**Вопрос 8. Основные подходы к организации процесса обучения в истории образования.**

*Традиционные подходы: Я.А. Коменский, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег. Прагматическая педагогика Д. Дьюи, реформаторская педагогика конца XIX начала ХХ века. Современные дидактические концепции (одна – две по выбору студента).*

1. **Традиционные подходы.**

**1.1. Я.А. Коменский (годы жизни: 1592 – 1679 гг).**

По своим философским взглядам Коменский был близок к материалистическому сенсуализму, который самому Коменскому представлялся философией простого народа. Признавая три источника познания — чувства, разум и веру, Коменский главное значение придавал органам чувств. В *развитии познания* он различал ***3 ступени*** — эмпирическую, научную и практическую. Он считал, что всеобщее образование, создание новой школы помогут воспитывать детей в духе гуманизма.

Вместе с тем в определении цели воспитания у Коменского отчётливо чувствуется влияние ***религиозной идеологии***: он говорит о подготовке человека к вечной жизни.

Исходя из познаваемости мира, Коменский считал познаваемыми и все явления, связанные с педагогическим процессом, делая вывод о возможности управлять им. Поскольку человек представляет собой часть природы, то, по мнению Коменского, он должен подчиняться общим её законам и все педагогические средства должны быть **природосообразными**. Вместе с этим принцип природосообразности воспитания, по Коменскому, предполагает изучение законов духовной жизни человека и согласования с ними всех педагогических воздействий.

***Источники выработки мировоззрения:*** античная философия, Ф.Бэкон, Ф.Рабле. ***Основные педагогические идеи:*** всеобщее обучение, идеи дисциплины, понятие школьного года, дидактические принципы, классно-урочная система. Коменский считал, что обучение нужно осуществлять в школе ***с помощью*:** общешкольного плана, классно-урочной организации, учёбы с 6 лет, проверки знаний, запрета пропускать уроки, учебников для каждого класса.

***Дидактические принципы****:* природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, посильность, прочность, систематичность.

*Вопросы воспитания и обучения* Коменский рассматривал в неразрывном единстве. Дидактику он трактовал как теорию образования и обучения и как теорию воспитания. Коменский призывал давать всей молодёжи широкое универсальное образование, считал необходимым связать всю образовательную работу с обучением языкам — сначала родному, потом латинскому — как языку науки, культуры того времени.

В учебном методе, который Коменский толковал расширительно, самым существенным он считал порядок и естественность. Отсюда у Коменского вытекали и основные требования к обучению: начинать обучение надо по возможности раньше, учебный материал должен соответствовать возрасту учеников. Коменский был убеждён в том, что разум человека способен охватить всё, только для этого в обучении надо соблюдать последовательное и постепенное продвижение вперед, следуя от близкого к далёкому, от знакомого к незнакомому, от целого к частному, добиваясь того, чтобы учащиеся усваивали систему знаний, а не отрывочные сведения. Коменский полагал, что необходимо с детства вырабатывать положительные нравственные качества (справедливость, умеренность, мужество, причём под последним он понимал, в частности, настойчивость в труде и др.). Важную роль в нравственном воспитании он отводил примеру взрослых, систематическому приучению детей к полезной деятельности и к выполнению правил поведения.

Стремясь сделать образование доступным всем детям, Коменский разработал **классно-урочную** систему обучения, которая заменила **индивидуальную**.

Гений Коменского состоит не только в создании общей системы привычного нам образования, но и в ее детальной проработке. В частности, говоря о всеобщности образования, Ян Амос Коменский выделяет несколько возрастных периодов.

• детство - от рождения до 6 лет включительно,

• отрочество - от 6 до 12 лет,

• юность - от 12 до 18 лет,

• возмужалость - от 18 до 24 лет.

Основываясь на многолетнем опыте педагог выделяет такие 6-летние периоды, основываясь на возрастных физиологических особенностях. Для каждого из приводимых возрастов Коменский отводит особую ступень образования, включенную в общую систему единого образования.

1. ***материнская школа*** (воспитание в семье под руководством матери до 6 лет) - ребенок должен получить образные представления об окружающем мире. Основные науки, зачатки которых развиваются в ребенке - это естествознание, астрономия, география. Эти знания не должны носить характер зубрежки, они вырабатываются в ходе каждодневного общения ребенка с окружающим миром. Ребенок в детстве получает элементарные навыки труда и хозяйства, знакомится с предметами домашнего обихода, их употреблением, учиться самостоятельно ухаживать за собой.
2. ***школа родного языка*** для детей от 6 до 12 лет (изучение родного языка, арифметики, элементов геометрии, географии, природоведения, чтение священного писания, знакомство с важнейшими ремёслами), - предназначена для детей без различия пола, сословий, вероисповеданий и национальности. Отметим, что это один из первых опытов единой школы, относительно отделенной от церкви и направленной на обучение живому, родному языку.
3. в крупных городах для наиболее способных учащихся с 12 до 18 лет — ***латинская школа или гимназия*** - Гимназия, как дающая более продвинутое образование изучает уже и иностранные и древние языки (латинский, греческий). Изучаются так называемые "свободные искусства" (философия, риторика и пр.), а так же естествознание, география, история.

