

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Е.В. Юшина

**РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА ГЕРМАНИИ
В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ**

Бишкек 2013

УДК 37.0
ББК 74.00
Ю 95

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф. *И.С. Болджурова*,
д-р пед. наук, проф. *А.Т. Калдыбаева*

Рекомендовано к изданию НТС.

Юшина Е.В.

Ю 95 РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА ГЕРМАНИИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ: учебное пособие / Е.В. Юшина. Бишкек: КРСУ, 2013. 126 с.

ISBN 978-9967-05-948-1

В предлагаемом издании собран и систематизирован материал по немецкой реформаторской педагогике, представлена видовая классификация школ реформаторского типа, определены педагогические концепции ведущих немецких реформаторов, показаны их школы. Сделана попытка определить модели реформаторских школ, которые остаются актуальными в мире до сегодняшнего дня, в том числе и в Кыргызстане.

Предназначено для преподавателей-германистов и студентов.

УДК 37.0
ББК 74.00

ISBN 978-9967-05-948-1

© ГОУВПО КРСУ, 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемый читатель!

Книга, которую вы держите в руках, написана Еленой Викторовной Юшиной. Ее интерес к истории советской школы привел к открытию такого факта, что многое в модели развития этой школы, механизмы и основные концепции были привнесены из немецкой реформаторской педагогики. В течение 15 лет она собрала большой пласт источников и педагогической литературы на немецком языке, систематизировала и последовательно изучила этапы становления и развития германской реформаторской педагогики. Представив видовую квалификацию немецких школ реформаторского типа, показала педагогические концепции ведущих немецких педагогов-реформаторов, проанализировала особенности их школ. Она определила актуальность концепции развития реформаторских немецких школ не только для самой Германии, но и для всего мира.

Автор убедительно проводит мысль о том, что в периоды трансформации общества, изменения социально-экономического строя, политической системы, настоятельно возникает потребность изменения всей системы образования и подходов к воспитанию подрастающего поколения. На примере истории Германии, где в условиях перехода от монархической власти к либеральной, парламентской возникло движение педагогов-реформаторов, Е.В. Юшина доказывает объективную потребность кардинальных изменений в системе образования и воспитания нового гражданина страны. На материалах реформаторской немецкой школы, автор ярко показывает, что могли бы взять из этого примера молодые страны, идущие по пути реформ в системе образования.

Педагог от природы, посвятивший всю свою жизнь школе и вузу, молодежи, Елена Викторовна обладает еще и тонким

вкусом к высокому слогу. Ее стихи – такие проникновенные, мудрые и глубокие – не оставляют равнодушными всех, кто соприкоснулся с ее талантом. Не могу не привести ее стихи, посвященные Кыргызстану:

Я думаю о Родине своей
И понимаю: нет ее дороже,
Ее прекрасных гор и тополей.
И пусть я внешне с ней совсем не схожа, –
Нет для меня Земли милее той,
Что мне в ладони солнце отпустило,
Что терпеливо так меня растило,
А вырастив, легко так отпустило,
Вселив уверенность мне в сердце и покой.

Такие же трепетные стихи, она посвятила России-матушке, жизни, любви. Меня глубоко трогает то, что в этом добром человеке сочетается так много качеств: духовная сила и мужество, тонкость и талант исследователя и поэта, великолепная мама и гражданин, и очень талантливый Педагог.

Я очень надеюсь, что ее исследование, окажется полезным в педагогической практике наших учителей и преподавателей и заинтересует тех, кто думает о дальнейшем развитии молодого поколения и процветании общества в современных условиях.

Доктор педагогических наук, профессор
И.С. Болджурова



ВВЕДЕНИЕ

Одним из важных источников развития педагогической науки, совершенствования практики обучения и воспитания является изучение и освоение прогрессивного наследия прошлого. Творческое осмысление ценностей человечества в длительном историческом развитии обуславливает выработку новых взглядов, убеждений на процесс педагогического воздействия при формировании подрастающего поколения.

Сегодняшний век – век новейших открытий и технологий – характеризуется возникновением множества новых моделей образовательных учреждений, в частности школ. Анализ и синтез широкого спектра реформаторских идей тех педагогических парадигм, которые возникли на смене XIX и XX веков, позволит выделить в результате нашей исследовательской работы продуктивные модели, которые были и остаются востребованными всеми субъектами педагогического процесса.

Идеи педагогов-реформаторов Германии базировались на признании ребенка главной ценностью и центральной фигурой учебно-воспитательного процесса. Модели реформаторских школ Германии, распространившиеся впоследствии по всему

миру, являются фундаментальным наследием прошлого, образовательно-воспитательный потенциал которого далеко не исчерпан. Многочисленные международные конференции и конгрессы последнего десятилетия в очередной раз поднимают проблему односторонней, интеллектуализированной сути образования, оторванности его от природы, духовного развития и самой жизни (см. материалы конгресса ФРГ «Назад к природе, вперед, к духу», октябрь 2006 г.).

Изучение использования опыта школ реформаторского периода, несомненно, будет способствовать совершенствованию работы современной школы, проведению качественных и продуктивных реформ в системе дидактики, воспитания и педагогики в целом. В настоящее время Кыргызская Республика переживает период реформирования многих отраслей в области политики, экономики, науки и образования.

Становление Кыргызской Республики как самостоятельного государства характеризуется интегрированием в экономику, науку и культуру страны опыта разных народов. При изменившихся социально-экономических условиях функционирования современной школы, политической ориентации общества сегодняшнего дня, в общем потоке борьбы за жизненные реформы осознанно или вынуждено реформируется структура всего государства в целом, а также его составляющие: формы правления, методы в экономике, принципы в образовании. Ранее уже были предложены некоторые данные о мировом процессе развития образования, однако не были освещены вопросы реформаторства в немецкой педагогике, явившие впоследствии множество изменений в мировых системах образования, структурах организации школ, использовании методик и методов в учебно-воспитательных процессах. Немецкое реформаторство призывало к модернизации процессов обучения и образования с учетом развития общества и наук на тот период. Современное общество КР претерпело определенные политико-экономические и социальные изменения за годы укрепления суверенитета. Множество прогрессивных умов обратились к вопросу возможностей повышения качества

образования при появлении новых образовательных структур и программ обучения.

В отечественной педагогической литературе отсутствуют работы, дающие целостное представление о ценностных ориентациях педагогов-реформаторов Германии первой, второй и третьей волны; опыте работы созданных ими учебно-воспитательных учреждений, являющихся в настоящее время экспериментальными площадками ЮНЕСКО и моделями школы XXI века

Данная работа включает в себя две главы.

В *первой главе* представлена историческая ретроспектива реформаторской педагогики Германии в теоретическом аспекте; анализируются социально-экономические предпосылки возникновения движения за реформу школы, рассматриваются факторы, обусловившие его появление и распространение. Также представлена характеристика основных реформаторских течений первого периода и дана видовая классификация педагогических течений и модернизированных моделей школ XIX века.

Во *второй главе* дана характеристика новых типов школ XX и XXI веков, создававшихся по инициативе немецких реформаторов второго и третьего периодов, рассмотрены основные направления их учебно-воспитательной деятельности; пути, средства и формы образовательного и воспитательного процессов, способствующие свободному развитию личности, ее творческому самовыражению и самореализации; показаны современные тенденции развития. Здесь же представлен опыт работы некоторых образовательных структур Кыргызстана, использующих наследие немецкой педагогики реформ в реалиях сегодняшнего дня и дано описание экспериментальной части работы.

Перевод теоретической части используемой литературы с языка оригинала (немецкого) автором выполнен самостоятельно.

Глава I. ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ГЕРМАНИИ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

1.1. Возникновение и характеристика реформаторской педагогики, ее сущность

Воспитание – явление социальное. Оно возникло вместе с человеческим обществом и прошло вместе с ним длительный путь развития. В зависимости от исторического развития общества усложнялся характер и содержание воспитания. «Несоответствие постановки всего школьного дела уровню экономического и общественного развития капиталистических стран привело к концу 19 столетия к тому, что появилось большое количество различных реформаторско-педагогических течений. Нередко всю эту «...совокупность движений и течений называют обобщенно педагогией реформы»¹, – писал А.И. Пискунов.

Реформа (*франц.* refoгme, от *лат.* refoгm – преобразываю), – преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни (порядков, институтов, учреждений), не уничтожающее основ существующей социальной структуры; формально – нововведение любого содержания, однако реформой обычно называют более или менее прогрессивное преобразование. Педагогические реформы – это реформы в сфере образовательной и воспитательной наук. Содержание, формы и методы воспитания и обучения претерпевали множественные изменения в условиях прогресса человеческой цивилизации и исторического

¹ Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в. М., 1981. С. 4.

развития педагогической науки, которая знакома не с одной революцией и не с одной реформой в продолжающемся процессе своего становления.

Вопрос педагогической реформации в целом и немецкой реформаторской педагогики в частности, уже имел место в исследованиях кыргызстанских и российских ученых. В период становления Кыргызской Республики педагогическая наука не могла оставаться константной. Многие ученые-педагоги отражали в своих работах меняющиеся условия развития образовательного и воспитательного аспектов современной школы. Кыргызстанские ученые: Д.А. Аманалиев, И.Б. Бекбоев, Э.М. Мамбеткунов, М.Р. Рахимова, Т.В. Панкова, А. Асипова и др., активно проводившие исследования в области педагогической науки, рассматривали вопросы, прямо или косвенно пересекающиеся со школьным реформированием в Кыргызской Республике, что является совершенно обоснованным. При изменившихся социально-экономических условиях функционирования современной школы, политической ориентации общества сегодняшнего дня, в общем потоке борьбы за жизненные реформы осознанно или вынуждено реформируется структура всего государства в целом, а также его составляющие: формы правления, методы в экономике, принципы в образовании. Л.П. Мирошниченко явилась одной из ученых Кыргызстана, исследовавших вопросы инновационных технологий школ Кыргызстана (55); но она не ставила задачей исследование реформ образования и внедрения идей немецких реформаторов в школах Кыргызской Республики. Кроме этого, известны работы российских ученых о немецких педагогах реформаторах и «гуманной» педагогике, которую они проповедовали. В этом направлении проводили исследования Л.В. Образцова, В.В. Макаев, С.А. Сергейко, Н.Б. Ромаева, Е.Ю. Яценко. Развитие зарубежной педагогики с точки зрения гуманистических принципов, «гуманная» педагогика середины XIX – начала XX в. – предмет и объект исследования названных педагогов в России. Педагогическое мастерство как одно из звеньев реформаторской педагогики, проблемы духовности, личности учителя в россий-

ской педагогике – темы, исследованные российскими учеными О.Н. Федиско¹ и Е.Е. Приворотской². Частично вопросы педагогического реформирования были рассмотрены в работах Е.А. Верменской³ в частности, исследовались вопросы познавательной активности младших школьников и проблемы ученического самоуправления в концепции российских педагогов 60–80 гг. XX века.

Реформы в сфере образования, как правило, связаны с процессами децентрализации и ставят своей задачей более качественное образование по сравнению с предыдущим. Рассматриваемый нами вопрос о реформаторской педагогике Германии и ее взаимосвязи с образовательными структурами Кыргызстана даст возможность проанализировать не только *что* и *в какой* степени менялось в образовательной политике Германии с конца XIX века, но *кто, каким образом и почему* имел отношение к изменениям, появившимся в образовательной и воспитательной системах Германии в условиях изменения теоретической педагогики в целом; дидактических и методических принципов обучения в частности. Наряду с такими важнейшими принципами дидактики, как наглядность, систематичность и последовательность, огромное значение в этот период приобрел также учет индивидуальных и возрастных особенностей детей. Ряд дидактических правил, сформулированных реформаторами с учетом данных философии и психологии, конечно же, имели своей целью сделать процесс школьного обучения более стройным и более эффективным в образовательном и воспитательном отношениях. Все педагоги-реформаторы были единодушны в требовании того, что школа не только и не столько должна сообщать знания, сколько заботиться об общем развитии детей, о выработке у них умения наблюдать

¹ Федиско О.Н. Проблема педагогического мастерства в отечественной педагогике конца XIX – начала XX в.: дис... канд. пед. наук / О.Н. Федиско. Пятигорск, Северо-Кавказский ГТО, 2005.

² Приворотская Е.Е. Проблема духовности личности учителя в отечественной педагогике второй половины XIX. – начала XX в.: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, Северо-Кавказский ГТО, 2005.

³ Верменская Е.А. Проблема ученического самоуправления в отечественной педагогике 1946–1971 гг. / Е.А. Верменская. Пятигорск, 2006.

факты, делать обобщения и самостоятельно приобретать знания. Кроме этого мы конкретизируем те образовательные структуры Кыргызстана, в которых используются принципы немецкой реформаторской педагогики или ее отдельные элементы. Крайним проявлением протеста против засилья в школах формализма, догматизма, бездушия по отношению к детям было выдвижение реформаторами требования отказаться от чрезмерно перспективного планирования педагогического процесса, статичных учебных планов, программ, учебников. Учебный процесс в этом случае мыслился как свободное творчество учителя и учащихся.

Зарождение реформаторской педагогики относят к XVIII–XIX вв., временам Руссо, Песталоцци и Фрёбеля, педагогам, чьи концепции в меньшей степени затрагивали вопросы культуры и общества, а в большей – жизнь молодого поколения в возрасте от одного года до подросткового возраста. Попытки Руссо, и, прежде всего, его принцип отрицания негативного воспитания, при котором были забыты позитивные начала в каждом ребенке и его детская активность, – все это зазвучало в педагогическом реформаторском движении Германии.

Началом реформаторской педагогики можно считать протест молодого поколения против устаревших правил и насильственных методов в образовании и воспитании. Последователей этого движения можно увидеть как в классическо-идеалистическую эпоху, так и в период переворотов. Герман Ноль рассматривает «Педагогическое движение» как начало реформаторской педагогики, как одно из наиболее тесно связанных духовно-исторически с «Немецким движением». При определении «Немецкого движения» Х. Бринкманн сообщал, что само понятие исходит от Германа Ноля (1879–1960) и обозначает педагогическое реформаторское движение, имеющее свои проявления в течение трех столетий. Переход от XVIII века к XIX, особенно время «Бури и натиска», он определял как его первую фазу. Вторая фаза, по его мнению, совпадает со стремлением обновления народной культуры периода романтизма; конец XIX века и реформаторско-педагогическое движение этого времени образуют третью фазу

«Немецкого движения». Именно это деление на три фазы является, на взгляд Г. Ноля, аргументом к доказательству большой духовно-исторической связи реформаторской педагогики с развитием общества в целом. Г. Ноль, описывая «Немецкое движение», уточнял, что первая фаза – это период «Бури и натиска» с осознанием самой сути немецкого рода и его искусства. Вторая – это период романтизма с желанием национального обновления силами культуры и народных традиций. Третья фаза – непосредственно реформаторско-педагогическое движение, возникшее под влиянием культурной критики.

Педагогическое движение было направлено против негативных последствий второй половины XIX века – века индустриализации, технизации, глобализации и пр. К наиболее употребительным словам времени немецкой индустриализации относились: концентрация людей (агломерация городов), опустошение деревень и сел, рост производства, массовость, развитие техники, коллективизация труда, присутствие детского труда, революция 1848 года и прочее. Именно эти понятия являлись в дальнейшем основными пунктами в борьбе реформаторов с негативными проявлениями времени. Определений «Педагогического движения» было несколько. Своими корнями они уходят в период «Бури и натиска» и период романтизма классическо-идеалистической эпохи. Педагогическое движение представляет собой движение, которое объединяет различные направления одного всеобщего движения, стремящегося ликвидировать отрицательные последствия второй половины XIX века.

Несколько подробнее мы хотели бы остановиться на понятии периода «Бури и натиска». Оно подразумевает период с 1765 по 1785 гг., когда активизировалось немецкое литературное движение с призывами об отказе от рационализма в пользу неограниченного развития творческо-гениальной индивидуальности. Само движение возникло как страстный протест молодого поколения к преодолению и отказу от устаревших правил в принципах образования и воспитания. Требования Руссо о естественном праве на чувства явились предваряющими пери-

од «Бури и натиска». Гёте и Шиллера относят к ярчайшим представителям этого периода. Иррационализм того времени вновь ожил во время романтизма.

