценностных ориентиров концепции нового "свободного воспитания", служат задачам совершенствования теории и практики обучения и воспитания в условиях демократизации общественной жизни, способствуют осмыслению преемственности идей в мировом историко-педагогическом процессе и обновлению этого процесса как движения к гуманистической педагогике.

Практическая значимость результатов исследования. Факты, положения и выводы, полученные в процессе исследования, могут использоваться в дальнейшем изучении образовательных систем и педагогических теорий Западной Европы и России, включаться в содержание спецкурсов по теории и истории педагогики, в учебники и учебные пособия по педагогическим дисциплинам, а также применяться в учебно-воспитательном процессе школы.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования обеспечена широким кругом источников, опорой на современные теоретико-методологические принципы, соответствием методов исследования целям и задачам диссертационной работы, апробацией и внедрением полученных результатов в вузовскую практику, главным образом в практику подготовки

филологов и учителей иностранных языков в Пятигорском государственном лингвистическом университете (ПГЛУ).

Основные этапы исследования. На первом этапе (1996-1997) определялись теоретико-методологические подходы к решению исследуемой проблемы, проводился сбор и анализ материалов. На втором этапе (1997-1999) продолжался сбор материалов, осуществлялось их обобщение и систематизация, выявлялись и формулировались основные результаты исследования, имела место их апробация, оформлялся текст диссертации.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Выводы об обусловленности становления и развития гуманистических идей педагогов-реформаторов Германии конца XIX - начала XX века, в том числе авторов концепции нового "свободного воспитания", социально-экономическими, политическими и культурными факторами развития этой страны, вступившей на путь научно-технического прогресса, вызванно-го интересами государственно-монополистического капитализма.

2. Демократическая направленность критики деятелями Бременской научной школы авторитарной педагогики, догматического обучения и воспитания в школе Германии рассматриваемого периода.

3. Гуманистический характер выдвинутых теоретиками нового "свободного воспитания" целей и задач образования и воспитания, включающих всестороннее развитие свободной личности, усвоение ею определенного круга национальных и общечеловеческих ценностей, подготовку к самостоятельной активной творческой деятельности.

4. Антропологизм в подходе педагогов-реформаторов к развитию свободной личности, к раскрытию ими принципа природосообразности воспитания как требования опоры на природные силы ребенка и его социальный опыт.

5. Исходные принципы и основные черты созданной педагогами-реформаторами концепции развития свободной личности.

6. Источники и аксиологические основания разработанной деятелями Бременской научной школы педагогики сотрудничества, связь идей этой педагогики с положениями методической системы "педагогики сотрудничества", выдвинутыми советскими педагогами в 80-е годы в целях совершенствования обучения и воспитания.

Апробация и внедрение в практику. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики ПГЛУ в 1997-1999 гг., докладывались на конференциях по итогам научной работы за 1997 и 1998 гг. в том же университете, на Всероссийской научно-практической конференции "Поликультурное образование в современной России" (1997 г.), на II Международном Конгрессе "Мир на Северном Кавказе через языки, образование и культуру" (1998 г.). По материалам исследований подготовлены циклы статей для "Словаря терминов по истории педагогики" (1997 г.) и "Словаря терминов по

сравнительной педагогике и истории педагогической мысли" (1998 г.), изданных ПГЛУ. Опубликованные материалы использовались кафедрами педагогики ПГЛУ, Карачаево-Черкесского педагогического университета, Кабардино-Балкарского и Адыгейского университетов в учебной и воспитательной работе со студентами.

Структура диссертации. В главе I "Социально-экономические и политические корни реформаторской педагогики Германии" дана общая характеристика экономического и политического положения в этой стране в конце XIX - начале XX в. и на этой основе рассматривается критическая оценка авторитаризма традиционной школы и педагогики, данная педагогами-реформаторами. Глава II "Гуманистически ценностные ориентации теории нового свободного воспитания" содержит анализ аксиологических оснований цели и задач воспитания, разработанных деятелями Бременской научной школы, раскрывается природосообразность воспитания как общечеловеческая и национальная ценность в теории нового "свободного воспитания". Глава III "Разработка теоретиками нового "свободного воспитания" "педагогики сотрудничества" включает характеристику созданной деятелями Бременской научной школы концепции развития личности и основных черт педагогики сотрудничества как составной части их концепции нового "свободного воспитания". В заключении излагаются выводы о результатах исследования и намечены перспективы дальнейших исследований в этой области.