Коменский требовал, чтобы после обучения языку (грамматике) учащиеся переходили к изучению реальных наук - естествознания (физики), математики, затем философских наук (этики, диалектики), завершая весь курс изучением риторики. Шесть последовательных классов гимназии в школе Коменского носят названия: грамматический, физический, математический, этический, диалектический и риторический.

1. Наконец, в каждом государстве должна быть ***Академия*** — высшая школа для молодёжи с 18 до 24 лет. Эту систему, описанную уже в «Чешской дидактике», Коменский в «Пампедии» расширил, добавив к ней «школы зрелого возраста и старости», в которых «преподаёт» сама жизнь.

В большинстве педагогических работ Коменского содержатся высказывания об учителе, а в «Пампедии» есть специальная глава. В то время авторитет учителя был ничтожно мал. Поэтому учительской деятельности Коменский придает такое большое значение. Учитель, по Коменскому, должен владеть педагогическим мастерством и любить своё дело, пробуждать самостоятельную мысль учащихся, готовить из них деятельных людей, заботящихся о всеобщем благе.

Коменский оказал огромное влияние на развитие мировой педагогики и школьной практики. Многие его дидактические положения вошли в современную теорию обучения.

**1.2. Гербарт.**

Педагогическое сознание Гербарта впитало и переработало многие передовые идеи той эпохи французских мыслителей 18 века, немецкой классической философии, филантропистов, Песталоцци, что и позволило ему подойти к разработке основ научной теории воспитания и обучения.

Педагогика по Гербарту опирается на практическую философию: этику и психологию. С помощью этики намечаются педагогические цели, а с помощью психологии - способы их осуществления.

Гербарт считал, что **цель** воспитания заключается в ***формировании добродетельного человека***. Рассматривая эту цель как вечную и неизменную, он имел в виду воспитывать людей, умеющих приспособиться к существующим отношениям, уважающих установленный правопорядок, подчиняющихся ему.

Педагог должен ставить перед воспитанником те же цели, которые тот поставит перед собой сам, когда сделается взрослым. Эти будущие цели могут быть подразделены на: 1) цели возможные, 2) цели необходимые.

*Возможные цели* это те, которые человек может поставить перед собой в области определенной специальности.

*Необходимые цели* это те, которые нужны ему в любой области его деятельности.

***Первичные этические идеи по Гербарту:***

* *идея внутренней свободы*, которая является результатом согласованности между разумом и волей личности, гармонией между ее этическим суждением и волей;
* *идея совершенства*, которое вырабатывается на основе организованной воли, сформированной многосторонним интересом индивида, в основе которого лежат наивысшие нравственные ценности;
* *идея благожелательности*, направленной на установление гармонии между индивидуальной волей и волей, проявляемой другими людьми;
* *идея права*, предполагающая понимание индивидом своих прав и обязанностей в отношениях с другими членами общества, обязывающее его в случае конфликта признавать равноправие двух противостоящих друг другу волеизъявлений;
* *идея справедливости* как воздаяние за каждое действие предпринятое по отношению к воле другого человека: поощрение или наказание.

Если ориентироваться на этические тезисы Гербарта - учитель должен достаточно полно регламентировать и контролировать деятельность учащихся, подходить к ним с одинаковыми требованиями, соответствовать образу руководителя, стимулировать их усилия с помощью поощрений и наказаний, оценивать все моменты их поведения. ***Ученическая дисциплина*** является одной из важнейших ценностей данной стратегии.

Приучение детей к порядку, их дисциплинирование как первоначально необходимую ступень, предваряющую собственно воспитание, Гербарт обозначил термином «управление». Так им были выделены *три раздела теории и практики воспитания:* управление, обучение, нравственное воспитание. ***Управление*** включает в себя следующие средства: угроза, приказание и запрещение, наказания (в т.ч. и телесные).

Вся система управления детьми, имеющая своей задачей отвлекать их от беспорядка и нарушений дисциплины, построена у *Гербарта на насилии, на дрессировке и муштре*. Он полагал, что ребенок не обладает сознанием до тех пор, пока не приобретет путем систематического обучения определенного круга представлений.

Наиболее разработанной в педагогической системе Гербарта является **теория обучения**. Умственному образованию Гербарт придавал большое значение в деле воспитания. Он считал обучение главнейшим и основным средством воспитания: ввел в педагогику термин **воспитывающее обучение**. Он говорил, что нет воспитанника без обучения, что не признает обучения, которое не воспитывает. Однако, развивая ценную идею предшествующих педагогов, в частности Песталоцци, о воспитывающем обучении, Гербарт придал ей одностороннее толкование. Гербарт подменил сложный процесс воспитания обучением, не учитывая влияния социальной среды и значения эмоции в нравственном воспитании. Он считал, что чувства и воля являются не самостоятельными проявлениями психики человека, а всего лишь модификациями представлений.