Возвращаясь к вопросу о «Педагогическом движении», необходимо коснуться вопроса культуры и критики Ницше, Лагарде, Лангбена, Шопенгауэра и Шпенглера. Б. Хаман писал, что педагогическое движение может рассматриваться лишь в рамках общего культурного движения, когда эпоху индустриализации характеризовали успехи в технической, экономической областях и безмерный оптимизм в исследовательской деятельности. На первом плане этого времени стояло завоевание реального материального мира. Мощные технические обновления, рост производства и все ему сопутствующее уже не могли скрыть того факта, что с кажущимся внешним улучшением жизни, человечество все отчетливее ощущало угрозу надвигающегося кризиса. Против экономического и технического прорыва была направлена всеобщая культурная критика, осуждающая чрезмерную технизацию, рационализацию, очерствение человеческой жизни. В области педагогики реформаторы указывали на оторванность школы от жизни, излишнюю схематичность и формализм школьной структуры, лишаящие ребенка возможности учитывать в процессе обучения свои потребности и интересы. Кроме этого, на взгляд реформаторов, чрезмерно специализированное образование с уклоном на исторические факты и события, теряло свою человекоформирующую силу. «Образованный» чаще всего понимался, как «владеющий определенными знаниями фактов», напроочь лишенный духовного развития. Педагоги-реформаторы выступали совместно с культурными критиками того времени: Ницше, Лагарде, Гильдебрендом, Лангбеном и др. Они стремились к формированию совершенно нового идеала в образовании, «освобожденного» от чистого интеллектуализма и специализации. Помимо этого их целью было преодоление различий в восприятии слов «образованный» и «необразованный». По их мнению, единства между внешней и внутренней формами жизни можно было добиться лишь посредством нового понимания образования. При этом обязательными должны были быть

не внешние проявления образования и воспитания, а сам человек и его внутренняя суть. «В процессе обновления школы и уроков необходимо исходить из требования преодолеть все более специализированное и одностороннее толкование сути образования и возродить связь образования и культуры, а значит, определить цель образования в переходе от индивидуума к личности, знания и умения которой будут действительно считаться таковыми, если изменят самую ее сущность и будут связаны не только с ее интеллектуальными возможностями, но и с ее чувствами, и с ее душой»¹, – считала Элизабет Нойхауз. Школьное образование необходимо строить, исходя из жизненного опыта и миропонимания учащихся. В процессе школьного образования теория должна перекликаться с живой действительностью. Чисто вербальные ссылки и теоретические обработки не принесут желаемого результата. Образование будет иметь место только тогда, когда ребенок активно наблюдает наличие связей предмета и жизни и понимает пути применения в реальной действительности полученных наблюдений и результатов опытов. Ключевыми словами педагогического движения поэтому были: активность, продуктивность, самостоятельность, раскрытие творческих сил. Реформа школы предполагала обретение детьми всех этих качеств, наличие более высокой степени значимости уроков и образования в целом.

Все отдельные течения и направления реформаторско-педагогического движения отличаются не по цели, а по способу ее достижения с акцентом на несколько разнящихся между собой положений. Так, Шайбе трактует возникновение реформаторской педагогики следующим образом: «Удивительнейшее дело, столетие, начало которого знаменует собой великую эпоху классицизма и романтизма; столетие расцвета науки, техники и индустрии, проявления человеческой гордости достигнутыми успехами – именно это столетие на исходе обрушило на себя духовную критику. Вместе с «культурной критикой» оно обрело современное самосознание и чувство самосохранения» (таблица 1).

¹ *Neuhaus-Siemon Elisabeth. Reform des Primarbereichs. M., 1983. S. 73.*

Таблица 1 – Реформаторско-педагогическое движение

Всеобщая культурная критика:

Ницше, Лагарде, Лангбен, Шпенглер выступали *против*:

- экономического и технического прорыва;
- чрезмерной технизации;
- рационализации;
- очерствения человеческой жизни;
- оторванности школы от жизни.

Критика школьной системы за:

- потерю человекоформирующей силы;
- излишнюю схематичность;
- формализм;
- специализированное образование с уклоном на исторические факты.

Борьба педагогов за:

- освобождение от чистого интеллектуализма;
- правильное трактование понятий «образованный» и «необразованный», с учетом их внутренней сути, а не внешних проявлений;
- объединение теории и живой действительности;
- связь предметов и жизни.

Новые исторические события дали назревшему кризису дальнейшие обоснования, которые выражала культурная и историческая философия Г. Зиммеля, О. Шпенглера, К. Ясперса и др. Если кратко коснуться самого понятия «культурная критика», то необходимо упомянуть, что она явилась толчком для возникновения возникших позднее педагогических движений, борющихся за преодоление негативных последствий эпохи и веру в то, что посредством воспитания можно приблизить лучшее время с лучшими людьми. Таким образом, «культурная критика» включала в себя критику образования, т. е. ту критику, которая, исходя из педагогических воззрений на вопросы и проблемы образования, не была согласна со способами их решения на данном этапе. Это была критика рационализма, интеллектуализма и теоретизированности в образовании. Ярчайшими представителями этой критики явились Юлиус Лангбен, Фридрих Ницше и Пауль де Лагарде. История немецкой педа-

гогики сообщает нам по данному вопросу следующее: «Педагогическое движение ставит своей целью объединение воспитательного и образовательного процессов. Главным требованием представитель движения является отказ от «старой школы», которая схематична по своей сути и отражает лишь учебный план, подавляя детскую активность и спонтанность, выпуская из поля зрения наличие индивидуального потенциала школьников»¹. Бринкманн выделяет следующие критерии, характеризующие «старую школу»:

- главенствующая роль учителя (школа для учителей);
- избыток теоретического материала (одностороннее образование);
- энциклопедичность знаний (книжная школа);
- не меняющиеся годами учебные школьные планы (формальная школа);
- механическое заучивание без учета понимания (школа заучивания).

Как мы видим, «старая школа» спровоцировала критику педагогов-реформаторов. Школьный дидактический материализм, который требовал от учащихся лишь наличие памяти, сохраняющей определенные факты; доминантная роль учителя с его неизбежными атрибутами – указкой и кафедрой; уравнивание всех учащихся по возможностям и методам обучения; игнорирование индивидуальных возможностей – вот образ старой школы, формирующей структуру общества и государства. Ей должна была быть противопоставлена позитивная альтернатива – школа для учащихся, свободная от приказов и указаний, связанная с жизненной реальностью. Говоря о школьной ситуации конца XIX столетия, можно заключить следующее: немецкая школа и особенно ее начальная, формирующая ступень, вызвала в обществе все больше и больше недоверия, становясь все более и более школой для низшего сословия. Дети так называемого образованного сословия уходили в частные школы прогимназического типа, либо занимались с репетиторами. Более всего нивелировали себя народные немецкие школы на севере Германии, различающиеся учебными планами

¹ История немецкой педагогики. М.: Высшая школа, 1978.

и количеством учебных недель. Чем больше распадалась система общего школьного образования, тем сильнее становилось противостояние существующему положению в образовательной системе.

Как отмечают Бринкманн, Шайбе, Нойхауз и другие ученые, целью реформаторской педагогики являлось воспитание новой личности, ее духовное раскрепощение, реальное раскрытие ее способностей и талантов, полноценное приобщение к общественной и национальной культуре и моделирование с помощью этой новой личности более высокой духовной культуры народа в целом. Такая цель была присуща не только педагогам Германии. Реформаторские идеи педагогики того времени охватывали всю Европу и часть Америки. Мотивы возникновения идей реформаторской педагогики были многообразны и соответствовали общественному настроению и настроениям в научном мире. Критика Ницше (1844–1900), Лагарде (1827–1891), Лангбена (1851–1907), Лихтварка (1852–1914) и возникновение новой педагогической мысли «Ребенок – центральная фигура в образовательном процессе» были широко поддержаны специалистами по детской психологии и научными кругами, призывающими к борьбе с идеями старой школы. Педагогические реформаторские идеи, повлекшие за собой возникновение и распространение педагогических реформаторских движений, образовали собственное педагогическое реформаторское течение внутри всеобщего движения реформаторов в начале XX века, основные положения которого актуальны до сих пор. Духовными отцами этого движения можно назвать Коменского, Руссо, Фихте, Шлеермахера и Зюверна. Само это понятие возникло уже к концу XIX столетия в 1886 году.

Идеи Коменского базировались на представлениях об устройстве общества и на политических взглядах того времени – времени тридцатилетней войны (1618–1648), растерянности, бессмысленности и бесперспективности жизни людей. Стремлением Коменского было преодолеть эту разруху внутри человека и вокруг него посредством идей определенного божественного порядка. Так, например, идеи великого Коменского основывались на религиозном мотиве: все люди равны перед Богом, а следовательно, у всех должны быть одинаковые права на образование

в школе. В истории педагогики Коменский представлен первым, кто пробовал объединить школьное образование с образованием в высшей школе. Структуру такого образования он представлял следующим образом:



Французская революция 1789–1799 гг., провозгласившая свободу, равенство и братство для получения образования, так называемый «Период Прусских реформ», выдвигавший национальную идею как мотивацию в реформировании для отвлечения сознания широких масс от политических проблем наполеоновских завоеваний, выдвинули на первый план такие имена, как Й.Г. Фихте (1762–1814), И.В. Зюверн (1775–1829) и Ф.Д. Шлеермахер (1768–1834). Их призывы к национальному единству, реформам образования, к образованию всех, а не отдельно взятой категории людей, не были реализованы, но нашли позже свое продолжение при становлении и развитии единой школы Германии.

Свое дальнейшее развитие мысли о необходимости создания в Германии единой школы, т. е. о реформировании существовавшего на тот период образования, были тесно связаны со Всенародным Учительским союзом и его деятельностью. Наряду с идеей национального политического образования в качестве мотивации в образовании Союз выдвигал личные стремления каждого на пути собственного усовершенствования. При этом школа должна была быть народной, обучать учеников до 14 лет, после чего социализировать их в практическую жизнь, либо переводить в вуз.

Как мы уже упоминали, в конце XIX века школьная образовательная система Германии была раздроблена. Существующая народная школа из-за своей чрезмерно гуманитарной направлен-

ности не удовлетворяла трудящихся, дети которых в ней учились. Общественный кризис обозначился более полно и требованием времени было проведение активных реформ. С новой силой зазвучала критика в адрес немецкой школы. В 1896 году Й. Тьус – представитель немецкого Союза учителей выступил с требованием о развитии индивидуальных способностей и склонностей ученика и создании народных школ. Он также призвал к отказу от классового подхода в обучении, требовал равные шансы в образовании для каждого. В это время вопросами по организации школ занимался не только Союз учителей. На страницах научных изданий шла горячая дискуссия о теории организации школы, в которой из прежнего устройства что-нибудь сохранилось бы, но, которая позволяла бы в то же время ликвидировать социальные неравенства при получении образования. Ученые систематически проводили исследования преимуществ и недостатков единой школьной системы Германии. Райн и Кершенштайнер требовали, например, структурировать школу таким образом, чтобы в ней существовала «единая начальная школа, на базе которой была бы создана старшая ступень школьного образования во множестве видов с последующим поступлением в вуз». Коменский, Фихте, Зюверн и Шлеермахер рассматривали так называемую «горизонтальную», или «поступенчатую», организацию школы. В это же время звучали предложения Х. Шульца о более прагматично ориентированной концепции и А. Бебеля об идеально-утопической концепции. И тот и другой выражали мысли социал-демократов.

На съезде Немецкого Союза учителей в 1914 году в городе Киле, Георг Кершенштайнер выдвинул на рассмотрение вопрос о Единой национальной школе. Ниже нами будут приведены некоторые из его тезисов, принципов и требований по организации и структуре такой школы:

- право каждого ребенка быть воспитывающимся в стенах школьного учреждения столь долго, сколько это будет необходимо для воспитания и образования «полезного члена культурного общества»;
- независимость школы от денег;
- отказ от социальной дифференциации;

➤ начало школьного обучения в полные 6 лет.

После представления доклада Кершенштайнера 132 000 учителей, входящих в то время в Учительский Союз, единогласно одобрили идеи Кершенштайнера и в принятом постановлении утвердили структуру организации новой единой национальной школы Германии, в которой бы работали одинаково подготовленные учителя и в которой мог бы учиться любой ученик, независимо от социальных и религиозных взглядов. Было принято также воззвание о быстрейшем распространении школ такого типа и их всемерной поддержке со стороны образовательных учреждений Германии и всего немецкого народа. Нужно отметить, что «Движение за единую школу», рассматриваемое с точки зрения исторической ретроспективы, образовывало так называемое собственное течение в рамках реформаторского педагогического движения, беря свое начало в XVIII веке. Говоря о движении за единую школу, мы подразумеваем «школьно-политическое движение», которое поддерживали педагоги, исследователи педагогической мысли того времени и немецкие социал-демократы.

Школьно-политическое движение – это отдельное течение в рамках реформаторского педагогического движения, представители которого выдвигали требование создания единой школы Германии, которая обеспечивала бы наличие связи между начальной, средней и старшей ступенями обучения.

Представители каждой отдельной группы придерживались определенных политических и педагогических взглядов, в том числе о будущем единой школы Германии. Объединяло их то, что все они хотели уйти от старой школы, в которой не было абсолютно никакой связи между начальной, средней и старшей ступенями обучения. Я. Коменский, Й. Фихте, Ф. Шлеермахер, И.В. Зюверн возродили идеи отказа от старой школы и перехода к новой. При этом Коменский наряду с другими выдвигал религиозный мотив, при котором все люди равны перед Богом; время французской революции привнесло распространение политического социального мотива равенства людей в государстве и перед законом, а следовательно, равные права в образовании. Всем этим идеям, к сожалению, не довелось быть реализованными. Это же можно сказать и об идеях социал-

демократов. Уже к концу второй половины XIX века можно было говорить о полной несостоятельности немецкой школьной системы. Начиная с 1848 года было ясно, что народная школа Германии – это школа для бедных. Время обучения в младшей школе в большинстве своем составляло около трех лет, учебный план в разных школах не совпадал, как и число уроков в неделю. На другую ступень обучения ученикам этой школы удавалось перейти крайне редко: только в случае возможности частного обучения, особых способностей и талантов или поддержки со стороны учительского совета.

В конце XIX – начале XX в. прозвучали требования немецкого Союза учителей и социал-демократов о создании новой, единой немецкой школы. В это время (1886 г.) словосочетание «единая школа» из неупотребительного стало очень актуальным и являлось ключевым при организации новой школьной системы. Как отмечает Г. Бринкманн, аргументами в пользу создания новой школы являлись:

- социально-демократические и политические настроения в обществе того времени;
- преодоление расслоения общества посредством одинакового воспитания и образования детей всех социальных слоев общества, «всех детей, вне зависимости от положения и состояния их родителей, настолько, насколько позволяют их способности, образовывать и воспитывать, объединять и вести к одной цели».

Недовольство раздробленностью школы давало пищу для размышлений не только политикам и членам Союза учителей того времени, но также и научным кругам, которые много дискутировали о вопросах общей теории организации новой школы. При этом наблюдались некоторые расхождения во взглядах на структуру организации новой школы по «горизонтали» и «вертикали». Все идеи нашли широкое применение в более поздних реформах немецкого образования. Долгие дискуссии, присущие XVII веку и различные мнения о создании единой школы, ее внутренней структуре в полной мере показали необходимость реформ в школьном образовании и обозначали предпосылки мероприятий в последующем XVIII веке.

Понятие «единая школа», по мнению реформаторов, – это школа без социальных и религиозных ограничений, помогающая образовывать и развивать гражданина общества, с пониманием его принадлежности к обществу, в данном случае – к немецкому народу.

Согласно Веймарской конституции 1819 г., определять структуру новой школы должна была начальная школа. Дошкольная ступень обучения в школах была упразднена. С этой концепцией согласились преимущественно представители школьных учителей, а преподаватели вузов до определенного времени были в противостоянии к ним. (Исключение составляли Вильгельм Райн и Пауль Наторп.) Схематично обозначенную ситуацию можно выразить следующим образом (рисунок 1).

Если вопрос продолжительности реформаторского периода рассматривать более подробно, следует сказать – развитие реформаторско-педагогического движения делится на три большие фазы. *Первая* охватывает XVIII век и последнее десятилетие XIX столетия до Первой мировой войны. Самостоятельность и свобода индивидуума – главный мотив представителей педагогов-реформаторов указанного периода. К известным именам этого времени можно причислить бременского реформатора Ф. Гансберга (1871–1950) и Г. Шаррельмана (1871–1940), А. Лихварка, И. Глезера, являвшихся представителями движения «Воспитание посредством искусства», Г. Литца (1868–1919), Г. Вайнекена (1875–1964), П. Гехеба (1870–1961), К. Хана (1886–1974), А. Сикенгера, Г. Кершенштайнера и Г. Гаудига, представителей движения за рабочую школу).

Вторая фаза начинается с конца Первой мировой войны, времени существования Веймарской Республики, до 1933 года, когда устремления реформаторов были направлены на аналитическую работу по предложениям своих предшественников и выработку единого синтезированного мотива для осуществления реформаторской педагогики. Идея создания *единой начальной школы* принадлежала представителям именно второй фазы реформаторской педагогики. В этот период известны такие имена, как П. Петерсен (Йена-план-школы), который стремился при развитии личности к совмещению индивидуальности и общественности; примене-



Рисунок 1 – Политико-экономические факторы зарождения реформаторских движений Германии

нию дифференцированного подхода к процессам образования и воспитания с их общей интеграцией.

Сегодня допустимо говорить и о *третьей фазе* развития реформаторской педагогики, которая соответствует вновь созданной немецкой системе образования после 1945 года.

Таким образом, реформаторско-педагогическое движение, возникшее в конце XIX века, развивалось, видоизменялось, переходя от I фазы к III, формируя новое понимание школы, которая должна была не только сообщать знания, а развивать личность как таковую; личность, способную наблюдать, обобщать и самостоятельно добывать знания.

В следующей части нашей работы мы кратко остановимся на различных течениях реформаторской педагогики и дадим более подробный анализ некоторых из них.