Объем диссертации - 160 страниц машинописного текста. Библиографический список использованной литературы включает 114 названий на русском и 48 на немецком языках.

II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Результаты проведенного нами исследования позволили установить, что движение педагогов-реформаторов Германии конца XIX - начала XX в. было порождено общественно-политическими и социокультурными факторами развития страны. В указанный период Германия в экономическом, научно-техническом и культурном отношениях стала наиболее мощным государством мира. Потребности упрочения экономики, развития производительных сил, укрепления военной мощи обусловили необходимость подготовки подрастающего поколения технически образованным, культурным и воспитанным в духе национальных интересов. Сфера образования, начиная с 80-х годов, стала приоритетной в государственной политике. Правительство провело реформы, направленные на повышение эффективности общего и профессионального образования. В 90-е годы в Германии впервые в мире было введено всеобщее обязательное бесплатное обучение детей в возрасте с 6 до 14 лет. Германия превратилась в страну сплошной грамотности, высокой общей культуры, технически развитую.

В этих условиях педагоги-реформаторы подвергли критике авторитаризм традиционной педагогики и школы и выдвинули идею де-

мократизации и гуманизации образования. Среди реформаторов наиболее влиятельными были деятели Бременской научной школы Ф.Гансберг, Л.Гурлитг, Г.Шаррельман. Они выступали против сословной школы, подавления личности ученика, бюрократизма в системе народного образования, отстаивали необходимость разностороннего физического и духовного развития детей, идею гуманного отношения к ним, свободного развития индивидуальности. Ими была создана концепция нового "свободного воспитания". В этой концепции человек рассматривается в качестве наивысшей ценности, а идеалом воспитания выступает всесторонне и гармонически развитая личность. Целью воспитания в этой концепции провозглашается формирование свободной личности, владеющей определенным уровнем культуры, а также саморазвитие личности. Школа рассматривается как одно из основных средств развития физических и духовных сил учащихся и выработки у них самостоятельности, жизненной активности.

Абсолютная теология воспитания в концепции нового "свободного воспитания" рассматривается как достижение равновесия противоречий личности в их непрерывном движении, направленном на развитие всех сил в каждом ребенке в соответствии с его индивидуальностью, на достижение внутренней и внешней свободы, на овладение общечеловеческой и национальной культурой. Свобода развития личности педагогами-реформаторами мыслилась как подготовка самостоятельно и активно действующих людей, умеющих творчески трудиться в условиях сотрудничества.

Ценностные ориентации образования и воспитания в концепции авторов нового "свободного воспитания" впервые в истории педагогики были распространены на формирование личности женщины. В этом также сказалась гуманно-демократическая направленность названной концепции.

Для современной педагогики представляют научный интерес аксиологические основания цели и задач воспитания в концепции педагогов-реформаторов Бременской научной школы. Они определили и раскрыли такие взаимосвязанные задачи (составные части) воспитания, как умственное воспитание (овладение культурой, способами мышления, интеллектуальное развитие, культура умственного труда), нравственное воспитание (формирование нравственно целостной и нравственно свободной личности на фундаменте общечеловеческих этических ценностей), религиозное воспитание, трудовая подготовка (овладение знаниями о трудовой деятельности человечества, опытом общественно полезного, производительного труда, выработка творческого отношения к труду), эстетическое воспитание (всестороннее художественное развитие, достижение гармонии с миром прекрасного, в том числе с природой), физическая культура (укрепление здоровья, развитие красоты тела в единстве с красотой души). Эти задачи (составные части) воспитания отражают гуманистическую направленность ценностных ориентации

концепции нового "свободного воспитания", что подтверждает установившуюся в мире тенденцию движения к гуманистической педагогике.

Результаты нашего исследования позволяют заключить, что авторами концепции нового "свободного воспитания" дана новая аксиологическая трактовка принципа природосообразности воспитания. Как гуманистическая ценность, этот вечный и незабываемый принцип педагогики в их трудах раскрывается с позиций антропологизма и означает требование оказания помощи ребенку в его естественном физическом и социальном развитии, в стремлении к самостоятельности и творчеству, т. е. свободное развитие личности в соответствии с целью жизни, а также "воспитание посредством жизни". Педагоги-реформаторы показали, что принцип природосообразности может успешно реализовываться в практике воспитания, если педагог познает природу ребенка как продукт культуры и эволюции, проникает в тайну его индивидуальности и уникальности, обусловленную "миллионами лет существующей историей", "повторением всей истории культуры". С точки зрения этого принципа обучение должно быть наглядным, т. к. этого требуют "органические силы" ребенка, в том числе способность к мыслительной деятельности. В обучении следует использовать также высшую духовную наглядность, являющуюся движущей силой активной умственной деятельности. Необходима наглядность и в воспитании. Здесь она означает опору на жизненный опыт ученика (при условии полной свободы в обучении и воспитании) и использование примера воспитателей, лиц, окружающих ребенка. Такой подход к раскрытию сущности принципа природосообразности воспитания способствовал разработке антропологических оснований теории и практики современного обучения и воспитания.