Обучение должно не просто давать некий объем знаний, но в основном способствовать усовершенствованию всего субъекта. Обучение - преднамеренное, систематическое образование и развитие представлений, составляющих душевную жизнь для всестороннего совершенства.

Один из центральных вопросов дидактики Гербарта вопрос о роли **интереса** в процессе обучения. Функция интереса, по Гербарту, состоит не только и не столько в том, чтобы способствовать усвоению изучаемого, сколько возбуждать желания к дальнейшим занятиям, чтобы приобретаемые знания стимулировали интерес к дальнейшему обучению. ***Развитие разносторонних интересов***, таким образом, само становилось *педагогической целью*.

Гербарт считал нецелесообразным одностороннее обучение, поскольку характер природных дарований ученика определится значительно позже и ни он сам, ни воспитатель не могут с определенностью предвидеть род специальных занятий, который в будущем молодому человеку предстоит выбрать. Поэтому в ранние школьные годы очень важно сформировать ***разнообразные внутренние интересы*** и стремления к различным видам деятельности.

Формирование ***нравственного человека*** - ядро идеи о гармоническом развитии всех способностей. Он считал, что обучение без нравственного воспитания есть средство без цели.

Гербарт уделял большое внимание ***религиозному воспитанию.***

Он настаивал, чтобы религиозный интерес возбуждался у детей *как можно раньше* и постоянно развивался, с тем чтобы «в поздние годы душа мирно и безмятежно пребывала в своей религии». Религия, по Гербарту, требует «чувства смирения» и необходима как сдерживающее начало. Учитель обязан призвать к порядку всякого ученика, который бы позволил себе критическое отношение к религии.

Говоря о Гербарте, можно утверждать, что он был первопроходцем в области приведения обучения в соответствии с **законами мышления**. Разработка психологических начал обучения позволила ему осуществить дальнейший шаг в развитии *дидактики*.

Педагогические идеи Гербарта, в особенности его теоретическое обоснование педагогики, идеи воспитывающего обучения и многостороннего интереса, разработка методов преподавания, учитывающая воспитательные возможности отдельных учебных предметов, идея о развитии нравственности в единстве нравственных действий с сознанием оказали большое влияние на последующее развитие мировой теории и практики воспитания.

**1.3. А. Дистервег.**

*Воспитание*

Дистервег выступал против сословных и национальных ограничений в области образования, против опеки церкви над школой, против воспитания юношества в духе религиозной нетерпимости. Высшая цель воспитания — самостоятельность в служении истине, красоте и добру. Задачи школы: воспитывать гуманных людей; воспитывать сознательных граждан; воспитывать любовь к человечеству и своему народу одновременно.

***Цели и принципы воспитания.*** «Воспитывать — значит побуждать». Важнейший принцип воспитания — природосообразность: следование за процессом естественного развития человека; учёт возрастных и индивидуальных особенностей школьника; установление тесной связи между воспитанием и жизнью общества.

***Теория воспитания.*** Теория воспитания определялась Ф. А. В. Дистервегом как «теория возбуждения». Свободное развитие внутреннего потенциала личности и последовательное воздействие органи­зованного воспитания — взаимосвязанные звенья единого процесса: без строгого воспитания, подчеркивал он, никто не сделается таким, каким ему следует быть. ***Основные требования к воспитанию.*** Развитие в детях самодеятельности приобретает положительное значение лишь тогда, когда направляется на достижение определённой цели, которая составляет объективную сторону воспитания.

*Принцип культуросообразности.* Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура, по Дистервегу, — это нормы морали, быта, потребления. *Внутренняя культура* — духовная жизнь человека. *Общественная культура* — социальные отношения и национальная культура. Воспитание должно носить характер культуросообразности и общечеловеческого воспитания, не будучи сословным и шовинистическим. «Человек — моё имя, немец — прозвище». Ребенок не просто «натура» - часть природы, которую воспитатель призван развивать, но и выражение определенных социально-исторических условий жизни и соответствующей человеческой культуры. Рассматривая воспитание как историческое явление состояние культуры каждого народа, то есть среды, в которой формируется каждый человек, следует также рассматривать в ее естественно-историческом движении. Принцип культуросообразности, таким образом, исходит из того, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или в которых ему предстоит жить, одним словом, всю современную культуру в широком смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика.

**Три ступени возрастного развития детей школьного возраста.**

Для детей ***первой возрастной ступени***, от 6 до 9 лет, характерны преобладание физической деятельности, сенсорного восприятия, повышенная резвость и склонность к иг­ровой деятельности, к фантазии и любовь к сказкам. Отсюда первостепенное значение при обучении детей этой возрастной группы приобретает руководство чувственным познанием, упражнение чувств.

Школьники ***второй возрастной ступени***, от 9 до 14 лет, отличаются развитием памяти и накоплением представлений. Важнейшая задача обучения на этом этапе состоит в приоб­щении ума детей к чувственно воспринимаемому материалу, его прочному усвоению и приобретению ими необходимых учебных навыков.