1.2. Первый период реформаторской педагогики. Видовая классификация педагогических течений и школьных моделей

Реформаторская педагогика обозначает общие педагогические движения конца XIX века до 1933 года, которые отличались друг от друга некоторыми нюансами, но одинаково преследовали цель обновления педагогической мысли и полной перестройки процессов образования и воспитания. Основателем этого понятия явился Герман Ноль. В своей работе «Теория педагогических движений» он первым описал педагогические движения и выделил основные из них:

- движение «Педагогика глазами ребенка»;
- движение «За рабочую школу»;
- движение «Воспитание через контакт с землей и родиной»;
- движение «Воспитание посредством искусства»;
- движение «За совместные уроки»;
- молодежное движение.

Для нашего исследования большое значение имеет характеристика каждого из указанных движений. Дадим краткую аналитическую справку о каждом из них.

Движение «Педагогика глазами ребенка»

Основной акцент в своих воззрениях эта педагогика делает на особенности детского развития, призывает к отказу от любой запланированной подачи материала и применению свободного детского творчества на уроке. Ориентирование на ребенка утвердило собой раннюю фазу реформаторско-педагогического движения, но это требование оставалось наиважнейшим на протяжении всего последующего периода.

«Самое большое и ошутимое обновление состоит в том, что теперь мы пытаемся решить педагогические проблемы, исходя из сути ребенка», – писал историк педагогической науки Е. Макьюманнс (1862–1915).

Некоторые из педагогических воззрений Руссо, безусловно, оказали свое влияние на развитие реформаторских взглядов данного периода. Руссо подчеркивал роль индивидуальности, собственного внутреннего мира ребенка и принципы соответствия развитию. Многие представители этого течения, среди них Отто, Декроли, Найлл, утверждали, что все процессы образования и воспитания должны строиться, исходя из детской сути, потребностей ребенка и отображать процесс его духовного роста. Монтессори говорила, что в ребенке заложено все и единственное, что ему действительно необходимо – покой и отсутствие агрессивного вмешательства во внутренний мир, в процессе образования и воспитания. Гурлитт, Гансберг, Шаррельманн провозглашали новую педагогику – педагогику для ребенка и доказывали факт наличия в ребенке творческих сил и спонтанного игрового инстинкта, базирующегося на бесконечной фантазии, преобразующего их в деятельность. Отдельные педагогические приемы и направления не должны рассматриваться при этом изолированно. Все они являются составной частью единого стремления: поставить личность ребенка, его потребности и способности в центре всей образовательной системы. Под общей педагогической реформой всегда подразумеваются специфические выраженные стремления «педагогики глазами ребенка».

Ориентация на ребенка является основой всех стремлений педагогической реформы. Тео Дитрих пошел в этом вопросе дальше, когда сказал: «Можно взять стремления ребенка за основу и только тогда, учитывая их, можно говорить о применении принципов «педагогики глазами ребенка»

Не каждый автор разделял эту ориентированную на ребенка «педагогику». Тео Дитрих, Элизабет Нойхаус, а также Вольфганг Шайбе выделили эту педагогику в особое направление.

Само вышеобозначенное понятие появилось в 1908 г. в образованном «Союзе школьной реформы». Понятие описывает последовательную ориентацию образовательной и воспитательной работы с детьми, его соответствующих возможностей на выполнение определенных действий в соответствии с достигнутым уровнем развития.

Гамбургский учитель Иоганн Глезер издал в 1920 году собрание сочинений под аналогичным названием «Глазами ребенка».

Значительным для педагогики было открытие Россе, Песталоцци и Фрёбелем фазы детства в человеческой жизни и ее свойств, типичных для данного возраста.

Данные авторы считали, что по своей природе ребенок добрый: ему хватает сил для того, чтобы построить собственное мировоззрение; нужно только расти спокойно и созреть. Появляется педагогическая закономерность: воспитатель должен заботиться о том, чтобы ребенок мог спокойно развиваться, он не должен вмешиваться в этот процесс; он должен ограждать ребенка от всего, что мешает ему спокойно развиваться и допускает только то, что требуется для его развития. Здесь можно сослаться на Россе, который утверждал, что необходимо учитывать естественную обстановку и рассматривал образование как органичное развитие. Эту же точку зрения разделяли Гердер (1744–1803) и Гёте (1743–1832), проводя аналогию между ребенком и растением, а также Фрёбель (1782–1852), утверждавший, что «каждый человек должен на любой стадии развития быть таким, как того требует данная стадия».

На основе анализа теоретических источников можно обозначить основные положения «Педагогики глазами ребенка». Одним из них является новая антропология ребенка, на которой основана педагогическая реформа.

Оба названия – «Век ребенка» (Э. Кей) и «Глазами ребенка» (Й. Глезер) – имеют для педагогической реформы основополагающее значение. Ребенок становится в центре воспитательного мышления и действия, и педагогика находит в ребенке новую убедительную ориентацию. Если прежде общество, взрослые, мир вещей, объективные ценности, содержание образования определяли цели педагогики, то теперь ее определяет только растущий человек. С этой новой установкой и ориентацией все прежние формы воспитания должны исчезнуть из семьи и, прежде всего, из школы.

Новый образ ребенка и его положение по отношению к взрослым должны стать, по мнению данных авторов, предпосылкой для новых педагогических приемов и определить следующие положения:

1. Ребенок – это не взрослый, он отличается по своему психическому и физическому развитию от взрослого человека. На каждой ступени его развития нужно понимать его внутреннее состояние, которое нельзя измерять по меркам взрослых.

2. Ребенку присуще чувство собственного достоинства.

3. Каждый ребенок является индивидуальностью и ожидает, что его индивидуальность будет уважаемой и учитываемой.

4. Ребенок имеет черты оригинальности и можно говорить о «творческих чертах присущих ему», даже о «гении в нем».

5. В отличие от старой педагогики, которая видела в ребенке плохое и усиливала это видение, в случае если он не менялся, новые реформаторы в педагогике рассматривают тот факт, что ребенок по своей природе добрый.

6. Ребенок – часть природы и «органичная составляющая», это – «часть природы», по утверждению Й. Глезера, ребенок – это растение.

Ребенок становится в центре воспитательного мышления и действия. Глэзер говорит о «праве на индивидуальность», Э. Кей – о «чувстве собственного достоинства ребенка», акцентируя доверие к хорошим сторонам ребенка, в частности натурализму. Ребенок рассматривается как «часть природы», «органическое становление», «ребенок-растение». Каждый ребенок является индивидуальностью, которую можно понять, только понимая каждый этап развития его собственной индивидуальности.

Второе из основных положений, указанных в реформаторской педагогике, основывается на моменте расцвета детской психологии. Чтобы лучше понять и изучить потребности, духовные закономерности роста ребенка, стали развивать научное исследование детской психологии. Благодаря интенсивному изучению процесса развития ребенка были обнаружены формы жизни ребенка и сделаны важные выводы по поводу отношения воспитателя к ребенку.

Понимая, что ребенок развивается по закономерному плану развития, был сделан вывод, что необходимо поощрять детскую активность и позволить ребенку право самому выбирать предметы обучения.

В своем произведении «Душа ребенка» (1882) Вильгельм Прайер впервые показал внутренний мир ребенка и основал исследование детской психологии. Процесс духовного развития и физического роста дал название этой науке «Психология развития». В исследовании психологии и психоанализа Зигмунда Фрейда (1856–1939) и психологии индивидуальности Альфреда Адлера (1870–1937) особое внимание уделялось возрасту ребенка.

В 1904 г. появилась широко известная книга Генриха Лотцки «Душа твоего ребенка», в которой были объединены новый взгляд на психологию ребенка и новые подходы к реформам в педагогике. Возникла психология развития, которая пыталась научно обосновать духовное развитие и созревание ребенка, а также физическое развитие ребенка. В науке того времени появились такие имена, как Штерн, Бюллер, Плагет, Хетцер, Шпрангер и др. Возник психоанализ Фрейда и индивидуальная психология Адлера.

Разными и многочисленными были стремления и взгляды педагогов-реформаторов – но в одном они были едины – в отрицании существующей школы. С острой критикой, а иногда с ярко выраженным протестом выступило в начале века движение «Старая школа», которое просуществовало до конца столетия, которое резко осуждало старую школьную систему. Еще никогда прежде школа не подвергалась такой жесткой критике.

Признавался факт негативного влияния школы на учеников всех возрастов. Школьная жизнь представлялась как психическое и физическое страдание. Эту точку зрения четко выражали Кей и Гурлитт. Школа рассматривалась ими как «принудительное учреждение», которое не учитывает потребности ребенка. Принуждением она разрушает естественные способности детей. Наказание в старой школе выступает как средство принуждения и как средство воспитательных неудач.

Учебный материал характеризовался переполненностью и оторванностью от жизни. Образовательный процесс проходил в рамках обязательного школьного плана, одинаковых механизмов преподавания и наличия одинаковой школьной формы.

Центральное положение личности учителя, его жесткое отношение и авторитарность – все это характеризовало старую школу.



Рисунок 2 – Основные положения педагогического движения «Глазами ребенка»

Основные требования реформаторов и основные положения критики существующей школьной системы условно показаны на рисунках 1 и 3.

С принципиальной критикой авторитарности школы и всех ее отрицательных сторон выступило общество того времени и движение реформаторов, под влиянием которых возникла концепция новой школы.

Необходимость перестройки и создание «школы будущего» с новыми формами преподавания и новыми формами школьной жизни было названо «Переворот Коперника».

Рассматривать школу в совершенно новых аспектах, реформировать ее до основания и при этом внедрить новые идеи в действительность – это была огромная задача педагогических

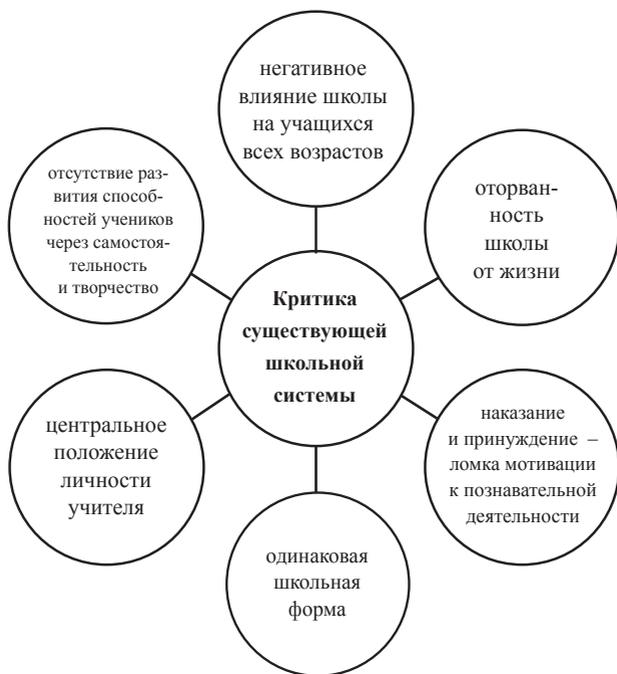


Рисунок 3 – Недостатки школьной системы

реформ. Школа будущего должна была стать «новой школой», новой по своей сути, новой по содержанию и новой по своей организационной структуре.

Главной задачей педагогической реформы был и остается ввод в действие новых идей, т. е. реформирование школы в «новую школу», в которой ребенок мог бы свободно развиваться, учитель был бы свободен от внешнего влияния, а школа независима от государства и церкви.

Как «форма жизни», школа означает отношения: учитель – ученик. Школа должна была стать близкой к жизни, учитывать жизненные интересы ребенка, формировать у него миропонимание и объединять это миропонимание с повседневной жизнью. «Естественный урок» должен быть направлен на развитие «естественных» способностей и «естественных» интересов ребенка,

используя «естественные» формы получения знаний, особенно во время бесед. Критика устаревших формальных стадий развития усиливалась у некоторых реформаторов вплоть до отрицания всех методов.

В отличие от «старой школы» «новая школа» должна была развивать способности учеников, и в этом развитии основным должен стать момент самостоятельности. Приведем таблицу краткого сравнительно-сопоставительного анализа структурного построения старой и новой школы, а также ее дидактических принципов (таблица 2).

«Если думать, что предложенные направления в рамках реформы педагогики, которые должны были улучшить актуальную ситуацию в школе в полной мере реализовались к моменту их появления, т. е. до Первой мировой войны, то это будет означать, что Вы игнорируете фактическое положение дел. Обычные будни среднего учителя эти предложения вначале вовсе не коснулись, к тому же на пути реформ стояли существующие правила и указы. Однако всегда имелось несколько учителей, которые развивали новые предложения и которые применяли их на своих уроках»¹, – писала Е. Нойхаус об этапах реформы немецкого образования.

Казалось, реформу ожидает судьба всех духовных начинаний, так как какое-то время она ограничивалась маленькой группой учителей, проявляющих интерес. Бесплодными оказались попытки отдельных заинтересованных учителей в налаживании работы в начальной школе. Однако им удалось внести свой вклад в новое понимание педагогики начальной школы. Красной нитью реформы стало создание учебного материала и деятельности преподавателя на благо ребенка, что означало организацию учебного процесса с учетом ребенка, что привело к необходимости учитывать его внутренний мир и переживания. Внешние условия, радости и страдания в детской повседневной жизни, его ощущения в конце столетия – все это было признано необходимым при организации учебного процесса.

¹ *Neuhaus Elisabeth. Reform des Primarbereichs. B., 1974. S. 29.*

Таблица 2– Основные положения деятельности
«старой» и «новой» школы

| Старая школа | Новая школа |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Школа служит организации и рациональным целям</p> | <p>1. Школа как «форма жизни»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • совместное обучение; • сотрудничество между учителем и учеником; • связь школы и дома; • ориентация на воспитание индивидуальности; • воспитание индивидуальности для общества |
| <p>2. Школа как «принудительное учреждение»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не отражает потребности детей; • разрушает их естественные способности | <p>2. Провозглашение свободы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • свободное развитие ребенка; • свобода в выборе методов и форм урока для учителя; • независимость школы от государства и церкви |
| <p>3. «Школа учебного материала», дающая знания энциклопедического характера</p> | <p>3. Школа, ориентированная на потребности и интересы учеников.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Жизненность обучающего материала |
| <p>4. «Книжная школа» – школа, дающая книжные знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> • школа, оторванная от жизни | <p>4. Школа, близкая к жизни (соединение теории с практикой):</p> <ul style="list-style-type: none"> • акцентирование жизненных интересов ребенка • взаимосвязь теоретических познаний и практических навыков |
| <p>5. «Школа зазубривания», в которой ученик занимает пассивную роль слушающего:</p> <ul style="list-style-type: none"> • механическое заучивание (повторение и запоминание без понимания сути); • пассивный ученик: роль слушающего | <p>5. «Новая школа»</p> <ul style="list-style-type: none"> • развитие и активизация способностей учеников • решающее значение развития самостоятельности |

| Старая школа | Новая школа |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6. Обязательный принудительный школьный план | 6. Гарантирование свободного учебного плана: <ul style="list-style-type: none"> • отказ от регламента и строгого календарного плана |
| 7. Одинаковый механизм методов преподавания и одинаковая школьная форма | 7. «Естественное преподавание»: <ul style="list-style-type: none"> • акцентирование естественных способностей и естественных интересов ребенка; • применение естественных форм процесса познания (беседы, праздники, походы) |
| 8. Школа как «учреждение наказания» | 8. Радикализм педагогических реформ в отношении телесных наказаний <ul style="list-style-type: none"> • наказание рассматривать как признание неудач |

Новому образу ребенка должны были соответствовать новые воспитательные взгляды. Основное требование реформаторов было направлено против постоянного влияния и манипулирования со стороны воспитателя. Главным должно было быть понимание ребенка и наблюдение за ним. В этот период свое развитие получила теория «свободы роста», в которой утверждалось, что воспитатель должен заботиться только о том, чтобы ребенок мог развивать свои индивидуальные особенности. Задачей воспитателя является освобождение всех имеющихся у ребенка способностей и их сохранение: «Освободить, а не связать», – писал Й. Глезер. В этот же период придавалось огромное значение игре, так как в свободной игре способности развиваются сами по себе.

Каждому представителю реформаторской педагогики удалось внести свой вклад в новое понимание педагогической науки. Каждая из представленных ими концепций являлась своеобразной, но все они преследовали общую цель ориентации на ребенка.

Остановимся на наиболее ярких представителях данного реформаторского периода, оставивших наиболее существенное

теоретическое наследие и показавших возможности его практического применения в созданных школах.

1. Элен Кей (1849–1926), шведка по происхождению, основными произведениями которой являются «Век ребенка» (1900) и «Духовное убийство в школах» (1900).

В произведении «Век ребенка» она писала, что основной темой сегодняшнего дня является новое положение ребенка и подростка в обществе. Следовательно, необходимо выработать новое отношение к нему с точки зрения воспитания и образования. Она заявляла, что нужно спокойно и медленно помогать ребенку в процессе роста как помогает сама природа. При этом, по мнению Э. Кей, необходимо учитывать, что:

- ребенок имеет чувство собственного достоинства;
- школа будущего должна строиться на базе свободного самостоятельного развития ребенка и на принципе его самостоятельности с одной единственной целью «стать нужной».

2. Бертольд Отто (1859–1933). Его основными произведениями являются: «Школьная реформа в XX столетии» (1898), «Учебный процесс школы будущего» (1901), «Вклад в психологию преподавания» (1903), «Детские диалекты» (1908), «Общий урок» (1913).