Созданная педагогами-реформаторами концепция развития личности - развития как цели воспитания - явилась новой ценностной ориентацией в педагогической науке. Авторы этой концепции выступали за переход от существовавшего авторитарного воспитания и догматического обучения к воспитанию и обучению как творчеству ученика во всех доступных ему видах деятельности, осуществляемой совместно с учителем, в процессе которой развиваются его духовные и физические силы. Основным условием развития индивидуальности деятеля Бременской научной школы считали специально организованную педагогическую среду, где отношения воспитателя и учеников строятся на принципах сотрудничества. Направляя развитие личности, педагог должен учитывать влияние наследственности, созданные природой индивидуальные различия, проявляющиеся в неодинаковых способностях. В основу развития природных сил и способностей должно быть положено не навязывание чужих идей, взглядов, убеждений и интересов, а побуждение активности личности к самостоятельной творческой деятельности в условиях свободы, "исходя из ребенка". Однако Ф.Гансберг, Л.Гурлитт и Г. Шаррельман не учитывали при этом, что стимулирование природных сил ребенка, его

самостоятельной творческой деятельности осуществляется не только в свободных, естественных условиях, но и под воздействием социальных факторов, в процессе социализации индивида.

В концепции развития личности, созданной педагогами-реформаторами, источником и средством формирования свободной, всесторонне развитой личности выступает прежде всего игра как побудитель здоровой и свободной самостоятельной деятельности ребенка, соответствующей его способностям и потребностям. В игре необходимо взаимодействие взрослых и детей, проявление последними самостоятельности, активности и инициативы. Одним из ведущих направлений формирования личности педагоги-реформаторы признавали развитие духовности. Это развитие они мыслили как удовлетворение естественного стремления человека к знаниям, а поэтому считали, что в познавательной деятельности ученика недопустимо принуждение. По мере роста и укрепления духовных сил индивида встает проблема выявления и учета его склонностей, интересов и способностей. На основе этого они обосновывали идею дифференциации образования и обучения. Анализируя условия эффективности различных видов деятельности учащихся в развитии их личности, педагоги-реформаторы показали, что наилучшим образом педагогические цели достигаются, если каждый из видов деятельности осуществляется как свободное, непринужденное и деловое сотрудничество детей и взрослых, как сотрудничество равноправных личностей. В процессе этого сотрудничества необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, его уникальность.

Раскрывая сущность педагогики сотрудничества, деятели Бременской научной школы наиболее полно охарактеризовали ее такие черты, как доверие и глубокое уважение личности ребенка, необходимость всестороннего изучения его возрастных и индивидуальных особенностей (в первую очередь - способностей) для того, чтобы в обучении и воспитании "исходить из ребенка". Особое место они отводили организации "подлинно педагогической жизни", основу которой составляют свободные отношения между учителем и учащимися, включающие выбор учениками содержания учебного материала в соответствии с их склонностями и интересами и волей учителя. Школа должна представлять собой сообщество учителей, учащихся и их родителей. деятельности которого присущи совместные усилия, направленные на формирование свободной личности. Сотрудничество учителей и учащихся исключает категорические запрещения, направленные на ограничение свободы воспитуемых. Как формы сотрудничества учителей и учащихся, поощряются учебная самостоятельность, умственная свобода, обмен мнениями, убеждениями, взглядами в процессе непринужденного собеседования, которое вызывает "внутренние переживания", вырабатывает собственное отношение к изучаемому. Занятия проводятся в соответствии с интересами обучаемых, допускается "непринужденная конструкция урока". В обучении и воспита-

нии поощряется упрямство как черта, характеризующая сильный характер ученика, как проявление им силы воли.