***Третья ступень*** в предлагавшейся схеме возрастного развития охватывала школьников от 14 и до 16 лет, когда у них, усиливается деятельность рассудка, который переходит в формирование начал разума.

**Обучение**

*Главная задача обучения* — развитие умственных способностей детей. Формальное образование связанно с материальным. Обучение способствует всестороннему развитию человека и его нравственному воспитанию.

***Предметы преподавания:*** отечественная история, география, родной язык, естественные науки, математические науки. Большое место отводил Дистервег в образовании детей отечественной истории и географии, родному языку и литературе. Особенно высоко ценил он естественные и математические науки, в которых видел важное средство интеллектуального развития детей, и считал, что эти науки должны преподаваться во всех типах общеобразовательной школы. При этом он настаивал, чтобы естествознание и математика в должной мере вооружали учащихся необходимыми знаниями, готовили их к практической деятельности.

***Начальная школа.*** Начальная школа должна уделять основное внимание привитию навыков. Развивать умственные силы и способности. Учить умению самостоятельно работать, усваивать учебный материал. Использовать развивающий метод обучения.

***Средняя школа*** должна вооружить учащихся разносторонними и научными знаниями.

Правила и принципы обучения. Принципы: природоссобразность, наглядность, сознательность. Правила обучения. Дистервег дал психологическое обоснование впервые выраженным Я. А. Коменским правилам.

* Обучать соответственно особенностям детского восприятия.
* От примеров надо идти к правилам.
* От предметов к обозначающим их словам.
* От простого к сложному.
* От лёгкого к трудному.
* От известного к неизвестному.
* Закрепление материала.

***Требования к учителю.*** Должен в совершенстве владеть своим предметом, любить профессию и детей, заниматься постоянным самообразованием. А. Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» На уроке должна доминировать атмосфера бодрости. Преподавание должно быть энергичным, чтобы будить умственные силы учащихся, укреплять их волю, формировать характер. Необходимо твёрдо и неуклонно проводить свои воспитательные принципы. Постоянно работать над собой. Иметь твёрдый характер. Быть строгим, требовательным, справедливым. Быть истинным гражданином и иметь прогрессивные убеждения и гражданское мужество. А. Дистервег писал, что учитель — «солнце для вселенной».

Последователь Песталоцци, Дистервег творчески развил его педагогическое учение и популяризировал его среди немецкого учительства. ***Основными принципами воспитания*** он считал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность. Под *природосообразностью* Дистервег понимал возбуждение врожденных задатков ребенка в соответствии с заложенным в них стремлением к развитию. Он не понимал социальной сущности воспитания, его зависимости от политики господствующего класса, однако выдвинутый им принцип *культуросообразности* означал, что воспитание должно считаться не только с природой ребенка, но и с уровнем культуры данного времени и данной страны, то есть с изменяющимися социально-историческими условиями. *Самодеятельность* Дистервег считал решающим фактором, определяющим личность человека, все его поведение. В развитии детской самодеятельности он видел непременное условие всякого образования.

Дистервег разработал дидактику развивающего обучения, сформулировав её основные требования в виде 33 законов и правил. Он выдвинул ряд требований, касающихся наглядного обучения, установления связи между родственными учебными предметами, систематичности преподавания, прочности усвоения знаний, воспитывающего характера обучения.

Педагогические идеи Дистервега, его учебники оказали положительное влияние на развитие народного образования в Германии и получили распространение далеко за её пределами. Передовые русские педагоги 1860-х годов Пётр Редкин, Николай Бунаков, Николай Корф, высоко оценивали учение Дистервега.

**2. Прагматическая педагогика Д. Дьюи, реформаторская педагогика конца XIX начала ХХ века.**

**2.1. Д.Дьюи.**

***Прагматизм*** — философское течение, базирующееся на практике, как критерии истины и смысловой значимости.

Дьюи выступил как теоретик буржуазной школы, отрицающей всякую сословную замкнутость и открытой на всех ступенях всем. В его предложениях о перестройке системы образования отразились требования буржуазии эпохи империализма, когда аграрно-индустриальная Америка превращалась в мощную индустриальную державу, вступившую в борьбу за колонии, за мировое превосходство во всех сферах экономической жизни. В Америке, как и в других странах, выдвинулась проблема трудового обучения. Ручной труд вводился в учебные планы общеобразовательных школ, средних и начальных; появлялись первые практические пособия по трудовому воспитанию. В то же время одним из требований нарастающего рабочего движения было требование всеобщего обучения, улучшения материальной базы школ для детей трудящихся, включения в школьные программы научных знаний. *В этих условиях Дьюи ратовал за школу, которая способствовала бы укреплению буржуазной демократии и классового мира.* Он сформулировал новые принципы и правила учебного процесса, чем и реабилитировал политику буржуазии в области народного образования. В основе педагогических взглядов Дьюи **лежала субъективно-идеалистическая философия прагматизма**, теория врожденных инстинктов и неизменности биологической природы человека.