Историк немецкой педагогики Герман Ноль писал, что интереснейшим открытием педагогики является Бертольд Отто и его школа домашних учителей. Наряду с Германом Литцем он является одним из выдающихся педагогических личностей Германии, который занял свое место в педагогической науке, исходя из собственных выстраданных представлений о педагогике и показал всю гениальность ее слабых и сильных сторон.

Отто нельзя причислить ни к одному из педагогических направлений, или охарактеризовать одним только ему присущим понятием, тем более выразить одним словом – «глазами ребенка»; его педагогический труд нужно рассматривать как одно целое, основываясь на его собственной педагогической практике; сначала, когда он был домашним учителем и позже, когда он долгие годы являлся руководителем широко известной экспериментальной школы, когда и появились его фундаментальные произведения

с многочисленными педагогическими положениями. Вокруг него образовался круг его последователей и друзей, продвигавших и применявших его идеи на практике.

Представляем краткую биографическую справку о Б. Отто с тем, чтобы проследить причинно-следственные связи возникновения концепции его школы. Бертольд Отто родился 6 августа 1859 г. в Шлезии. В Киле и Берлине изучал философию, педагогику, народное хозяйство и языкознание. Он прекратил обучение, не сдав экзамены, так как был не согласен с руководителем своей дипломной работы. Отто хотел использовать в речи выражение своих мыслей, его руководитель же предпочитал исключительно заученные фразы. Отто стал частным учителем (он продолжал изучать процесс духовного развития во время обучения). Позже он работал редактором в брокерской конторе и сам преподавал своим детям. В 1906 г. с помощью друзей Бертольд Отто основал собственную школу в Берлине-Лихтерфельде – «Школа домашних учителей», «Школа Бертольда Отто», – которой он руководил до самой смерти в 1933 г.

Отношение к ребенку Б. Отто представлял следующим образом. Ребенок – это объект психологического наблюдения, основа всего практического воспитания и всех педагогических теорий. Все время Отто подчеркивал выраженное духовное бодрствование ребенка, его удивительное стремление к познанию, духовную активность, спонтанное исследовательское обращение к человеку и предметам, окружающим его. В способности своего образования он видел оригинальность, гениальность в каждом ребенке. Определяющим в его воспитании явилось признание хорошего зерна в каждом ребенке.

У него было представление, что весь образовательный процесс является процессом духовного роста, поскольку стремление к познанию также естественно у ребенка, как и стремление к еде – его лишь необходимо усиливать. Реформатор был уверен, что каждое живое существо в мире, окружающем его, ищет то, что ему необходимо и инстинктивно избегает того, что может ему навредить. Так же и ребенок будет искать в среде, в которой он растет, то, что необходимо ему для роста и духовного развития.

Это являлось основным убеждением Отто, к которому он пришел в течение педагогических экспериментов на основе тщательных психологических наблюдений, о чем и пишет Б. Хаман в своей истории педагогики.

Обучение, по мнению Отто, происходит не только при индивидуальном росте, но при духовном общении с другими. Это он выразил понятием, которое занимает центральное положение в его учении «Духовное общение с детьми». В постоянном общении с другими и благодаря ему человек формируется, учится и завоевывает свое место в своем окружении и в окружающем мире. В вопросах и ответах, в беседах он старается понять и развить с помощью языка свои способности. Педагогически обосновать «духовное общение с детьми» и показать родителям их задачи было стремлением Отто. Это касалось детей дошкольного возраста в течение всего их детства до подросткового возраста. Основным в духовном общении была для Отто беседа за семейным столом. Часто он говорил и об образовательных экскурсиях с детьми. В беседе родители помогают своим детям увидеть и познать мир и происходящие события. Умение задать вопрос Отто рассматривал как инструмент ребенка в его стремлении к познанию. Вместе с ним выражаются духовные интересы ребенка, с его помощью он пытается заполнить пробелы в своих знаниях. Отто требовал «неограниченных прав на вопросы» у ребенка.

Школа Бертольда Отто имела следующую структуру:

Школьный дом и ученики – это:

- спортивная площадка, школьный сад, березовые рощи для занятий на свежем воздухе;
 - огромная аудитория для совместных уроков;
 - 60–80 детей в возрасте от 6–16 лет;
 - совместное обучение;
 - школа с одной сменой по полдня;
 - совместная школа, которая объединяет детей начальных и старших классов;
 - тесный контакт с родителями.
- Реформы в организации уроков:
- урок проводится в виде курса или как совместный урок;

- не существует табелей, вместо них характеристики на учащихся;
- нет классных работ с оценками, только такие, которые ученики оценивают самостоятельно;
- свободный учебный план.

Отто выступал против строгого выполнения учебного плана в общественной школе. Для него интерес учащихся на данный момент был важнейшим при построении урока. К тому же в условиях постоянно меняющегося внешнего мира в связи с научным и техническим прогрессом, Отто считал необходимостью наличие тесной связи образования с настоящим временем, без знаний о том, что нужно будет подрастающим детям, когда они вырастут.

Практически школа Отто, конечно, не определялась насущными потребностями учащихся, но она была очень гибкой в своем курсе, который был избран с учетом желания детей и их родителей.

Позднее мы подробно рассмотрим «Движение за совместные уроки». Теперь нам хотелось бы остановиться на основных положениях, определяющих это понятие, которые были выдвинуты Б. Отто.

Понимание совместного урока Б. Отто отличалось от понимания других реформаторов. Его совместный урок не был направлен на изменение порядка содержания обучения, он подразумевал введение нового метода познания.

Б. Отто исходил из предположения, что ребенок строит свою «картину мира» на основе внутреннего, присущего ему стремления к знаниям, которое выражается в спонтанных вопросах ребенка. На совместных уроках, примером которого является «беседа за круглым столом с так называемым отцом», ребенок должен получить такую возможность. В этих беседах за круглым столом между учениками, родителями и учителями именно детьми определяется основная тематика разговора. Из совместных уроков выявляются темы для предметных уроков и кружков. Таким образом, создается возможность, проводить «учебный процесс» в тесной связи с духовным развитием ребенка.

Из совместных уроков Отто Бертольда позже появилась «свободная беседа на уроке», во время которой ученики получают возможность, задавать волнующие их вопросы и обсуждать интересующие их темы. Это стало существенной составляющей дальнейшей работы в начальной школе.

Бринкманн пишет, что совместный урок был основан Бертольдом Отто, который рассматривал его как «естественное духовное общение» и понимал как классификацию всех уроков и предметов. Совместный урок в начальной школе объединяет предметы согласно детскому мировоззрению и приводит к «объединению предметов». Старания опирались на психологию единства. Идея совместного урока, в центре которого стоял урок родиноведения, нашла свой отклик в работе начальной школы с 1921 года.

По этому же вопросу Шайбе писал следующее: «Основным уроком в жизни школы Бертольда Отто являлся совместный урок. Ему в первую очередь был уделено внимание всего педагогического мира, на него ходили многочисленные посетители школы и до сих пор эта новая форма проведения урока является самым оригинальным и значительным изобретением Отто»¹. Отто считал, что главной формой духовного общения является совместный урок. Три–четыре раза в неделю на последнем уроке (с 12 до 13) вся школа (около 80 учеников в возрасте 6–16 лет), собирается со всеми учителями для непринужденной беседы. На «Повестку дня» выносятся предложенные учениками темы или темы, предложенные ранее на уроках. Это были темы любого вида; личные переживания и опыт учеников; предметные вопросы из какой-либо области; вопросы, вызванные прочитанной книгой или личными переживаниями; события дня политического характера, культурной жизни, техники; также вопросы философского характера и т. д. Предложенные темы так долго обсуждались в общем кругу, пока к ним не угасал всеобщий интерес. Отдельные темы иногда могли занять весь урок; в общем, обсуждались самые разные темы. Как заявил Отто, при этом присутствовал руководитель,

¹ *Wolfgang Scheibe. Die reformpädagogische Bewegung. Weinheim/Berlin/Basel. 1971. S. 95.*

в основном это был он сам. Сначала он давал слово младшим, а затем старшим школьникам. Учителя были такими же участниками бесед, как и ученики. Они вступали в разговор, когда вопрос был направлен им или когда на вопросы не могли ответить дети. Некоторые темы продолжали обсуждать на последующих уроках, если по ним были собраны дополнительные сведения; некоторые вопросы, если на их ответ требовалась специальная подготовка, направлялись на обсуждение на предметном уроке. При убывающем интересе руководитель должен был завершить обсуждение этого вопроса. Особое внимание Отто уделял ведению протокола, так как с его помощью он комплектовал учебный материал по интересам детей и делал выводы. По этой же причине он пытался распространять этот материал среди предметников. Опубликованные протоколы такого урока показывали, как интересно, живо и глубоко шло обсуждение на совместных уроках Отто. Отто, который дал распространение этой форме уроков, назвал их «уроками будущего», но он не имел в виду только такую форму, так как он сам расширял возможности предметных уроков в своей школе. Имеются и другие виды совместного урока в школе: в зависимости от возраста учеников, когда собирается не вся школа, а определенные возрастные группы. Такие уроки предлагают более глубокое проникновение в предмет. Одной из форм проведения совместного урока была беседа.

Впервые Отто увидел в совместном уроке возможность усилить и осуществить основную концепцию: интересы ребенка, его «вопросы», могли полностью и непосредственно обсуждаться на таких уроках. В «духовном общении», в вопросах и ответах естественным образом происходил «духовный рост» ребенка. Форма урока была свободной, беседа строилась исходя только из интересов учеников. Совместный урок давал возможность перенести разговор за круглым столом в семью, которой он придавал большое образовательное значение. Совместный урок, предложенный Отто, способствует тому, что люди, имея различные интересы, учатся толерантности, уважению и терпению по отношению друг к другу, где бы они ни находились. Таким образом, дети

на совместных уроках интенсивно всесторонне развивались, поскольку они имели целостное восприятие и мышление.

На совместном уроке в школе Отто избиралось и утверждалось школьное самоуправление, включая школьный суд.

Обобщающие выводы о совместном уроке предоставляет нам Шайбе, который пишет, что мотивы проведения совместного урока нашли свое дальнейшее развитие и стали важными для педагогики. Наряду с другими уроками беседа стала одной из узаконенных форм проведения урока; аспект целостности стал основным на уроке, более четко Отто обосновал аспект политического образования и воспитания взаимопонимания и толерантности. В тесной связи с демократическим воспитанием все возрастающее значение завоевывали сотрудничество и ответственность учащихся за школу.

С введением начальной школы в начале 20-х годов XX века совместный урок преобразовался в «привязанный» к данной возрастной группе, в противоположность от «свободных» уроков Отто. Вместе с тем, объединенный урок остается, по мнению Отто, – даже если он привязан к какому-то определенному классу или классным группам, – все еще актуальным для всех типов школ и возрастных ступеней – с тех пор до новейших концепций основной школы.

Мы упоминали о «естественных методах преподавания» Б. Отто. В них он видел противоположность принятым методам обучения, которые осуществлялись при помощи принуждения и наказания и не имели ничего общего с пониманием природы ребенка, его духовных потребностей и его восприятия. «Естественным» был для Отто метод, который действовал одновременно с потребностями человека и был одинаков для всех народов и, по-видимому, навсегда им останется. «Неестественным» Отто считал принуждение в раннем возрасте к чтению без интереса со стороны ребенка. Если же к этому спонтанно проявится интерес, то это умение придет само собой и без особых усилий, считал Отто. Он критиковал копирование и предлагал в качестве «естественного урока» натуральные предметы и вещи, которые учащиеся сами наблюдают и переживают: «...собаки, кошки, кролики,

мыши, куры, утки, гуси, воробьи, голуби, совы, ястребы, лягушки, змеи, рыбы и т. д., которых мы хотели бы пригласить в школьные кабинеты и в школьный двор»¹.

Он хотел создать и использовать гербарии, коллекции, террарии и т. п., назвав это «притягательной силой коллекций». «Ход естественного урока» проводился им вместе с развитием языка и развитием мышления. «Естественный урок» – это маленькие группы в противоположность к большой аудитории. «Естественный метод» являлся, по его мнению, единственным, на котором могут быть достигнуты определенные успехи.

Настоящее мастерство на практических занятиях, тонкое психологическое наблюдение за ребенком и утопические идеи о будущем соединялись у Бертольда Отто (1859–1933) особым способом, – писал Ребле. Б. Отто знал, как создать реальную форму урока. Большое внимание он уделял проблемам языка и ведению беседы. Отто считал, что корни каждого человека находятся глубоко в семье, родине, народе, и этим он противопоставлял свою точку зрения субъективизму Эллен Кей. Он говорил о наличии такой же органической связи у ребенка; о том, что ребенок должен полностью доверять воспитателю и учителю. В противоположность всем наставлениям он доказывал, что естественный рост ребенка происходит в основном в семье, в его общении с отцом, матерью, братьями и сестрами. Для этого не существует регулярных, направленных уроков, никакого опроса ребенка, а ребенок сам спрашивает о том, чего он не знает, но хочет узнать. По мнению Отто, взрослый совершенно точно не может знать, что необходимо ребенку, но сам развивающийся организм – ребенок – инстинктивно чувствует это. В новой «органичной» школе, которая развивает организационные идеи для будущего государства, должно существовать естественное духовное общение, направление и масштабы которого определяет ребенок; он же стоит на первом плане урока. Урок только тогда удастся, когда ребенок сам этого захочет. Перед воспитателем стоит одна задача: создать

¹ *Wolfgang Scheibe. Die reformpädagogische Bewegung 1900–1933; Berlin/Basel. 1969. S. 100–101.*

правильную внешнюю и внутреннюю обстановку для роста ребенка, выяснить вместе с ним то, что его волнует, и помочь ему сориентироваться в окружающем мире.

На этом принципе строится также урок и в большой аудитории, на так называемом свободном «совместном уроке», который, по своей сути, является ничем иным, как переносом естественного семейного опыта в школу. Дети при этом определяют тему и сообща с учителями обсуждают ее до тех пор, пока вопрос остается интересен (на одном уроке может обсуждаться от трех до четырех тем). Сообщество, наподобие семьи, должно собрать по возможности учеников разных возрастных групп, что, по мнению Отто, способствует еще большему уважению и терпению по отношению друг к другу и пониманию содержания вопросов во время беседы.

Данному моменту Отто придавал особое значение. Чтобы всем, и самому оратору, было все ясно и понятно, выбирался особый вид обсуждаемой темы. «Образован тот, кто понимает, о чем говорит». Принцип «глазами ребенка» привел Отто к выводу, что и учитель должен учиться говорить на языке детей. Проведя дифференциацию по возрастным группам, он обнаружил несколько «возрастных диалектов».

Б. Отто хотел, прежде всего, поставить во главу урока настоящее стремление ребенка к познанию и достичь тем самым его самостоятельности и заинтересованности. Для этого им были созданы также школьное самоуправление и школьный суд, о которых мы упоминали выше.

«Урок глазами ребенка» у Отто – это не только теория. Годами он внедрял его в своей частной школе в Берлине-Лихтерфельде и получил большие результаты. В журнале «Домашний учитель» он изложил соответствующие выводы. Ребенок говорит на свой манер и взрослый не должен пытаться изменить его способ мышления и речи, утверждал педагог. На совместном уроке ребенок рассматривается как целостная система, включающая в себя мир, в котором он живет. Предметизацию уроков Отто считал ненатуральной и далекой от ребенка. В любом случае, совместный урок должен был стать «основой» обычного урока. Сам Отто

проводил его несколько раз в неделю. Хотелось бы подчеркнуть, что именно Б. Отто ввел понятие «детский диалект», о чем мы вскользь уже упоминали, и исходил при этом из того, что каждая возрастная группа имеет ярко выраженный способ мышления и выражения, развивающиеся в процессе роста. Учитель должен серьезно воспринимать «естественную» речь и письмо ребенка и говорить с ним на его языке.

Для распространения своих идей Бертольд Отто издавал журналы «Домашний учитель» и «История диалектов». Кроме этого, он внес большой вклад в развитие литературы для детей.

3. Следующими ярчайшими представителями школьного реформаторства были бременские педагоги *Генрих Шаррельманн* (1871–1940) с произведением «Пережитая педагогика» (1912) и *Фритц Гансберг* (1871–1950) с произведением «Демократическая педагогика» (1909).

В развитии и сохранении имеющегося творческого потенциала они видели основную задачу школы. Е. Нойхаус писала, что бременские реформаторы Шаррельманн и Гансберг старались освободить ребенка от внешнего и внутреннего застоя. Ребенок учится, используя опыт своих переживаний, считали они, основой которых являются события детства. Школа, по их утверждению, становится местом, в котором обрабатываются внешкольные переживания ребенка и становятся позднее его духовным опытом. Именно школа, на их взгляд, приводит от теории к практике во внешкольной жизни. Углубление и объяснение внешкольных переживаний и наблюдений происходит посредством языка. Благодаря ему они закрепляются в сознании, дополнительно обрабатываются и становятся собственным опытом ребенка. Язык, таким образом, занимает центральное положение на уроке и первоочередная задача школы состоит в том, чтобы вызвать ученика на языковое выражение своих переживаний. По убеждению Шаррельманна ученики на уроке должны были самостоятельно становиться творческими личностями. Он пытался достичь этого благодаря творческой подаче материала, разработав технику рассказа и подачи материала.