Исследование показало, что идеи сотрудничества учителей и учащихся в педагогическом процессе, получившие должное обоснование в трудах Ф.Гансберга, Л.Гурлитта, Г.Шаррельмана, способствовали обновлению педагогической науки и школьной практики в русле их демократизации и гуманизации. Эти идеи были направлены против авторитарно-императивной теории и практики обучения и воспитания. В ходе исследования выявлено, что авторы советской методической системы «педагогика сотрудничества», получившей распространение в СССР в 80-е годы, раскрыли такие коренные недостатки современной отечественной педагогики и школьной практики, как императивность педагогического процесса, идеологизация образования и воспитания, формализм в обучении, перегрузка учащихся учебным материалом, низкий уровень гуманизации образования и воспитания и др. Советская методическая система «педагогика сотрудничества» освещалась как новое направление в педагогической науке. Суть этой системы наиболее четко раскрыл Ш.А.Амонашвили: "Сделать ребенка добровольным и заинтересованным соратником, единомышленником учителей, воспитателей, родителей в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении, равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за результаты этого процесса".¹ Ш.А.Амонашвили замечал при этом, что идея педагогики сотрудничества не нова: "Если сказать точно, идея ее так же стара, как сама педагогика. Идея гуманного подхода к ребенку прошла через сердца и труды всех классиков педагогики (достаточно вспомнить творчество и эксперименты Песталотци). Однако она, идея, терпела поражение, а практика приобрела все более завуалированную форму авторитаризма и давления".² Далее Ш.А.Амонашвили обращался лишь к опыту А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского как к «прорывам в демократическое будущее». Вместе с этим он справедливо говорил о том, что в своем историческом развитии идея педагогического сотрудничества обновилась и становится все более актуальной, благодатной для научного поиска и требует переоценки в соответствии с духом преобразований в России. Однако Ш.А.Амонашвили ни в одном из своих трудов не ссылается на положения педагогики сотрудничества, разработанные ее основоположниками – деятелями Бременской научной школы.

Авторы советской методической системы "педагогика сотрудничества" свою систему противопоставляли современной отечественной педагогиче-

¹ Амонашвили Ш.А. *Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление. М., 1989, с. 159*

² Там же, с. 160

ской науке, считали последнюю устаревшей и не отвечающей требованиям перестройки советского общества на демократических началах. Они утверждали: "Если попытаться одним главным словом выразить суть процесса перестройки..., то это слово будет "демократизация". Отсюда и главная воспитательная задача - "демократизация личности".³

Нетрудно убедиться в том, что приведенное утверждение ошибочно. Как известно, суть перестройки и обновления российского общества в 80-е годы состояла в демократических преобразованиях всех сфер жизни. Демократизм является не самоцелью, а средством достижения целей перестройки общественной жизни, в том числе и сферы образования и воспитания. Как справедливо отмечает Б.Т.Лихачев, "демократия и свобода необходимы для достижения организованности и дисциплинированности посредством широкого использования демократических свобод. Недопустимо абсолютизировать средства воспитания и превращать в самоцель".⁴

Методическая система "педагогика сотрудничества" была объявлена в СССР новым направлением педагогической науки и рассматривалась как средство демократизации личности. (Демократизм ошибочно провозглашался средством перестройки советского общества). При этом идея развития личности также рассматривалась с точки зрения демократизации общества и прикижалась до уровня овладения культурой. В работах советских сторонников концепции педагогики сотрудничества не получили должного развития такие исходные положения, разработанные педагогами Бременской научной школы, как формирование теоретического мышления, развитие природных сил и способностей учащихся, выработка творческого подхода к познавательной деятельности; прослеживается отказ от методов непосредственного педагогического воздействия, в том числе и от требовательности в воспитании, отход от ориентации подрастающего поколения на трудовой образ жизни, от воспитания моральной устойчивости, невосприимчивости к отрицательным явлениям окружающей действительности.

В советской методической системе "педагогика сотрудничества" развитие личности - одна из основных проблем педагогики сотрудничества - рассматривалось не с точки зрения принципа природосообразности воспитания, не с позиций раскрытия сущностных сил ребенка, заложенных природой, как это имело место в концепции деятелей Бременской научной школы, а с точки зрения демократизации общества сводилось при этом преимущественно к освоению культуры. Вместе с тем сторонники методической системы "педагогика сотрудничества" сформулировали новый подход к процессу обучения. Так, В.В.Давыдов с группой авторов сущность усвоения знаний определял

³ Учительская газета, 1986, 18 октября.