По методике Дьюи проводилась работа в опытной начальной школе при Чикагском университете, организованной в 1896 г., где обучались дети с 4 до 13 лет, и в нескольких других школах. Считая детские сады учреждениями, где закладывается “фундамент всей последующей школьной жизни”, Дьюи организовал также опытную работу и с маленькими детьми.

Опираясь на положения прагматизма и свои представления о значении инстинктов в развитии личности, Дьюи построил работу *в дошкольных учреждениях* на **игре**, *в школе* — на **труде**, на деятельности детей. Типичная картина жизни учреждений, работавших по методике Дьюи, резко отличалась от традиционной: дети группами и индивидуально свободно занимались в детском саду своими игрушками, в школе — своими “делами”. Такая организация обучения соответствовала главному принципу прагматической педагогики — ***“учить, делая”***. Ведь прагматизм превыше всего ставит опыт, признает критерием ***практику***. Единственная реальность, по Дьюи, личный опыт человека. Дьюи чуждо понятие общественной практики; под практикой он подразумевал лишь *нужды, стремления и интересы индивида*.

**Мышление**, согласно Дьюи, “обслуживает личный опыт и является биологической способностью, возникающей как средство практической борьбы за “выживание”, за наиболее успешное приспособление к среде. Идеи, возникающие при решении конкретных жизненных задач, являются “инструментом”, “ключом”, открывающим “замок (возникшую задачу), эти “инструменты” — идеи имеют ценность лишь в том случае, если они полезны индивиду. Так появилась идея о школе “делания”, задача которой прежде всего — подготовка к личному успеху в жизненной борьбе.

*Цель организации детской деятельности*, по Дьюи, не в том чтобы дети познавали действительность, свойства и отношения предметов и явлений, а в том, чтобы, действуя, они наиболее целесообразно приспособлялись к среде, подбирали средства и способы наиболее успешного преодоления возникающих препятствий, накапливали опыт и соответствующие ему знания.

Дьюи игнорировал *необходимость систематического изучения учебных предметов*. В его школах это почти отсутствовало. Учебный процесс строился как сообщение детям отдельных знаний (в комплексе).

Учитель в школе и воспитательница в детском саду, считал Дьюи, не должны планировать заранее процесс работы с детьми. “Учительница должна учить детей, как пользоваться инструментами, как выполнять известные процессы, но не по какому-нибудь заранее составленному плану, а по мере того, как что-нибудь требуется по работе”.

Проповедуя теорию ***врожденных способностей***, Дьюи так сформулировал роль воспитателя: “Ребенок постоянно деятелен и сам дает ход заложенным в него способностям. Роль же воспитателя сводится к тому, чтобы дать правильное направление его деятельности”.

Дьюи устранил из педагогического процесса все изобретенные Фребелем формы, методы и средства прямого воздействия на детей, и разработал теорию и методику косвенных воздействий, которым придавал в воспитательном процессе большую роль.

Коротко ***суть своей методики*** Дьюи выразил следующими словами: “Воспитание... должно опираться... на первоначальное и независимое существование прирожденных способностей; дело идет о их направлении, а не о их создании”.

Развитию маленьких детей, считал Дьюи, наиболее способствует игра.

Дьюи утверждал, что детям не нужны систематические знания как распыляющие их внимание и выдвинул отдельные темы, взятые из жизни, которую дети стремятся воспроизвести в воображаемой форме. Они начинают, считал Дьюи, с изображения в деятельности, игре, рисунках и т. п. того, что сами видят в домашней жизни, затем обнаруживают связи ее с окружающим. Эти их представления постепенно развертываются в отдельных частях темы, выступающих на первый план в разное время. “Воссоздавая один и тот же образ жизни... ребенок работает в чем-то одном, давая различные его фазы, ясные и определенные, и связывая их в логическом порядке друг с другом”. Таким путем воспитывается у него “чувство последовательности”.

Прагматическая педагогика Дьюи стала в США официальной, она была положена в основу работы школ. Ее практические последствия оказались весьма отрицательными. Выяснилось, что учащиеся школ США значительно отстают в своих знаниях от сверстников из европейских стран, вследствие чего американские педагоги и представители общественности подвергли резкой критике эту систему.

**2.2. Реформаторская педагогика конца XIX начала ХХ века.**

Конец XIX – начало XX в. отмечены вступлением крупнейших стран Западной Европы и США в такую стадию общественно-экономических отношений, которая потребовала научного и технического перевооружения производства и совершенствования социальных институтов. Школа в этот период на всех ее ступенях не соответствовала требованиям научно-технического прогресса. Потребность в обновлении школы и педагогической науки становилась все более актуальной.

Традиционные педагогические теории были главным образом нацелены на формирование культуры мышления, предусматривали жесткое управление педагогическим процессом и отводили в нем первостепенную роль учителю. Подобные установки вели к чрезмерной интеллектуализации образования, лишали учащихся самостоятельности.