Требование «педагогике глазами ребенка» к предъявлению материала учителем на уроке с учетом детской индивидуальности привело к существенному изменению урока и общественной жизни школы и особенно в начальной школе. Об этом будет говориться еще много раз. Специальные нововведения Шаррельманна и Гансберга не остались без внимания. «Территориальная и духовная родина ребенка» стала основным предметом на уроке и языковое выражение при этом являлось также духовным опытом. Требование Шаррельманна рассматривать урок как искусство привело к тому, что существующий механизм проведения уроков отступил и учитель получил больше свободы и возможностей в методическом построении урока.

При освещении этого вопроса Родехюзер писал, что бременские реформисты Шаррельманн и Гансберг уделяли особое внимание более глубокой интеграции детских ощущений и переживаний на уроке. Особенно это касалось начальной школы, уроки которой под влиянием этой теории очень изменились. Переживания и ощущения детей должны были обязательно обсуждаться на уроках, и им должна была быть дана оценка. Таким образом, урок служил переходом от «теории к практике во внешкольной жизни». Языку на таком уроке отводилось особое место, так как он служил средством артикуляции переживаний и ощущений. Обработка полученной информации и необходимость правильного выражения должны были быть активизированы. Шаррельманн выставил по этому поводу требование организации урока с элементами искусства, с целью развития творческой личности.

4. Й. Глезер и Гамбургские реформаторы представляли еще одно направление реформаторской педагогики Германии. Основным произведением Глэзера было «Глазами ребенка» (1920). Гамбург был в те годы особенно плодотворной почвой для педагогических реформ. В тесной связи с эстетическим воспитанием, которым руководил директор Гамбургской художественной школы Альфред Лихтварк, с молодежным движением и профессиональным образованием народные учителя вносили свой вклад в дело сотрудничества с новыми экспериментальными школами, в которых развивались реформаторские идеи. Попытка подобрать

для новых идей подходящую формулировку привела их однажды к выражению «Глазами ребенка». Один из ведущих руководителей группы гамбургских реформаторов Й. Глезер объяснял, что подразумевалось под этим выражением; позже он издал целый ряд сочинений (1920) под заголовком «Глазами ребенка». После того как распространилась весть о коперниковском перевороте, который проник в наш серый мир, а во главу угла поставили взгляды ребенка и его воспитание, выражение «глазами ребенка» стало коротким выражением, перевернувшим взгляд на педагогику. Он называл его рабочим выражением, сожалел, что оно не сразу стало основным, и пытался воплотить в жизнь значение и смысл этого выражения. Глезер писал, что исходным пунктом всех педагогических и обучающих мероприятий («эволюционная педагогика») является ребенок. Другими представителями этого кружка можно также по праву назвать Вильгельма Ламсзуса, Карла Готце, Вильяма Лоттига и Генриха Вольгаста. Глезер предсказывал: «Придет время, когда проблемы воспитания будут решаться образованными народами»¹.

5. Говоря о выдающихся реформаторах Германии, конечно же, необходимо вспомнить *Людвига Гурлитта* (1855–1931). Людвиг Гурлитт был учителем гимназии в Гамбурге и Берлине и уже с 1907 года начал свою педагогическую деятельность. Он выступал с многочисленными трактатами с внушительным объемом тиража, такими как «Немец и его родина» (1902), «Немец и его школа» (1905), «Воспитание мужественности» (1906), «Забота о личности и ее развитие» (1906), «Общение с моими детьми» (1907), «Школа» (1907), «Учение о воспитании» (1909), «Школьные самоубийства» (1908). Гурлитт резко критиковал методы воспитания молодежи своего времени, особенно в вузах. Он заявлял, что воспитание, которое как тиран следит за каждым шагом молодых и от урока к уроку прописывает цели, задачи и средства, разрушая тем самым обыкновенную работу элементарных природных сил, и проникает в свободное личностное

¹ *Scheibe Wolfgang*. Die reformpädagogische Bewegung. Weihem/Berlin/Basel. 1971. S. 55.

развитие, не может считаться естественным. Л. Гурлитт провозглашал естественное воспитание, которое должно вытекать из потребностей ребенка, и проникать во все области, которые способствуют развитию личности и индивидуальности. Круг тем, которые волновали Гурлитта, был очень широким; он был борцом, который в борьбе против общепринятого положения школ выступал импульсивно, четко аргументируя свои радикальные доводы. Одним из первых представителей мира взрослых он публично признал «стремления перелетной птицы».

С новым подходом к ребенку и соответствующим отношением к нему, перед воспитателем были поставлены решительные и существенные требования: он должен серьезно воспринимать ребенка, понимать его индивидуальность, уважать его **Я**, узнавать все хорошее в нем, обеспечивать человеческое общение и придерживаться процесса развития, в котором находится ребенок и соответственно которому он поступает.

На данном этапе нашего исследования реформаторского движения «Педагогика глазами ребенка» и его анализа мы можем обозначить педагогические и дидактические выводы.

Педагогические выводы

Реформаторы опирались на принцип отрицания воспитания Россе, что значило: лучшее воспитание – это вообще никакого воспитания. Однако это было понято, как совершенное отрицание воспитания, что было неверно. Вначале оно означало выраженное противопоставление постоянному влиянию воспитателя на ребенка. Влияние против стараний ребенка направлять его в нужное русло.

Наблюдение за ребенком и познание ребенка были признаны реформаторами основополагающими методами воспитания.

Воспитатель должен заботиться о том, чтобы ребенок мог спокойно развиваться, он не должен вмешиваться в процесс развития; он должен помогать устранять все мешающее развитию ребенка и допускать только то, что этому содействует.

В ребенке заложено его будущее **Я**, и нужно ждать, чтобы он самостоятельно и правильно развивался. Если взять во внимание

данное положение, то напрашивается вывод о том, что не нужно мешать этому росту и, тем более, пытаться останавливать его; необходимо «подталкивать» и всячески развивать ребенка. Для этого, с одной стороны, не должно быть допущено ни ненужного вмешательства, ни дирижерства и манипулирования, а с другой – должно быть доверие и ожидание, что при данных возможностях ожидаемое развитие придет само собой. При этом происходит и может происходить процесс самообразования, так как в ребенке уже все заложено и само проявится.

Такое понимание – ни что иное как воспитательное содействие. Положительно рассматривался тот факт, что дети могут развиваться только тогда, когда получают собственные впечатления и подтверждения, самостоятельно развивают свои способности и преодолевают стадию созревания. Задачей воспитателя является освободить и сохранить имеющиеся у ребенка способности. «Все силы освобождаются, сохраняются и развиваются»; «Освободить, а не связать», – главные тезисы реформаторской педагогики.

Движение за педагогические реформы придавало также огромное значение игре, так как в игре ребенок находит осознание проблемы и приходит к решениям, соизмеримым с его природой. Мария Монтессори в качестве одной из главнейших задач воспитания потребовала выдвинуть игру.

Из дидактических выводов можно отметить следующие:

- ребенок развивается по определенному установленному плану, необходимо развивать детскую активность и дать ребенку свободу при выборе предметов обучения. Таким образом, воспитатель узнает, что является главным для ребенка для развития его духовности и личности;
- Шаррельманн и Гансберг старались вводить в обучение переживания детства. Они считали, что таким образом можно намного легче проникнуть в процесс развития ребенка;
- объяснение и понимание переживаний и наблюдений вне школы происходит в первую очередь посредством языка. Поэтому язык приобретает решающее значение на уроке и первоочередная задача школы – научить ребенка правильно излагать мысли для передачи своих переживаний.

Следующее движение реформаторской педагогики первого периода, на котором мы остановимся, – это «Движение за рабочую (трудовую) школу».

Движение «За рабочую (трудовую) школу»

Данное движение приобрело самый широкий размах и оказало самое большое влияние на развитие образовательных реформ. Это дает нам основание остановиться на этом вопросе более подробно. Благодаря этому движению узнаваемым и популярным стало само слово «рабочая школа».

Главным представителем этого движения является *Георг Кершенштайнер* (1854–1932). Он понимал принцип человеческого образования только посредством воспитания через ручной труд. Он признавал тесную взаимосвязь между образованием человека и его профессией. Людей он представлял, прежде всего, как сущностей общественных. Исходя из этих мыслей, он пришел к необходимости гражданско-государственного воспитания.

В противоположность Кершенштайнеру *Гуго Гаудиг* (1860–1923) отрицал значение мануальной работы. Саму работу понимал как свободную духовную деятельность, которая целиком исходит из принципов самостоятельности и сознательности. Движение за рабочие школы – течение, возникшее в рамках движения реформаторской педагогики, многие принципы этого течения зародились задолго до этого периода, во времена Руссо, Песталоцци и Фрёбеля, во времена индустриальной педагогики 1800 года. Своей целью течение ставило преодоление книжного обучения. Процесс школьного образования представители данного течения строили на принципах самостоятельной мануальной и духовной деятельности учащихся. Кершенштайнер утверждал, что школьное образование только тогда будет иметь ценность, когда оно будет основываться на принципах трудовой школы, а именно: на принципах трудового обучения, самостоятельности, собственного опыта, целеустремленности, результативности и конкретности в деятельности.

Главные особенности четырех типов школ, созданных представителями этого движения, мы представили в таблице 3.

Таблица 3 – Движение за рабочую школу
(народная школа = рабочая школа) 4 основных типа школ:

| Показатели | Школа с ручным трудом, одинаковым для всех | Школа духовного труда | Школа с классной деятельностью прикладного характера (т. е. с уроками ручного труда) | Школа с профессиональной деятельностью по экономике |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Основные принципы деятельности | 1. Воспитание через труд для последующего труда 2. Отказ от интеллектуализации образования 3. Активность ученика, а не учителя 4. Воспитание личности для профессии и общества | | | |
| Цели образования и воспитания | 1. Воспитание и образование личности (педагогическая цель) 2. Воспитание и образование гражданина (политическая цель) 3. Воспитание и образование для профессии (экономическая цель) 4. Формирование характера (психологическая цель) 5. Социальное воспитание (нравственная цель) | | | |
| Основатель | Р. Кершенштайнер | Г. Гаудиг, О. Шайбнер | О. Сайнинг (начальные классы) | П. Остеррайх, Ф. Карзен |

| | | | | |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Показатели | Школа с ручным трудом, одинаковым для всех | Школа духовного труда | Школа с классной деятельностью прикладного характера (т. е. с уроками ручного труда) | Школа с профессиональной деятельностью по экономике |
| Характерные особенности | <ul style="list-style-type: none"> • цветники, аквариумы, мастерские, школьные кухни, школьные сады; • прикладной характер труда (техника выполнения должна улучшаться раз от раза); • труд – средство воспитания | <ul style="list-style-type: none"> • свободная духовная деятельность (младшие классы); • труд как интеллектуально-духовный рост через собственную деятельность | <ul style="list-style-type: none"> • лепка – говорение; • аппликация – мышление; • конструирование, оригами – говорение, мышление (углубл. представление об окружающем мире, упрощение овладением понятиями, пробуждение жизненных, интел-х и духовных сил ребенка) | <ul style="list-style-type: none"> • объединение воспитания и образования с материальным производством |
| | Школа с ручным трудом, одинаковым для всех | Школа духовного труда | Школа с уроками ручного труда | Школа экономической направленности |

| | | | | |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Показатели | Школа с ручным трудом, одинаковым для всех | Школа духовного труда | Школа с классной деятельностью характера (т. е. с уроками ручного труда) | Школа с профессиональной деятельностью по экономике |
| Минусы для внедрения | <ul style="list-style-type: none"> отсутствие ПТУ на территории КР однотипность занятий | <ul style="list-style-type: none"> необходимое умение применять изученную технику: статичная техника заучивания; техника списывания; техника рассказа, дополнение текста и техника обращения с учебным материалом, техника собственного пути достижения результата; при применении этих техник успех определяется только уровнем владения определенными методами учеником, уровень методподготовки учителя не играет никакой роли | <ul style="list-style-type: none"> только младшие классы | <ul style="list-style-type: none"> образование, ориентированное только на экономические отношения предпочтение методов коллективного обучения в проектной работе (формирование интеллекта через непосредственный контакт с вещью: Ф. Фрайнет и применение издательской деятельности учащихся) |
| Внедрение в образовательных учреждениях КР и России | частично | повсеместно | повсеместно | политехническое образование («учимся делая» – Д. Дьюи) |

Свой взгляд Г. Кершенштайнер противопоставлял ориентированной на учителя педагогике гербартеррианства Дьюи. Шайбнер описал процесс обучения по Кершенштайнеру следующим образом. Это:

процесс обучения делится на 5 фаз:

1. Постановка цели работы и выбор задания;
2. Выбор рабочих средств, их подготовка и упорядочение;
3. Составление плана работы «по шагам» продвижения;
4. Выполнение пунктов плана в логической последовательности с сохранением связи между деятельностью по отдельным пунктам плана;
5. Достижение результата, его контроль, обсуждение, доказательство, систематизация, оценка.

Идеи реформаторов названного течения вышли далеко за пределы Германии. Их проводниками являлись:

О. Декроли (1871–1932) в Бельгии;

К. Фрайнет (1896–1966) во Франции;

М. Монтессори (1870–1952) в Италии;

Я. Лайтхарт (1859–1916) в Нидерландах;

А. Ферьер (1879–1960) в Швеции;

П. Блонский (1884–1941) в Советском Союзе;

В. Кильпатрик и Х. Паркхурст (1871–1965) в США.

Отто Карштадт в своей работе «Методические веяния современности» исследовал вопрос о рабочей школе, изучая ее цели и задачи. Для многих движение за рабочую школу было и останется синонимом к педагогическому реформаторскому движению как таковому. В новейших педагогических публикациях сегодняшнего дня слово «рабочая школа» употребляется для обозначения новой школы; основанием для этого служило само по себе слово «работа», т. е. необходимость деятельности, работы по реформированию школьного образования.

Еще Песталоцци подчеркивал педагогическое значение работы и ее социальную функцию. Фрёбель пытался внедрить идеи Песталоцци в новой рабочей школе, называя работу на предприятии основным элементом образования и воспитания. Герман

Ноль ссылался в этой связи на книгу Георгенса (1823–2886), ученика Фрёбеля, «Действительность народной школы» (1857), в которой понятие «рабочая школа» было впервые употреблено в современном смысле. «Тот глубокий педагогический смысл работы, о котором говорили Песталоцци и Фрёбель, развивал в личности самостоятельность, чувство коллективной ответственности и коллективизма и раскрывал понятие необходимости объединения образования с конкретной жизнью, особенно с жизнью трудящихся», – писал Г. Ноль. Именно Георгенс выступил позднее с требованием заменить понятие «Народная школа» понятием «Рабочая школа» (*Прим. авт.*)¹.

В истории немецкой педагогики Шайбнер выделяет четыре основных типа школ, предлагаемых следующими представителями рабочего движения:

1. Школы с ручным трудом, одинаковым для всех (основанные Г. Кершенштайнером).

Г. Кершенштайнер говорит о необходимости труда, производимого руками. И тут речь не идет о цене этой произведенной в этом случае продукции с точки зрения экономики, а лишь о воспитательном значении такого труда.

2. Школы духовного труда (по концепции Г. Гаудига).

Г. Гаудиг предлагает внедрение школьного труда по принципу самостоятельной деятельности каждого ученика в соответствии с его духовными запросами.

3. Школы с уроками ручного труда (основатель Г. Шенкендорф).

Немецкий союз, приветствующий детский ручной труд и его основатель Г. Шенкендорф (1866) выступили за объединение литературного образования с деятельностью руками в школьных учреждениях; он предлагал ввести уроки ручного труда с использованием оригами, аппликаций, работы с ножницами, карандашами и т. д.

4. Школы с профессиональной деятельностью по экономике (основатель О. Мерц).

¹ Далее «народная школа» читать, как «рабочая школа».

Чаще всего в литературе эти школы встречаются под названием «Производственные школы». Дети в таких школах должны вносить определенный взнос на школьные расходы. Для этого организовывали школьные фабрики и школьные заводы. В XVIII веке такие школы называли еще «промышленными школами». Но сегодня мысли непосредственного производства отступили на последний план, уступив мыслям о преподавании политехнических знаний.

Рассмотрим организацию и деятельность этих четырех типов школ более подробно.

1. Школы с ручным трудом, одинаковым для всех.

Реформы, которые проводил в Мюнхене Кершенштайнер, касались преимущественно профессиональных школ и старших классов народной школы, в которых создавали мастерские для ручного труда, школьные кухни, разбивали школьные сады и т. д. Кершенштайнер хотел видеть применение ручного труда не только в его чистом виде, но и как труда в принципиальном понятии. Он говорил о необходимости присутствия на уроках труда прикладного характера, как одной из общей формы духовного труда, в том случае, если он будет связан с трудовой деятельностью на природе, либо с деятельностью руками творческого характера и т. д.; такой деятельностью, которая способствует раскрытию всех продуктивных и активных сил в ребенке, сил, которые не изолированы от его жизненного опыта и жизненных потребностей и, которые помогут ему в его дальнейшей профессиональной и трудовой деятельности.

В своих многочисленных работах («Определение трудовой школы» (1955), «Школа будущего», «Трудовая школа», «Определение характера и его воспитание» (1929), «Основная аксиома процесса образования» (1953), «Авторитарность и свобода» (1927), «Теория образования» (1931). Г. Кершенштайнер подчеркивал, что задача воспитания состоит в осуществлении этической идеи государства, которая рассматривается ни как манифестация власти, а как культура, право и нравственное существование. Человек при этом является ответственным его (государства) гражданином.