⁴ Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. М., 1996, с.420

следующим образом: "При освоении какой-либо человеческой деятельности исходной формой любой деятельности является ее коллективное осуществление, только постепенно меняющееся в индивидуальное".¹ Приведенное высказывание дает основание заключить, что процесс усвоения на начальной стадии реализуется как коллективное сотрудничество, а затем на определенном этапе осуществляется как индивидуальная познавательная деятельность. В этом высказывании не определены конкретные звенья (ступени) процесса познавательной коллективной и индивидуальной деятельности, а содержатся лишь общие рассуждения о процессе обучения, что не позволяет определить то новое, что вносили авторы методической системы "педагогика сотрудничества" в теорию обучения. Авторы этой системы не раскрыли и многие другие принципиальные исходные положения теории развития личности. Как показал Б.Т.Лихачев, "такие подлинные проблемы развития личности, как формирование теоретического мышления, диалектического анализа явлений действительности, способности нравственного выбора, организаторской деятельности, художественно-эстетического вкуса, ведение диалога, культурного общения, коллективного взаимодействия, творческого подхода к любой жизненной задаче - даже не упоминаются экспериментаторами. Подмена развития ребенка содержанием его образования вместо рассмотрения развития и знания в диалектическом единстве, как обуславливающих друг друга, дезориентирует учителя, толкает на путь догматического обучения и чисто вербального воспитания. Да и "содержание личности" толкуется авторами "педагогика сотрудничества" весьма туманно".¹

Считаем необходимым отметить далее, что авторы методической системы "педагогика сотрудничества" под лозунгом "демократизации личности" провозгласили отказ от необходимости использования непосредственного педагогического воздействия в воспитании, отход от предъявления к воспитаннику требований. Вместо этого они предложили "свободно избранные занятия", которые приводят к качественным изменениям гуманного характера в отношениях между учениками. В этом вопросе они по сути дела разделяли точку зрения Бременских педагогов-реформаторов, хотя не делали ссылки на их труды.

Сторонники методической системы "педагогика сотрудничества" отстаивали точку зрения на то, что самоопределение, самореализация, самоорганизация, самореабилитация, являясь важнейшими компонентами саморазвития личности, становятся и основными направлениями педагогической ра-

¹ Давыдов В.В. и коллектив. *Какой должна быть АПН СССР // Учительская газета, 1988, 10 марта.*

¹ Лихачев Б.Т. *Педагогика. Курс лекций. М., 1996, с.421-422*

боты"² В итоге они пропагандировали мысль о том, что личность формируется сама по себе под воздействием спонтанных стимулов, в процессе парного диалога с учителем. При этом недооценивалась роль детского коллектива как системы целенаправленных педагогических требований, предъявляемых к личности воспитанника, и как среды реализации общественного самовыражения и самоутверждения личности. В этих вопросах сторонники методической системы "педагогика сотрудничества" находились в основном под непосредственным влиянием немецких педагогов-реформаторов, но при этом не ссылались на их труды.

Мы согласны с выводом Б.Т.Лихачева о том, что советские теоретики "педагогика сотрудничества" идеализировали природу ребенка как изначально совершенную, заключающую в себе все силы добра и благополучия; отрицали возможность предъявления детям педагогических требований и мер педагогического воздействия; настаивали на предоставлении воспитанникам возможности самим преодолевать влияние отрицательных проявлений окружающей социальной среды, разлагающего воздействия антикультуры, аморализма.¹

Считаем необходимым обратить внимание на оценку советской методической системы "педагогика сотрудничества", данную чешским педагогом М.Сикорой, который подчеркнул, что "педагогика сотрудничества следует принять как системную часть формирования концепции воспитания (а также новой концепции всех частных форм воспитания и прежде всего обучения), отвечающей требованиям современного общественного развития. Следовательно, перед педагогикой в этой связи возникает новая исследовательская задача -раскрыть все обстоятельства, при которых коллективная форма сотрудничества становится необходимой формой воспитания."²

Результаты проведенного нами исследования дают основание заключить, что в процессе дальнейшего развития прогрессивных идей педагогики сотрудничества, выдвинутых реформаторами Бременской научной школы и получивших известное преломление в советской методической системе "педагогика сотрудничества", необходимо учитывать смену происходящих в современном мире, в том числе российском обществе, социальных перемен, а также изменений в социальной позиции учеников, предоставлять юной сме-

² См.:Газман О.С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) // Вестник образования. М., 1991, №8, с.22

¹ См.:Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. М., 1996, с.425

² Сикора М.Педагоги-новаторы в СССР: "кризис" академической педагогики? // Новое педагогическое мышление. М., 1989, с.186

не возможность свободного, самостоятельного выбора социальной позиции, перехода от одного вида деятельности к другому.