В западноевропейских странах и США в общественно педагогической мысли этого периода появляются многочисленные концепции и течения, стремившиеся к коренному изменению характера деятельности школы. Они подводятся под общее понятие «реформаторская педагогика» или «новое воспитание». Среди этих течений наиболее известными были движения сторонников, «гражданского воспитания», «прагматической педагогики», «трудовой школы ««экспериментальной педагогики», педагогики «действия» и др.

Заметное место в ряду педагогов-реформаторов конца XIX – начала XX веков занимали Г. Кершенштейнер, А.Лай, Дж. Дьюи, Э. Мейман, Э. Торндайк, У. Килпатрик, А. Бине, Х. Паркхерст, Э. Кей, Л. Гурлитт, М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнер, Я. Корчак и др.

Всех выше перечисленных педагогов-реформаторов объединяла, во-первых, **идея развивающего обучения** – школа не столько должна давать знания, сколько заботиться о развитии у детей умения наблюдать, мыслить, делать выводы; развивать навыки самообразования; во-вторых, признание необходимости учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные и индивидуальные особенности детей, развивать познавательный интерес, способности и самостоятельность учащихся; в-третьих, выступление против засилья формализма, догматизма и применения телесных наказаний в традиционной школе.

Одним из наиболее важных и противоречивых вопросов, которые рассматривались в педагогических теориях конца XIX века, был вопрос о **целях воспитания** подрастающего поколения. Идеалы, к которым стремились почти все реформаторские течения можно условно разделить на *три группы* это: **индустриально-образованный пролетариат**; «хозяин» жизни, ***беспринципный предприниматель***, который достигает своих целей любым способом; ***«средний» человек***, который не протестует против действительности, а примиряется с окружающими его условиями жизни.

Не менее важный вопрос, который объединял педагогов в поиске путей реформирования школы – это вопрос о соединении умственного и физического труда, последний рассматривался не как основа подготовки к непосредственной трудовой деятельности, а как одно из важнейших средств общего развития личности ребенка.

В 20-30-е годы XX века в западноевропейских странах возникает течение так называемых ***«новых школ»*** *(«новое воспитание»)*. В Женеве было создано «Международное объединение новых школ», которое сформулировало общие требования к школам этого типа, возникшим в Англии, Франции, Бельгии, Швейцарии, США и др. странах. Теоретиками и организаторами «новых школ» были французские педагоги Э. Демолен, Р. Кузине, С. Френе, швейцарские – А. Ферьер, А. Клапаред и др.

«Новые школы» – учебные заведения интернатского типа – организовывались частными лицами или общественными педагогическими организациями. Плата за обучение в таких школах была высокой, и они были доступны, в основном, привилегированным сословиям. «Новые школы» выгодно отличались от государственных учебных заведений постановкой обучения и воспитания.

В этих школах применялись так называемые «свободные» и активные методы обучения, создавалась среда, которая обеспечивала всестороннее развитие учащихся, и прежде всего физическое, так как оно являлось основой для проявления интеллектуальных сил и способностей детей. Большое внимание уделялось ручному труду, эстетическому воспитанию, культуре поведения учащихся.

В целом, реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания и обучения.

В 90-е годы XIX века в США зародилась так называемая ***«философия прагматизма»*** (основатели Ч.Пирс, У.Джеймс). Направление прагматизма (от греч. прагма- дело, действие) основывалось на трактовке истинности как практической значимости: « истинно то, что полезно». В качестве критерия истины прагматисты признают пользу, при этом значимость пользы определяется чувствами « внутреннего удовлетворения», или самоудовлетворения.

На рубеже 19 – 20 вв. знаменитым событием в антитрадиционном воспитании стало рождение ***«экспериментальной педагогики»***, наиболее видными представителями которой был немецкий педагог Э. Мейман, французский педагог А. Бине, американский – Э. Торндайк и др.Создатели экспериментальной педагогики полагали, что прогресс в деятельности школы, как и самих наук о ребенке, его развитии, воспитании и обучении, может быть достигнут не путем абстрактных теорий, а лишь на основе использования положительных и достоверных *фактов из педагогической практики*. Эти факты должны дополнительно проверяться *опытным экспериментальным путем*.

Были созданы научно-экспериментальные лаборатории и введен в научный обиход термин *«педагогический эксперимент»*. На основе лабораторных наблюдений эксперименталисты выдвинули в качестве основного, педагогический принцип саморазвития личности. Они искали новые подходы к формированию личности, к соотношению в ней социального и биологического, новые методы изучения природы ребенка.

Эксперименталисты полагали, что использование этих методик дает возможность вырабатывать педагогические и психологические нормативы, на основе которых можно организовать процесс обучения и воспитания объективно и научно.

Возникновение экспериментальной педагогики послужило важным импульсом развития науки о детях – ***педологии***, которая представляла собой синтез психологических, биологических и социальных знаний о развитии ребенка и основывалась на представлении о нем как о субъекте, судьба которого предопределена наследственностью и влиянием общественной среды. Необходимо лишь изучить и измерить оба эти фактора, чтобы направить воспитание в нужное русло.