Известны *четыре основополагающие мысли Кершенштайнера*, определяющие его педагогическую трактовку:

1. Воспитание посредством ручного труда – один из принципов человеческого образования. Духовная и мануальная деятельность при этом относится к процессу образования.
2. Существует тесная связь между образованием и профессией.
3. Человек – сущность социальная, со своими общественными правами и обязанностями.
4. Самостоятельность – главное условие в образовании человека.

Г. Кершенштайнер рассматривал труд в качестве средства воспитания на уроках, которое, наряду с элементами игр, делает урок более живым и интересным. Старую школу Г. Кершенштайнер (1854–1932) называл книжной школой. Критиковал ее за излишнюю интеллектуализацию, называя такое интеллектуальное образование односторонним. Явился основателем в школах уроков труда для девочек и мальчиков, которые могли работать в школьных садах, аквариумах, террариумах, кухнях, цветниках и клумбах, мастерских по обработке дерева и металла, школьных физических и химических мастерских, тем самым продолжая идеи педагогов XVIII века – Руссо и Песталоцци. В своих трудах и в созданных школах Кершенштайнер доказывал неразрывность духовного и мануального труда. Любой труд руками сопровождался, по его мнению, работой мысли, проявлением творчества и силой воли – категориями труда духовного». Его формула выглядела так: *работа = духовный труд + мануальный труд*.

Именно за эту интерпретацию двух составляющих понятия «работа» он и подвергался критике. Так, например, Гаудиг подверг большой критике значение деятельности руками, которую, по мнению Гаудига, Кершенштайнер сильно преувеличил и переоценил. Кершенштайнер, в свою очередь, доказывал правильность своих идей с помощью следующих аргументов: от рождения до полового созревания ребенок является сущностью, познающей мир при помощи своей активной деятельности – движений, проб, попыток, переживаний, творчества, труда. Следовательно, все эти виды активности должны быть сохранены, считал

Кершенштайнер, и в период посещения ребенком школы, где наряду с чисто интеллектуальной деятельностью, он должен был заниматься деятельностью трудовой. Поэтому и школу свою Кершенштайнер назвал «Трудовая школа». Трудовая школа должна была быть также школой, где ребенок не только образовывался, но еще и воспитывался, формировал свой характер; учился быть пунктуальным, терпеливым, заботливым, совестливым, самостоятельным, уверенным в себе, предприимчивым, способным и желающим постигать что-то новое и необычное. Именно трудовая школа способствовала, по его убеждению, в большей мере воспитанию подобных черт характера. Кроме того, любая трудовая активность в трудовой школе имела огромное значение и для будущей профессии ребенка. Впоследствии именно Кершенштайнер явился создателем профессиональных школ (ПТУ), за что его прозвали отцом ПТУ.

Человеческая деятельность, по мнению Кершенштайнера, включает в себя несколько видов деятельности: игру, обучающую игру, спортивную деятельность, трудовую деятельность и др. Но именно трудовая деятельность, доказывал он, имеет серьезное значение в образовании. Причем критерием действительной трудовой деятельности является тенденция к завершению, т. е. любая работа должна быть закончена и иметь оптимальный результат. Педагогическими функциями работы он называл следующие:

- развитие самостоятельности (желание выполнить что-либо и сам процесс делания);
- приобретение имперических знаний (которые должны быть приобретаемы на основе личного опыта. Старая школа, школа чисто теоретического образования, таких знаний не давала и дать не могла, утверждал Кершенштайнер);
- преодоление сопротивлений. (Каждая работа сопряжена с напряжением, трудностями, преодолением. Все это, в свою очередь, помогает ученику стать сильнее);
- воспитание деловитости. (Воспитательным мотивом труда являлось именно то, что сам процесс школьной трудовой деятельности и ее результат прививают ученику это важное качество).

- умение работать в группе (Уметь сотрудничать, выполнять работу сообща – важное умение, воспитываемое у учащихся с помощью школьной трудовой деятельности. Поскольку Кершенштайнер развивал концепцию гражданского воспитания, эта функция оценивалась им очень высоко и являлась элементом социального воспитания. От работы в группе легко перейти к работе в обществе а следовательно, и в государстве, полагал он).

При построении занятий с элементами трудовой деятельности главным моментом организации урока должен быть интерес и желание учиться. Когда предлагается решение какой-либо задачи, в качестве ответа ученик должен выдвинуть свои предположения, которые потом подправляются учителем, дорабатываются, а затем предлагаются на контроль всем учащимся данного класса. Вот эта итоговая общая проверка в трудовой школе Кершенштайнера являлась основным критерием и центральным ядром в методической ориентации урока.

2. Школы духовного труда

Г. Гаудиг и О. Шайбнер являлись оппонентами Кершенштайнера и его школьной модели. Когда Кершенштайнер подчеркивал огромную важность трудовой деятельности, Гаудиг и Шайбнер выступали «за свободную, духовную деятельность», которой будут заниматься преимущественно учащиеся младших классов, и, которая подготовит их к будущему самостоятельному труду. Свою школу Гаудиг и Шайбнер тоже называли трудовой, но труд в этом смысле они понимали как «интеллектуально-духовный рост через собственную деятельность», которой будут заниматься преимущественно учащиеся младших классов и которая подготовит их к будущему самостоятельному труду. Свою школу Гаудиг и Шрайбнер тоже называли трудовой, но труд в этом смысле они понимали как «интеллектуально-духовный рост через собственную деятельность». Собственное образование личности и определенная часть знаний, передаваемая личности школой – вот что, по их мнению, обозначает образовательный процесс. Индивидуальное развитие личности, по их убеждению, происходит при ин-

теллектуальной деятельности, которая была бы подана учащимся методически верно организованной. Свободный интеллектуальный труд, по мнению основателей этого типа школ, учит учащихся не только определенным техникам интеллектуальной деятельности, но формулирует самостоятельную и методически верную мыслительную деятельность, а также умение применять знания в дальнейшей жизни. Учитель в этом случае – всего лишь организатор детского творчества. Требование Гаудига о вооружении ученика методами обучения считается выполненным тогда, когда ученик знает, когда, почему и как он что-то сделал и если он может применить изученную технику самостоятельно для изучения нового материала или новой области знаний. Самостоятельность, по убеждению Гаудига и его единомышленников, – «это есть свободная деятельность ученика, проводимая собственными силами, имеющая смысл и цель, которую он себе ставит, выполняемая только ему присущим образом...».

Несколько позднее Шайбнер определил пять ступеней развития рабочего процесса:

1. Определение цели.
2. Определение средств для ее достижения.
3. План действий.
4. Выполнение отдельных частей.
5. Обработка, контроль и оценка полученных результатов.

По его мнению, такую структуру можно было наблюдать в любом рабочем процессе. Мы можем заключить, что:

1. Трудовая школа Кершенштайнера отличается от трудовой школы Гаудига тем, что Кершенштайнер придавал большое значение непосредственно «деланию руками», а Гаудиг доказывал, что свободная самостоятельная интеллектуальная деятельность – это и есть труд, и именно ему он, как Песталоцци и Фихте, придавал решающее значение.

2. «Свободная интеллектуальная школьная работа» и «свободная интеллектуальная школа» – это ключевые слова в организации школы Г. Гаудига. При этом слово «свободный» обозначало соответствие идеалу личности, в противовес давления на нее

в старой школе. «Интеллектуальный» – подчеркивало важность работы именно интеллекта, а не рук. Самостоятельность являлась, на взгляд Гаудига, центральным принципом всего образования на всех этапах школьных занятий. Причем, реализовываться эта самостоятельность должна была посредством рабочих техник, которые ученики изучали в школе. А именно:

- техника заучивания наизусть;
- техника списывания и описания;
- техника рассказа, дополнение текста;
- техника обращения с учебным материалом.

Ученики должны были знакомиться со всеми видами техник достаточно рано и самостоятельно уметь применять их. Таким образом, из учеников обучающей (старой) школы они переходили в разряд учеников «рабочей, трудовой» (новой) школы, в которой успех занятия определяется не уровнем методической подготовленности учителя, а уровнем владения определенными методиками учеником. Учитель в его школе – не диктующая урок личность, а помощник в достижении определенной цели учеников. Диалог между учителем и учеником Гаудиг оценивал на уроке выше монолога учителя. Интеллектуальную работу на уроке, как считал Гаудиг, необходимо было структурировать следующим образом:

1. Постоянные цели.
2. Сбор средств для ее достижения, их обработка, проверка, отбор, упорядочивание.
3. Состояние плана, продумывание рабочих шагов.
4. Выполнение отдельных пунктов.
5. Обобщение и оценка результатов работы.
6. При этом все эти шаги должны были быть сделаны учениками, которые были ознакомлены с принципами свободной интеллектуальной самостоятельной работы и готовы были идти за результатом своим собственным путем.

Обобщая сказанное об основателе несколько иной по структуре и принципам организации трудовой школы и родоначальнике принципа свободной интеллектуальной деятельности Г. Гаудиге, мы можем говорить, что его общая педагогическая концепция

и концепция Кершенштайнера кардинально отличаются друг от друга. Несмотря на то, что предложенные ими школы назывались одинаково «Трудовая школа», они находились в определенном соперничестве друг с другом и это показывает степень напряженности, присутствующую в то время в педагогическом движении как части общего реформаторского движения в обществе Германии. Несомненно, фигура Кершенштайнера является для педагогики в целом более значимой, но идеи Гаудига, несомненно, были очень ценны и реализовались позднее в свободных общеобразовательных школах. Гаудиг указывает на преувеличение значения мануальных действий в развитии личности – любая самостоятельная индивидуальная деятельность, по его мнению, служила развитию личности гораздо лучше. Он, собственно, являлся последователем так называемой «Личностной педагогики». И, в отличие от Кершенштайнера, Гаудиг заявлял, что гражданская зрелость не имеет ничего общего с воспитанием. Но, также как и Кершенштайнер, он требовал от личности активности, самостоятельности, способности к последовательному выполнению работы.

Рассмотрим следующий тип рабочей школы.

3. Школы с классной деятельностью прикладного характера

Внутри школьных рабочих движений выявилось еще одно направление «Школы с учебной производственной практикой». Оно исходит из принципов «Немецкого союза за детский труд», возникшего 1881 г. Представители этого движения – Оскар Сайнинг и лейпцигское учительство. В данном случае речь идет об учителях, стремящихся к реформированию начальной ступени обучения, когда большое внимание необходимо уделять физическому и интеллектуальному развитию ребенка; при этом отмечалось, что «...способность к мануальной деятельности у детей младшего возраста достаточно выражена и именно при непосредственном контакте с окружающим миром гармонично формируется его мировоззрение и миропонимание»¹.

¹ Neuhaus, Elisabeth. Reform d. Primarbereichs; 1983 (4). S. 25.

На практике это выглядит так, что дети младшего школьного возраста достаточно легко и быстро переходят от лепки различных фигур из пластилина к новому уровню качества говорения. Постигание ребенком новых понятий через лепку, конструирование кубиками, оригами, аппликацию и работу с клеем было, на взгляд представителей этого направления, более эффективным и качественным по сравнению с простым словесным представлением таких понятий.

Интересным является то, что в отличие от Гаудига, придававшего наибольшее значение постижению ребенком техник какой-либо деятельности, и Кершенштайнера, который настаивал на том, что деятельность ребенка раз от раза должна совершенствоваться, О. Зайнинг не придавал ни тому, ни другому большого значения, считая, что деятельность ребенка должна просто-напросто углублять его представление об окружающем мире и упрощать его овладение определенными понятиями. Наблюдение и действие само по себе были важны для приверженцев этого направления. Рабочая школа в этом смысле понималась как принцип общих занятий.

Кроме этого, О. Зайнинг подчеркивал в своих работах, что через деятельность прикладного характера повышается интерес ребенка к процессу обучения, растет его радость от этого процесса и, как следствие, улучшаются результаты его учебного труда. Педагогическая ценность предложенной деятельности оценивалась по тому, насколько она пробуждала жизненные, интеллектуальные и духовные силы ребенка. Педагогическая цель представителей этого направления состояла в следующем: пробудить, раскрыть и сформировать творческое начало в ребенке. Именно это объединяло О. Зайнинга с представителями другого реформаторского течения «Воспитание посредством искусства».

4. Производственная школа

Это направление в основном было присуще социалистической педагогике. Представляет собой еще один вид рабочей школы, целью которой было: соединить в себе воспитание, образование и материальное воспроизводство. Яркими представителями этого направления «социалистической окраски общества» были П. Остеррайх, Ф. Хилькер, Ф. Карзен, З. Каверау, Е. Роттен.

В вопросах образования и воспитания все стремились исходить с точки зрения социалистического мировоззрения, когда целью создания новой школы является объединение общей школы с производством, когда «естественная свободная человеческая деятельность направлена в особых социально-экономических условиях к автоматизации и индустриализации, т. е. ориентирована на экономические отношения и является воспитательным органом нового общества». Одновременно это должна была быть школа самостоятельной инициативы и народного единства. Основопологающие принципы и цель такой школы были обозначены в 1923 г. на заседании «Союза решительных школьных реформаторов», известным представителем которого являлся Роберт Зайдель. Заседание проходило в Берлинском университете, позднее П. Остеррайхом был опубликован 21 доклад. В 1924 г. представители производственных школ выступили с требованиями к партиям и самим школам о приобретении садовых участков и мастерских. Первым такую школу в Берлине в районе Нойкёльн открыл Фриц Карзен.

Корни движения за производственную школу уходят в XVIII век. Карл Маркс в «Коммунистическом манифесте» 1848 года призывал к объединению обучения и материального продукта с целью преодоления разрыва между работой головой и работой руками. Работу русского педагога социалистического времени П.П. Блонского (1884–1941), опирающегося на идеи К. Маркса (1921), в немецком переводе раскритиковали члены «Союза решительных школьных реформаторов» по основным пунктам, несмотря на то, что в своей концепции он также стремился доказать единство в работе головой и руками.

На сегодняшний день мы можем увидеть реализацию мыслей о производственной школе в концепции политехнического образования.

Требования, которые выдвигали педагоги-реформаторы, представляющие «Движение за рабочие школы», оказали непосредственное влияние на формирование учебного плана в начальной школе, начиная с 1921 года. В нем было отмечено: «Само-

стоятельность учеников в мире, наблюдения природы и жизни на прогулках и учебных экскурсиях, применения упражнений по ручному труду, например, лепки из пластилина в работе со счетным материалом, рисованием, аппликацией необходимо сделать важной частью урока для полного достижения его целей».

Подводя итоги в суммировании общих и различных требований педагогов внутри движения за рабочие школы, как одного из важнейших направлений в реформаторской педагогике, мы можем определить следующие основные принципы этого направления:

- Воспитание через труд для последующего труда.
 - Отказ от идей старой школы и интеллектуализации образования.
 - Перемещение понятия «активность» с деятельности учителя на деятельность учащегося.
 - Воспитание личности для профессии и общества.
- Основные понятия внутри этого движения:
- Акцентуализация ручного труда (Кершенштайнер).
 - Акцентуализация свободной интеллектуальной работы (Гаудиг, Шайбнер).
 - Акцентуализация экономического подхода (Производственные школы).

Цели, которые преследовали педагоги данного движения:

1. Педагогическая: воспитание и образование личности (Гаудиг).
2. Политическая: воспитание и образование гражданина (Гаудиг).
3. Экономическая: воспитание и образование для профессии.
4. Психологическая: формирование характера.
5. Нравственная: социальное воспитание.

Основополагающими педагогическими тезисами представителей рабочего движения явились следующие принципы:

- Принцип самостоятельности в процессе образования, базирующийся на активности воспитуемого.
- Развитие мануальных сил для умножения способностей и навыков посредством целенаправленных занятий трудом.
- Проведение занятий мануального, интеллектуально-мануального и чисто интеллектуального характера с опорой на

владение учащимся различными методиками, в том числе методикой самоконтроля.

- Групповая работа по единому плану для достижения одной цели.
- Подготовка учащегося в элементарных формах к миру, развитию с технической и экономической точек зрения.
- Профессиональная школа (ПТУ) для профессионального образования и сопутствующая основная школа.

Движение «Воспитание посредством искусства»

К представителям этого направления реформаторско-педагогического движения относятся Шаррельманн, Гансберг, Лангбен. *Их учебно-дидактический принцип основан на применении музыки в процессе обучения.* Музыка – это формирующая сила, которая поможет в процессе образования на уроках и в дальнейшем во всей последующей жизни. Музыка помогает раскрыть творческие способности в ребенке, будит и развивает в нем во всех своих проявлениях искренность, фантазию и выразительность. Это течение на первых порах своего существования испытывало немало затруднений и подвергалось большой критике в конце XIX века. Позже представители этого течения во многом разделили взгляды «Молодежного движения», доказывая действенную силу искусства в борьбе против устаревшего образования и культуры. Искусство – это оружие, призванное прекратить господство науки в образовании и открыть новый стиль жизни. Книга Ю. Лангбена (1851–1807) «Рембрант – воспитатель одного немца» (1890) послужила началом мощного педагогического течения. Только в первые три года после появления она переиздавалась в 43 издательствах. Целью движения «Воспитание посредством искусства» было раскрытие творческих сил в ребенке, развитие его речевых способностей посредством речи, а не путем приобретения знаний энциклопедического характера. Ребенок, на которого будут смотреть как на художника, конечно же, сможет самостоятельно актуализировать свою творческую жизнь. В 80-е гг. XIX века это течение опиралось в основном на искусство, художественный промысел и архитектуру. Несколько позже в процесс

образования и воспитания была подключена музыка и лирика. Само понятие искусства расширилось. Кроме искусства как такового, оно включало в себя эстетическое наблюдение природы, родины, окружающей среды, праздников, игр, языка. Воспитание стало пониматься как обновление. Оно должно было охватить весь народ. Поэтому возникло еще одно подтечение – «Движение за высшую народную школу».