Анализ основных положений концепции нового "свободного воспитания", созданной деятелями Бременской научной школы, позволил выявить негативные стороны этой концепции. Отстаивая свободное творчество учителя, они отрицали систематическое обучение, планирование учебного процесса в народной школе. Основным средством трудового обучения в начальной школе считали ручной труд, не связывали должным образом обучение производительному труду с изучением теоретических основ современного производства.

В целом разработанная ими концепция нового "свободного воспитания" оказала благотворное влияние на развитие мирового педагогического процесса как движения к гуманистической педагогике. Названная концепция значительно ослабила позиции авторитаризма традиционной педагогики и школы. Она определила гуманистически ценностные ориентиры в обосновании целей и задач воспитания, раскрыла с прогрессивных, антропологических позиций принцип природосообразности воспитания. Новым в концепции формирования личности, созданной педагогами-реформаторами, явилась трактовка развития личности как основной цели воспитания. Результаты исследования позволили охарактеризовать содержание и раскрыть гуманистическую сущность нового "свободного воспитания", выявить вклад Ф.Гансберга, Л.Гурлитта, Г.Шаррельмана в разработку педагогики сотрудничества и охарактеризовать основные черты этой педагогики, показать ее влияние на получившую распространение в СССР в 80-е годы методическую систему "педагогика сотрудничества". В итоге установлена взаимосвязь теории нового "свободного воспитания" с современными тенденциями обучения и воспитания и сформулированы выводы, которые могут использоваться в дальнейшем совершенствовании педагогического процесса. Таким образом, задачи, поставленные в исследовании, выполнены.

Проведенное исследование не претендует на полное и всестороннее изучение рассматриваемой проблемы. Основными направлениями дальнейшего исследования проблемы могут быть такие, как творческое использование идей педагогики сотрудничества, выдвинутых деятелями Бременской научной школы, в современных учебных заведениях России; взаимосвязь обучения и воспитания в концепции нового "свободного воспитания"; теория и методика трудового обучения и воспитания в трудах педагогов-реформаторов и др.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

1. О педагогическом наследии Г.Шаррельмана // Страницы истории педагогики. Вып.7. Пятигорск: изд. ПГЛУ, 1997, с.19-23.

Г. З. 1

655881-00

2. Об основных течениях реформаторской педагогики // Страницы истории педагогики. Вып.8. Пятигорск: изд. ПГЛУ, 1997, с.11-13.

3. Немецкие педагоги-реформаторы конца XIX - начала XX вв. о трудовом воспитании как основе воспитания культурного человека // Поликультурное образование в современной России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 16-18 сентября 1997 года. Пятигорск: изд. АПСН-ПГЛУ, 1997, с.135-138.

4. Словарь терминов по истории педагогики. Пятигорск: изд. ПГЛУ, 1997 (в составе авторского коллектива). - 72 с. (авторских - 10 стр.).

5. К вопросу о развитии трудовой школы Германии в конце XIX века // Страницы истории педагогики. Вып.9. Пятигорск: изд. ПГЛУ, 1998, с.17-19.

6. Критика немецкими педагогами-реформаторами конца XIX -начала XX века школы и педагогики Германии // Страницы истории педагогики. Вып.10. Пятигорск: изд. ПГЛУ, 1998, с.19-27.

7. Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли. Пятигорск: изд. ПГЛУ, 1998 (в составе авторского коллектива). - 93 с. (авторских - 12 стр.).

8. Идея поликультурного образования в трудах педагогов-реформаторов Германии // Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру. Тезисы докладов II Международного Конгресса 15-20 сентября 1998 года. Пятигорск: изд. РАО-АПСН-ПГЛУ, 1998, с.12-14.

9. Педагоги-реформаторы Германии конца XIX - начала XX вв. о природосообразности в воспитании // Страницы истории педагогики. Вып.11. Пятигорск: изд. ПГЛУ, 1999, с.17-23.

10. Концепция развития личности педагогов-реформаторов Германии конца XIX - начала XX вв. // Страницы истории педагогики. Вып. 12. Пятигорск: изд. ПГЛУ, 1999.

И. Батман