Оптимистические прогнозы экспериментальной педагогики часто не согласовывались с педагогической действительностью. В известной мере это объяснялось недостаточной корректностью научного обобщения результатов исследования.

***Теория «свободного воспитания»*** (Э. Кей, Л. Гурлитт, М. Монтессори).

Главными представителями теории « свободного воспитания» можно считать шведскую писательницу и педагога Э. Кей, немецкого педагога Л. Гурлитта. К этому направлению реформаторской педагогики можно также отнести идеи и деятельность итальянского врача-психолога и педагога М. Монтессори. Приверженцев свободного воспитания объединяли отрицание традиций, призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. Они считали, что ведущую роль в воспитании должны играть ***детское переживание и накопление воспитанником личного опыта***.

*Модернизация общеобразовательной школы в начале 19 –конце 20 вв.*

Поиск путей реорганизации учебно-воспитательного процесса на Западе в первой половине 20 в. был направлен на обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания, на формирование творческого отношения детей к учебе. Сосредоточением такого поиска стали экспериментальные учебно-воспитательные учреждения, которые получили название ***« новые школы».*** На рубеже 19-20 вв. их насчитывалось около 25.

**3. Характеристика современных дидактических концепций.**

Основой процесса обучения являются дидактические концепции или так называемые дидактические системы. На основе того, как понимается процесс обучения, выделяют три базовых дидактических концепции: **традиционная, педоцентрическая и современная.**

***Традиционная концепция.*** Данную концепцию можно назвать еще педагогоцентрической. Основную роль в этой системе играет учитель. Подобную доктрину разрабатывали такие педагоги, как Коменский, Песталоцци, Гербарт. Принципом данного учения являются такие понятия, как руководство, управление, правило. Процесс обучения строится на авторитарном влиянии педагога на ученика, на объяснении материала.

Традиционная концепция в последнее время много критикуется за авторитарность. Считается, что эта система не способствует развитию творческого мышления ученика, поскольку материал дается в готовом виде и не дает ученику возможности самостоятельно отыскать знания.

***Педоцентрическая концепция.*** Настоящая теория ставит ребенка и его деятельность во главу угла. Приверженцами и разработчиками этого учения считают Дж. Дьюи, Г. Кершенштейна, В. Лая. Педагоги стремятся выстроить процесс обучения таким образом, чтобы он был интересен в первую очередь ребенку, базировался на его потребностях, жизненном опыте.

Однако педоцентрическая концепция переоценивает способность ребенка к активной самостоя8б тельной деятельности, что зачастую приводит к необоснованной трате времени и снижению уровня обученности. А знания носят случайный характер.

Поскольку ни педоцентрическая, ни педагого-центрическая системы не могут удовлетворить потребности современной дидактики, разработана современная дидактическая система.

Ее суть заключается в том, чтобы использовать положительные стороны как одной, так и другой доктрины. Современная концепция считает, что и учение, и преподавание – есть неотъемлемые составляющие процесса обучения. Эта система разработана и основана на концепциях, предложенных П. Гальпериным, Л. Занковым, В. Давыдовым, К. Роджерсом. Элементами современной концепции являются такие направления, как проблемное обучение, программирование, развивающее обучение, педагогика сотрудничества.

***Современная*** дидактическая концепция основана на взаимодействии и взаимопонимании педагога и ученика. Учебный процесс построен на переходе от репродуктивной к поисковой деятельности ученика. Задача учителя – поставить цель, проблему; он является активным помощником в поиске выхода из трудной образовательной ситуации. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как *программированное, проблемное обучение, развивающее обучение* (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс), когнитивная психология (Брунер), педагогическая технология, педагогика сотрудничества.

**3.1. Дидактические концепции Л.В. Занкова и В.В. Давыдова.**

С конца 1950-х гг. научным коллективом под руководством Л.В. Занкова было начато масштабное экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей и принципов обучения. Оно было предпринято с целью развития идей и положений Л.С. Выготского о соотношении обучения и общего развития школьников.

Усилия коллектива Л.В. Занкова были направлены на разработку системы *обучения младших школьников*, при которой достигался бы гораздо более высокий уровень развития младших школьников, чем при обучении по традиционным методикам. Такое обучение имело *комплексный характер*: содержанием эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а «проверка правомерности и эффективности самих принципов дидактической системы».

Основу системы обучения по Л.В. Занкову составляют следующие взаимосвязанные принципы:

· обучение на высоком уровне трудности;

· быстрый темп в изучении программного материала;

· ведущая роль теоретических знаний;

· осознание школьниками процесса учения;

· целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Принцип обучения на ***высоком уровне трудности*** характеризуется, по мнению Л.В. Занкова, не столько тем, что превышается «средняя норма» трудности, а, прежде всего, тем, что раскрываются духовные силы ребенка, дается им простор и направление.

С принципом обучения на высоком уровне трудности органично связан другой принцип: при изучении программного материала нужно идти вперед быстрым темпом.