Город Гамбург сыграл большую роль в том, чтобы движение «Воспитание посредством искусства» ширилось и развивалось. В 1886 году в Гамбурге было основано «Общество гамбургских друзей искусства», а в 1896-м было создано «Учительское объединение по развитию и укреплению художественного образования в школе». В это же время А. Лихтварк, директор гамбургской художественной галереи, опубликовал «Упражнения по восприятию художественных произведений» (1897). Учительская среда привнесла такие имена, как Г. Вольгаст (1860–1920), К. Готце (1865–1947), Л. Гансберг и О. Шаррельманн. Движение «Воспитание через искусство» перекликалось с «Гимнастическим движением» в Берлине и имело связь с музыкально-педагогическими съездами, о которых регулярно сообщал журнал «Кунстwart». Созданный в 1903 г. «Союз Дюрера», Немецкий Союз композиторов и Лейпцигский Союз учителей сыграли немаловажную роль в развитии движения «Воспитание через искусство». Кульминацией деятельности вышеназванных Союзов являлись «Дни художественного воспитания». Первый из них состоялся в 1901 году в Дрездене при огромной поддержке молодежного движения». А. Лихтварк выступал с заключительным докладом «Немцы будущего». В 1903 году такой день прошел в Веймаре. В центре обсуждения были язык и поэзия. В дни третьего празднования в 1905 году внимание было отдано гимнастике и музыке.

Движение «Воспитание с помощью Родины и природы»

Представители этого направления стремились помочь детям, живущим в больших городах и непрочных семьях. Задача воспитания являлась для педагогов данного течения центральной. Они создавали так называемые «школы культуры», в которых сообща

в условиях интерната проживали и учителя и учащиеся, приобретая совместно духовные накопления. Властные структуры представлялись в сообществе такого типа соответственно возрастному уровню в адаптированной к учащимся форме (школьное самоуправление). Течение сформировалось на исходе XIX века, когда критиковались культура, общество и школа. Концепцией воспитания являлось воспитание с помощью природы. Интернаты с наличием земельного участка, флоры и фауны – вот что могло спасти учащихся от полной урбанизации и ее негативных влияний. Поддержкой их воззрений являлось «Молодежное движение» с идеей воспитания в сообществе. Педагогическая жизнь интерната строилась прежде всего на создании в нем школьной общины, функционирующей на принципах самоуправления. В некоторых интернатах был утверждён семейный принцип. Учителя в таких интернатах были для учеников и товарищами, и помощниками. Основателем движения считают Германа Литуа (1868–1919). В соответствии со своим учительским опытом в английском интернате «Абботсхольм», основанном К. Редди, он открыл первый подобный интернат в Германии в 1898 г. в Пульвермюле в Харце, недалеко от Ильзенбурга. Г. Литуа объединил духовную работу с деятельностью руками и с крестьянским трудом. К одному из существенных факторов традиционно-религиозного воспитания он привлек молитву в часовне. В 1901 г. такие интернаты возникли в Тюрингии, в 1904 г. – в Рёне, в 1914 – в Бекенштадте в Харце. Последователь Г. Литуа Альфред Андерсен открыл интернаты в Эрфурте, Веймаре, Герсферде. Винекен (1875–1964), сотрудник Литца в Ильзенбурге и Хаубинде, а также П. Гехееб (1870–1961), который тоже работал учителем в Хаубинде, создали в 1906 году «Свободную школьную общину в Викарсдорфе» в Тюрингии. После некоторых разногласий с Винекеном, Гехееб в 1910 г. открыл Оденвальдскую школу Оберхамбах, для которой наиболее характерными были коедукация и курсовая система обучения. Мартин Лузерке (1888–1968), бывший учитель Викарсдорфа, основал в 1924 году «Школу на море», просуществовавшую до 1934 года. Кроме того, стоит упомянуть «Замок SALEM», основанный в 1920 г. принцем Максом фон Баденом, руководил которым Курт

Хан (1886–1974). Педагогика Хана была ориентирована на самообслуживание и самоответственность. Интернаты «Воспитание с помощью природы и земли» нашли своих последователей в Австрии, Франции и Швеции. Нельзя не упомянуть филантропа Витторинору Фельтре (1378–1446) и ее casa giocosa, явившуюся прародительницей этого движения; Песталоцци (1746–1827) с его заведениями в Бургдорфе и Ифертене; Фрёбеля (1782–1852) с его частной школой в Кайльхау в Тюрингии и Готлиба Фихте (1762–1814) с концепцией закрытого общества.

Молодежное движение

Это движение не было специфико-педагогическим движением, оно было общим, но, тем не менее, оказало значительное влияние на реформаторскую педагогику в целом, и в частности на:

- осмысление роли молодежи в жизни общества;
- понимание того, что с приходом каждого нового поколения изменяется сама жизнь и некоторые из ее ориентиров;
- обретение нового взгляда на природу человека, его материальную оболочку – тело, на отношение полов в обществе.

Само движение началось с выступлений гимназистов Магдебурга и Зиглицера в последнее десятилетие XIX столетия. В 1901 г. был образован союз «Wanderfogel», позднее и другие молодежные объединения. Кульминацией этого движения считается 11–13 октября 1913 г., день проведения дня молодежи на Майснере. После Первой мировой войны, когда многие участники этого движения погибли, создавались новые группы. Так называемая Майснеровская формула отображала намерения «Молодежного движения», представители которого хотели из собственного убеждения, с полным чувством ответственности и со всей правдивостью формировать свою жизнь, а не быть придатком старшего поколения. Они стремились к такой жизни, которая бы соответствовала их молодежной сути. Подвергшись критике, молодежь выступила с протестом против традиционного гражданского общества. Наряду с демонстрациями, блужданием по городам и весям, представители этого движения активно использовали песни, народные танцы и игры.

Движение за совместные уроки

В отличие от упомянутых выше реформаторско-педагогических течений представители данного направления стремились к обновлению школы и уроков не с помощью реформы методов, а посредством новой организации учебного материала в учебном плане. Предметы учебного плана предлагалось заменить на учебные комплексы с учетом интересов учащихся. Представители указанного направления называли педагогику «старой» школы «кусочной» педагогией, которая противопоставлялась целостной сути детского познания, заглушала принцип самостоятельности в образовании, делая процесс образования чрезмерно интеллектуализированным, а всестороннее развитие личности – невозможным. Совместные занятия, на взгляд реформаторов этой волны, соответствовали целостной человеческой натуре. Ярким представителем данного течения был Вильсмайер.

В деятельности начальной школы педагоги опирались на инициативы бременского, дрезденского и лейпцигского учительства. На базе многочисленных исследований по детской психологии была утверждена необходимость начального образования, соответствующего детскому мировоззрению и жизнеощущению. Иначе, – считали они, – предъявляя ему не связанные между собой абстрактные материалы, процесс образования мешает развитию ребенка в целом. Органический переход от мира игры к взрослому миру школы и гармоничное развитие ребенка будет намного успешнее, если чтение и письмо будут элиминироваться в первый год его обучения в школе; счет же при этом останется лишь формой наблюдения. Урок, по мнению представителей этого движения, должен носить общеобразовательный характер, следовательно, он должен быть сконцентрирован на единстве детского восприятия мира. Посредством наблюдения, говорения, описания через мануальную деятельность или игровое представление, с учетом его возрастных особенностей при письме, чтении и счете происходит целостное восприятие мира, которое обрабатывается в мозгу ребенка и приводит в итоге к его духовному росту – вот педагогическая концепция представителей данного течения.

Наряду с инициативами Лейпцигского объединения учителей огромную роль, на наш взгляд, среди реформаторов этого направления сыграл Б. Отто (1859–1933) и его концепция отказа от требования духовного развития ребенка по плану. По его утверждению, в процессе работы над созданием мировоззрения ребенок сам инстинктивно стремится к планомерности в продвижении. Он не изменяет учебный план, он разрабатывает новую методику обучения – методику постановки вопросов, с помощью которых, получая ответы, в конечном итоге, ребенок формирует свою определенную картину мира. Занятие, строго ограниченное предметными рамками, по аргументации Б. Отто, подрывает желание ребенка получать знания и, что еще хуже, в конечном итоге он откажется от многого, что ему на самом деле интересно. Б. Отто считал необходимым замечать все вопросы, проблемы и интересы ученика на уроке. Именно они должны были составлять точку отсчета в работе с ним, когда сам ученик мог бы наиболее активно и самостоятельно находить ответы и решения возникших проблем. Он проводил так называемые совместные уроки в своей школе. В них принимали участие все ученики школы, любого возраста. Об этой форме проведения уроков, их преимуществах мы уже писали выше. Но в рамках данного движения нам бы хотелось добавить некоторые концепции и тезисы педагогики Отто.

Б. Отто говорил, что общие, совместные уроки не лишали урока по предмету ничего, наоборот, они привносили что-то новое, интересное; более того, именно на совместных уроках становилось понятным, что не может один предмет быть самым важным и единственным, формирующим образование. В своем взгляде на духовное развитие ребенка, Б. Отто отказался от принципиального ориентирования на предметную систематизацию, считая восприятие знания на уровне детских физиологических возможностей более эффективным.

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что как любые реформы, немецкие реформы в области образования имели свое признание и критику; реформирование было нацелено прежде всего на инновации в области методики

урока. Попытка проведения уроков совместно с учениками, учителями и родителями преследовала целью изменить саму организацию занятий, подбор и упорядочение материала. Устаревший план определенных учебных предметов должен был быть заменен связанными между собой тематическими комплексами, которые были под силу для восприятия и обработки каждого возрастного уровня ребенка. Расцветшие к этому времени исследования по детской психологии привели к признанию того факта, что детское понимание и обучение очень взаимосвязаны в своих связях и зависят от конституциональных особенностей ребенка. Реформаторы видели причины трудностей многих детей при обучении в традиционных уроках. Преподавание в строго ограниченных предметных границах подрывает активную, спонтанную и самостоятельную дискуссию учащихся о вещах и событиях духовного мира и мира предметов. Следовательно, на смену «кусочной педагогике» должно было прийти «всеохватывающее» человека образование. За рождением идей о занятиях общеобразовательного характера, в скором времени прошли их первые апробации в школах Бремена, Лейпцига и Дрездена. К этому моменту всеми реформаторами было признано, для того, чтобы следовать за детской мыслью и сутью детской деятельности, необходимо изменить существующую структуру урока, превратив урок в общеобразовательный по своей сути. Объединение Лейпцигских учителей выступало против передачи культурных техник на изолированных от жизни уроках. Они призывали к постепенному и плавному переходу от мира игры и домашней обстановки в учебный мир школы. В 1909 г. этим объединением было написано заявление к школьным учреждениям с настоятельным требованием отмены уроков чтения и письма на первом году обучения в школе и сохранения уроков математики только в форме наблюдения и запоминания. Урок в младших классах не должен разделять окружающий и внутренний мир ребенка на отдельные сегменты, а напротив, должен помочь осмыслению и переработке этих миров в единое целое: «Единые занятия общеобразовательного характера – это такие занятия, которые не разъединяют каждод-

невные уроки на множество внутренне и внешне не перекликающихся между собой предметов, а являются концентрацией единения фактов, соответствующих природе ребенка и приобретаются им в процессе непосредственного наблюдения; то, что до сих пор являлось разобщенной системой должно быть органично поделено на чтение, счет, говорение, письмо и пр.».

Через развитие умения восприятия и выражения происходит, по мнению реформаторов, целенаправленное и осознанное системное развитие, не ограниченное какими-либо отдельными категориями деятельности. Эта концепция не являла собой простую передачу определенного объема знаний, навыков и умений, а должна была помочь плодотворно использовать заложенный потенциал детского процесса познания и мировосприятия в процессе обучения. Детальные и бескомпромиссные требования и установки целей движения педагогических реформ «Глазами детей» нужно было понимать как реакцию на радикальные установки школы на рубеже веков. Реформаторы считали, что установка, что ребенок – это субъект, а не объект воспитания и общества, является педагогическим заблуждением.

Благодаря «педагогике глазами ребенка» было обосновано назначение учителя и содержание обучающего материала в целях ориентации ученика на окружающий мир. Педагогика, основанная на построении урока «глазами ребенка», определяла всю дальнейшую работу начальной школы в течение длительного времени.

Учебный процесс в школах в 1918 году был построен на принципах «педагогике глазами ребенка». Некоторые примеры:

- основным объектом в учебном плане рассматривался ребенок;
- урок должен был проводиться только при наличии атмосферы признания, доверия и защищенности;
- роль учителя и его занятий заключалась в оказании помощи в становлении всестороннего развития личности и ее самовыражения;
- начальная школа опиралась на дошкольный опыт ребенка;
- она будила и укрепляла его творческие и художественные способности;

- в школе должна была проходить работа только над конкретными событиями.

Критике в педагогических реформах подвергалось преувеличение детской своеобразности, (которая ставила ребенка объектом всех педагогических действий) и исключительная ориентация на интересы и потребности ребенка в процессе образования.

С середины 1920 г. движение за педагогические реформы стало заниматься самокритикой. Особенно ярко эта критика выразилась в работах Цайдлера «Открытие новых границ» и Литтса «Руководить или дать самостоятельность». Пришло время проверить результаты движения реформ, что являлось необходимым и неотложным для дальнейших шагов в реформировании немецкого образования.

Рёрс называл педагогические реформы интернациональным движением. Жесткой критике педагогика реформ, особенно «педагогика глазами ребенка», подверглась со стороны марксистской педагогики. Применение приемлемых для реформаторской педагогики методов было отклонено вместе с преувеличением «роли учителя», равно как и уход от его руководящей роли, который расценивался в качестве кратчайшего пути к анархии на уроке. Главным в этой критике были недостаточность знаний и субъективизм урока. «Итак, мы видим, что здесь речь идет об отказе от объективных методов на уроке, уход от знаний реальных вещей, от рационального осмысленного проникновения в объективную реальность. К тому же урок по своим составным частям приобретает полностью антинаучные формы. «Восприятие действительности, точное наблюдение и предметное сообщение заменяются фантазийными выражениями впечатлений и переживаний», – писал Роберт Альт¹.

Как и во всех реформаторских движениях критика оппонентов не была не замечена и только подтолкнула развитие реформ. Кроме того, не малая заслуга прорыва педагогических реформ заключается в том, что было предпринята попытка, заменить уста-

¹ BLLV-Script: Repetitorium zur Geschichte der Pädagogik und Theorie der Schule, Schulmodell I: Reformpädagogik, Brinkmann, 1980. S. 67.

ревшие формы педагогических законов новыми формами развития самостоятельности и самоопределения личности.

По вопросу критики реформирования Рёрс полагал, что считать педагогическую реформу – единственной базой современного развития педагогики не верно. Если формально в Европе процесс реформ считается прерванным в годы войны, то необходимо уточнить, что вся история педагогики продолжала развиваться с изменениями в образовательной и политической системах. Некоторые позиции и положения реформаторов в настоящее время не еальны, не связаны с действительностью и не могут быть воплощены в деятельности школ.

В этой связи возможности реальной политики в области образования состоят в критическом осмыслении содержания этого многозначительного периода с целью выявления в нем идей, которые остаются актуальными в настоящее время и будут иметь значение в будущем.

Концепция модернизированной школы, методы Фрайнета, Штайнера, Петерсена и сегодня имеют такое же значение, как и в 20-е годы, когда они появились. Точнее сказать, они и сегодня относятся к действующим методам в области образования и воспитания, которые способны дать ответы на вопросы о проблемах педагогики.

Основной идеей реформы педагогики, которая имеет свои корни в ее различных областях является принцип самостоятельности в воспитании. Он показан в индивидуализации урока, а также в методах самоконтроля и самоуправления. В истории развития, разработки и расширения педагогического наследия возникла новая картина школы, которая является местом деятельности и жизни ребенка, в которой он комфортно чувствует себя, так как сам участвует в определении и развитии процессов своего обучения.