Действенным средством, позволяющим идти быстрым темпом и сильным и слабым учащимся, является применение ***дифференцированной методики***, специфика которой состоит в том, что одни и те же вопросы программы различные ученики проходят с неодинаковой глубиной.

*Следующий принцип* системы Л.В. Занкова - ведущая роль ***теоретических знаний*** уже в начальной школе, которые выступают ведущим средством развития школьников и основой овладения умениями и навыками. Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников, поскольку современная психология не дает основания для такого вывода.

Младшие школьники способны к усвоению терминов, которые нельзя рассматривать как простое заучивание определений. ***Овладение научным термином*** - важное условие правильного обобщения и, следовательно, формирования понятия.

***Принцип осознания школьниками процесса учения*** вытекает из общепринятого дидактического принципа сознательности. Л.В. Занков, анализируя различные его трактовки, подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, признавал необходимость овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), важность позитивного отношения школьников к учебному труду Важным условием развития школьника является то обстоятельство, что процесс овладения знаниями и навыками выступает объектом его осознания.

Особое место в его системе занимает принцип *целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся*, в том числе и наиболее слабых. Л.В. Занков объяснял это тем, что на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений. Согласно традиционной методике эта мера необходима для преодоления неуспеваемости школьников. Опыт Л.В. Занкова показал обратное: *перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует развитию детей*.Она лишь увеличивает их отставание.

Рассмотренные принципы были конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике, чтению, математике, истории, природоведению и другим предметам.

Предложенная Л.В. Занковым дидактическая система оказалась эффективной для всех этапов процесса обучения. Однако, несмотря на ее продуктивность в развитии школьника, она остается до настоящего времени нереализованной концепцией. В 1960- 1970-е гг. попытки ее внедрения в массовой школьной практике не дали ожидаемых результатов, так как учителя оказались неспособными обеспечить новые программы соответствующими технологиями обучения.

*Ориентация школы в конце 1980-х - начале 1990-х гг. на* ***личностно-развивающее обучение*** *привела к возрождению этой концепции.*

Одной из современных дидактических концепций является концепция **содержательного обучения**. В 1960-е гг. был создан научный коллектив под руководством психологов *В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина*, который пытался установить роль и значение младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было выявлено, что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития у учащихся *абстрактно-теоретического мышления и произвольного управления поведением.*

Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Отсюда следует, что обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования.

Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин свою концепцию развивающего обучения связывают, прежде всего, с содержанием учебных предметов и логикой (способами) его развертывания в учебном процессе.

С их точки зрения, ориентация содержания и методов обучения преимущественно на формирование у школьников основ ***эмпирического мышления*** в начальной школе - не самый эффективный путь развития детей. Построение учебных предметов должно предполагать формирование у школьников ***теоретического мышления***, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание.

В основе развивающего обучения школьников, по мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями.

Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных случаях. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они создают содержательную абстракцию изучаемого предмета.

Продолжая анализ учебного материала, учащиеся раскрывают с помощью учителя закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета. Затем учащиеся используют содержательные абстракции и обобщения для последовательного создания с помощью учителя других, более частных абстракций и объединяют их в целостном учебном предмете. В этом случае они превращают исходные мыслительные образования в понятие, которое служит в дальнейшем общим принципом их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала.

Такой путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль учащихся целенаправленно движется *от общего к частному*. Во-вторых, усвоение направлено на выявление учащимися *условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий*.

Например, еще в начальной школе дети получают представление о распространенных растениях своей местности - о деревьях и кустарниках леса, парка, сада, об овощных и полевых культурах, учатся различать их по внешним признакам, узнают, как человек использует их. Это первая ступень ознакомления с растительным миром, результатом которой является познание чувственно-конкретного. После этого дети приступают к детальному изучению отдельных органов цветкового растения, их строения и функций. На этой ступени познания формируются абстракции, отражающие отдельные стороны целого, - строение, функции и закономерности жизни семени, корня, стебля, листа, цветка. На следующем этапе, опираясь на ранее сформированные абстракции, теоретически воспроизводится конкретно весь растительный мир в его историческом развитии. Это уже не чувственно-конкретное, а понятийно-конкретное, воспроизведенное на основе абстракций и познавательных закономерностей.

Ознакомление с ведущими теоретическим положениями должно быть приближено к началу изучения предмета. Факты легче усваиваются, если они изучаются соотносительно с теоретическими идеями, группируются и систематизируются с их помощью.

Учебная задача решается посредством системы действий. Первое из них - принятие учебной задачи, второе - преобразование ситуации, входящей в нее.

Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина нацелена прежде всего на развитие ***творчества*** как основу личности. Именно этот тип развивающего обучения они противопоставляют *традиционному*. Нужно отметить, что многие положения этой концепции получили подтверждение в процессе длительной экспериментальной работы. Ее развитие и апробация продолжаются и в настоящее время. Однако эта концепция пока недостаточно реализуется в массовой образовательной практике.