При этом надо признать тот факт, что перед первой мировой войной педагогами реформаторских течений предлагались действительные шаги по улучшению ситуации в школах. Но при этом реформаторы не касались продолжительности рабочего дня учителя. Поэтому желающих внедрять реформаторские идеи

было немного. Небольшие группы учителей, которые активно занимались реформами школы, привели общество к мысли о новом педагогическом подходе в организации школы нового типа. Определение места учителя на уроке, роли учебного материала, формирование нового типа урока «для ребенка», уважительное и бережное отношение к внутреннему миру ребенка, его мыслительной деятельности и существующему на определенном этапе жизненному опыту явились новыми требованиями, обозначившиеся в истории школы того времени. Радости ребенка, его переживания, огорчения и праздники – все должно было охватываться вниманием учителя на уроке. Задачей школы было помочь учащемуся в его работе познания окружающего мира и приобретения определенных знаний в той или иной области. Задачей учителя являлось: не мешать собственному течению мыслей ребенка, не навязывать ему материал, а поддерживать собственную мыслительную деятельность учащегося, который своими собственными силами должен составить свое видение мира. При этом учитель должен принимать во внимание и перерабатывать вопросы учащегося и его высказывания по тому или иному вопросу, используя определенные методические шаги, чтобы разбудить желание ребенка к высказываниям и вопросам. Так, например, Шаррельманн указывал на следующие моменты, необходимые в процессе образования и воспитания:

- Свобода ребенка в выборе материала и его изложения (например, рассказать, изложить письменно или в чертеже).
- Проявление собственной деятельности (в рисовании, лепке аппликации, вязании, художественном оформлении высказывания и т. п.
- Использование личных переживаний и оценок ребенка для побуждения его к актерской деятельности на уроке.
- В качестве основы при структуризации учебного процесса брать общий учебный план, исходя из которого определить основные существенные предметы, которые будут изучать дети во всех школах, формируя понятие общности и целостности обучения.

Значение деятельности всех педагогических движений состояло в том, что они утверждали необходимость изменения содержательной части урока, когда отдельные теоретические предметы, оторванные друг от друга, должны были быть заменены по своему содержанию, построению и формам методической работы с материалом. Все предложения реформаторов преследовали цель – преодоление одностороннего интеллектуального образования и раскрытие наличествующих в ребенке талантов и способностей. Это, по убеждению реформаторов, могло произойти только с изменением школы. Школа должна была стать для ребенка местом, где он мог бы свободно и самостоятельно творить, заниматься интеллектуальной и трудовой деятельностью. Предпосылки появления многочисленных движений в реформировании педагогических процессов отличались друг от друга так же, как и выдвигаемые ими требования. Их предложения – от творческих занятий к общему музицированию (движение за воспитание посредством искусства) и от самостоятельной работы к работе в небольших трудовых сообществах или группах (движение за рабочие школы) и т. п., – сводились к изменению как самой школы, так и уроков.

Мы уже упоминали, что реформаторская педагогика подразделяется на три периода своего развития: период первой реформаторской педагогики, период второй реформаторской педагогики, период третьей реформаторской педагогики. Нами был рассмотрен период первой реформаторской педагогики. Далее мы представим краткий обзор педагогических условий реализации идей реформаторской педагогики Германии в современной школе и дадим характеристику второму и третьему периодам реформаторской педагогики, расскажем о ярчайших представителях этих периодов, их педагогических принципах и созданных ими моделях школ.

ГЛАВА II. РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ В ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ И КЫРГЫЗСТАНА

2.1. Второй и третий периоды немецкой реформаторской педагогике. Создатели модернизированных школ, их диалектические принципы и цели деятельности

Школьная реформа Веймарской Республики относится по описанию к одному из педагогических движений, далеко идущие идеи и требования которого новое государство приняло в качестве импульса для проведения внутренней и внешней школьной реформы и попыталась внедрить ее с помощью законов и приказов. Педагогические концепции соответствовали демократическим настроениям и являлись основой для образовательных реформ, которые были присвоены к созданию и построению новой Республики. Тем самым Веймарское государство оправдало ожидания реформаторов, по крайней мере, хотя бы частично. На школьной конференции 11–19 июня 1920 г. открыто обсуждались предложения по реформе школы, с которыми выступили некоторые реформаторы. (Следствием этой конференции явился указ Министра внутренних дел в 1929 г. о внедрении этих идей в практику работы школ.) Задачей конференции 1920 г. было определение целей и путей в изменении немецкого образования и трактовка основных требований представителей многочисленных реформаторских течений. В 1921 г. был опубликован материал под названием «Основные положения для изменения учебных планов в средней школе». Этим самым было, наконец, узаконено то, что позволяли делать себе лишь отдельные энтузиасты и акти-

висты реформаторского движения. Эти положения обосновывали педагогическое реформирование школы:

1. Это должна быть школа с основополагающим образованием.
2. Структурирование школы должно было проводиться по единому принципу в первые четыре года обучения.
3. Осуществлять предложения представителей реформаторского движения «Воспитание посредством искусства», «Движение за рабочие школы», движений «Педагогика переживания» и «Педагогика для ребенка», а значит, обнаруживать, активизировать все интеллектуальные и физические силы ребенка с целью самостоятельного получения им научного материала и навыков с привлечением личного опыта ребенка.
4. От образования по специальности перейти к общеобразовательному обучению.
5. Всемерно укреплять связь «школа – Родина».
6. Избегать распоряжений и навязывания, учитывать возрастной аспект и аспект полового созревания.
7. Создавать школу, где понимание и сотрудничество между учителем и учеником, их совместная деятельность лежат в основе любого урока.
8. Определять учебный материал из интересов ребенка. Работа с учебным материалом должна позволять ребенку быть самостоятельным и спонтанным, преумножая его производительные силы.

Выработка основных положений по реконструкции старой школы с 1921–1923 гг. обеспечила в свое время возможность реформирования четырех начальных классов народной школы Германии.

Несмотря на то, что Веймарское государство во многом поддержало реформаторов в их движении за осуществление идей в практике работы школ, это не явилось полным реформированием школьной системы того времени. «Движения катились дальше по стране, полемика по поводу существующей школы не прекращалась, рождая новые цели, концепции и модели школ, которые должны были быть воплощены в жизнь».

Осуществлению чаяний школьных реформаторов должны были помочь так называемые «пробные школы», новые школы, возникшие в двадцатые годы, как выражение педагогических представлений реформаторов, и которые были призваны изменить не только сам урок, но и всю школьную жизнь в целом.

Этот толчок, по выражению Франца Хилькера, определяет важность этих школ в историческом аспекте педагогики, в реструктуризации школы до сегодняшнего дня. К пробным школам, прежде всего, относятся:

- школы совместного проживания (П. Остеррайх);
- свободные Вальдорфские школы (Р. Штайнер);
- Jena-Plan-школы (П. Петерсон);
- школы Монтессори (М. Монтессори);
- единые школы (государственные).

Рассмотрим каждую из них более подробно, не касаясь школьной модели К. Фрайнета, с которой мы уже были ознакомлены выше.

Школы совместного проживания

Вскоре, после переворота 1918–1919 гг. некоторые школы в Северной Германии, опираясь на идеи педагогов-реформаторов, заявили о желании создать школы нового типа, которые они называли школами совместного проживания. Эти школы объединяли педагогические и социальные мотивы различных направлений. В отличие от прежних побуждений реформаторов эти школы пытались выполнить общественный заказ. Кумирами этих школ были: Р. Кершенштайнер, О. Гаудиг, Б. Отто, советская производственная школа. Школа совместного проживания объединяет идеи рабочей школы и педагогического реформаторского движения «За воспитание посредством искусства». Ее отличают следующие признаки:

- общеобразовательные занятия;
- работа в группах, трудовые сообщества (группы по выполнению какой-либо работы), курсы;
- наличие разговора, диалога на занятиях;
- предметно-классная система с блочными уроками;
- отказ от системы оценок и аттестационных листов.

Первоначально такие школы возникли в Берлине и Гамбурге, потом уже в других городах. Организаторы этих школ преследовали целью реструктуризацию общества через демократизацию, «...когда бы жизнь ребенка рассматривалась наряду с его образованием, а сама школа была предельно приближена, к понятию «окружающая ребенка действительность». При этом пружиной школьной работы должна быть воспитательная роль школьного сообщества. Занятие должно строиться по принципу его необходимости в решении дальнейших жизненных задач. Развитие самостоятельности, ответственности, самоуправления – принципиальные требования к уроку. Обоснование для создания этих социально инспирированных школ совместного проживания было опубликовано П. Остеррайхом и другими членами «Союза решительных школьных реформаторов».

Свободные Вальдорфские школы

«Движение за Вальдорфские школы» было одним из особых направлений реформаторско-педагогических движений 30-х гг. Вальдорфские школы, или школы Рудольфа Штайнера, безусловно относились к новейшим типам школ, предложенных реформаторами, которые стали позднее очень популярными и широко распространились в мире. Благодаря оригинальной педагогике, эти школы имели свое неповторимое лицо, соответствующее философско-педагогической концепции Рудольфа Штайнера. Рудольф Штайнер (1861–1925) – основатель особого, нового, «интеллектуального общества».

Свободной Вальдорфская школа называлась потому, что Р. Штайнер намеренно хотел показать независимость такой школы от государственной и ее абсолютную с ней несхожесть. Свою первую школу Штайнер открыл в сентябре 1919 г. в Штутгарте. Эмиль Мольт, директор сигаретной фабрики в Вальдорфе, был восхищен идеями Штайнера о создании школ для детей его рабочих, где они смогли бы получать качественное образование. Это и явилось началом всемирно известного школьного движения с созданием более 600 желающих работать в соответствии с принципами этой модели Р. Штайнера.

Штайнер представлял себе человека следующим образом: человек имеет божественное начало, после смерти душа человека не исчезает. Воспитатель должен быть натурой целостности. Только передачи знаний и развитие интеллектуальных способностей в образовании абсолютно недостаточно. Более того, Штайнер всемерно критиковал интеллектуализм. Его воспитательной целью являлось воспитание личности, которая достойно смогла бы жить в обществе и выполнять задачи этого общества. Воспитательным задачам образования Штайнер отдавал преимущественное значение, считал воспитание искусством. Утверждал семилетний цикл в развитии и образовании ребенка вплоть до его взросления. В школах Штайнер предлагал обучать детей с 1 по 12 классы, а часть учащихся и на подготовительных занятиях к поступлению в вуз (так называемый «абитур»). У каждого человека, по мнению Штайнера, существует определенная потребность в воспитании и образовании, независимо от наличия способностей и талантов, а школе необходимо коллегиальное управление и руководство. Задачей учителя, на его взгляд, должно быть укрепление взаимосвязи между учеником и учителем, причем учитель должен быть один с 1 по 8 класс и требования по нравственному, интеллектуальному и духовному воспитанию у него должны быть одинаковыми ко всем учащимся класса. Он призывал к тесному сотрудничеству родителей и учителей, с определенной долей участия родителей в школьной жизни. Одним из главных требований Р. Штайнера являлся его девиз по отношению к находящимся в его школе людям: «Не сиди!» Кроме этого Штайнер призывал к полному отказу от оценок и от выдачи аттестационных ведомостей, поскольку они крайне негативно отражались на психике учащихся, вызывая у них чувство страха, беспомощности, давления и, как следствие, – различных депрессий. Основопологающим в Вальдорфской школе являлось воспитание через искусство (последователи движения «Воспитание через искусство» во многом разделяли идеи Р. Штайнера). Рисование как предмет вводился в школе с первого дня пребывания в ней ребенка. Аргументом в пользу этого предмета было то, что через рисование ребенок переходит к написанию и письму. Работе в саду, столяр-

ной мастерской и т. п., т. е. ручному труду, также присваивалась парадигма принадлежности к искусству.

Особенностью этой школы являлось то, что в ней использовалось так называемое искусство движения, когда язык речи переводился на язык движений. Р. Штайнер утверждал, эвритмия является языком души, откровением души. (эвритмия – *греч.* eurythmia – стройность, такт, благозвучие, равномерность ритма в музыке, танцах и речи¹). Эвритмия и музыкальные знания развивали у учащихся чувство ритма.

Все учащиеся школы обучались игре на блокфлейте (прямая флейта – *прим. авт.*). Кульминацией школьной жизни должны были стать школьные праздники. Поэтому в практике работы Вальдорфских школ были ежемесячные классные праздники. Содержание учебного материала должно быть понятно учащимся и предъявлено с учетом их физиологических, физических, психологических параметров. Конечной целью любого урока и образования в этой школе в целом было приближение ребенка к пониманию «высших миров». Интересным в структуре уроков Вальдорфской школы было также то, что уроки были периодичными, т. е. через каждые четыре недели проводился один и тот же урок по определенному предмету, причем длился он от полутора до двух часов. Этим самым преследовалась цель глубокого и полного овладения предметом. Новым, с точки зрения реформирования, было также и отношение к ребенку, забота о нем; отношения открытости, доверия между учителем и учеником, а также между учителем и родителями. В процессе обучения Р. Штайнер хотел подарить каждому ребенку радость. Его идеализация школы, образования, воспитания, учителя и ученика позволили ему стать одним из известнейших реформаторов своего времени, а его педагогике широко выйти за рамки немецкого государства и реализоваться в практически неизменном виде во многих школах мира до сегодняшнего дня.

Обобщая сказанное, можно повторить, что Вальдорфская школа явилась довольно специфичным видом единой школы, по-

¹ Словарь иностранных слов. 16-е изд., исправл. М., 1988. С. 583.

сещать которую могли дети с детского сада до получения аттестата зрелости. Созданная Штайнером с точки зрения антропологической концепции видения мира, она исходила из требований развития у ребенка индивидуальных способностей и творческих духовных начал. Огромное внимание при формировании интеллектуальных и духовных начал в ребенке отводилось музыке. Школа по структуре своей делилась на классы не по возрасту, а по ступеням развития по учебному плану, основанному на семилетнем цикле. Дифференциация могла начинаться только с восьмого класса, когда с учетом навыков и умений в ход занятий дополнительно вводится пластично-художественный, ритмико-музыкальный и практические элементы. Из жизни школы должны были быть исключены стрессовые ситуации у учащихся, а следовательно, и система оценок, которая заменялась письмами к родителям с характеристиками детей. К прочим особенностям школы относились также коллегиальное управление школой, участие родителей в жизни школы и возможное, так называемое, приусадебное хозяйство.

Жена- План-школы

Основателем школ этого типа явился П. Петерсен (1884–1954). Сама по себе предложенная модель в сравнении с некоторыми предыдущими была более зрелой. Она (школа) объединяла в себе идеи индивидуальности и общности, дифференциации и интеграции. Уже в 20-е гг. было немало школ, ставших популярными и сохранившими свою популярность до сегодняшнего дня. Как должна быть организована работа школьного общества, в котором человек от индивидуальности сможет пройти путь развития до личности? Индивидуальность и общество, общность, объединение этих двух аспектов – вот, что на взгляд П. Петерсена было задачей воспитания и образования. Решительными шагами в реформировании школы Петерсена был отказ от традиционных школьных классов. Вместо этого десятилетний школьный курс образования разделить на четыре ступени

- а) младшая ступень (1–3 школьный год);
- б) средняя ступень (4–6 школьный год);

в) старшая ступень (6–8 школьный год);

г) юношеская ступень (8–10 год).

Каждая ступень должна была охватывать не более 25–35 человек. Учащиеся каждой ступени встречаются лишь несколько раз в неделю, в так называемом «кругу». В другое время дифференцированный подход к каждой ступени, деление ее на маленькие группы и курсы. Урок строится по следующему принципу:

- учитель – советчик, консультант;
- блочная система обучения, так как П. Петерсен разделял точку зрения Р. Штайнера о возможности более интенсивной в этом случае работы.

Групповая работа должна занимать $1/5$ – $1/4$ от всей деятельности урока.

Другими мотивами для реформирования были:

- воспитательное значение значения игры;
- большое значение диалога на уроке;
- замена аттестатов на объективные отчеты для родителей;
- субъективные рекомендации для учащихся;
- согласованность в действиях ребенка и родителей;
- отсутствие принуждения и штрафов с целью воспитания уверенности.

Особенности Jena-Plan-школы мы отобрали следующей схемой (рисунок 4).

Вне всякого сомнения, школа Петерсена явилась реформаторской моделью, в которой признавалась воспитывающая роль окружающей школьной среды. Но наряду с этим, индивидуальное развитие учащихся не оставалось без внимания. Именно в школе у ребенка должны были развиваться такие качества, как доброта, любовь, жертвенность, взаимопомощь, умение принимать решения; формироваться нравственность. П. Петерсен убеждал, что совместная школьная жизнь являлась гарантией становления характера, а следовательно, целью его воспитания являлось формирование настоящего человека. Соответственно этому вся школьная жизнь должна преследовать воспитательные цели. Это, в свою очередь, должно быть отражено в структуре школы, а именно, в недельном плане работы. Сама школа должна



Рисунок 4 – Особенности Jena-Plan-школы

являться центром школьного сообщества с делением на ступени. В Jena-Plan-школе нет предметов в обычном их понимании. Системные связи, обучение определенным техникам по культуре, искусству, с учетом их первичного предъявления, активизации, закрепления – составляющие образовательные парадигмы, названные «курсом». Ядром урока обозначались три исходных области: Бог, природа, человеческая жизнь. Вся работа в школе должна была проводиться с целью приобщения учеников к пониманию общей картины мира и его единства. Замена фронтальной работы на индивидуальную, тандемную и групповую. В качестве основных форм работы признавалась игра, учебный диалог, планирование и организация работы, школьные праздники. Особо подчеркивалось значение свободного выражения мыслей и спонтанность ответов. Задача учителя состояла в достижении цели и результата урока, его полного овладения материалом и умение быть консультантом и помощником.

Школа Монтессори

К школьным моделям, которые искали и апробировали новые пути в воспитании и образовании, относятся также школы Монтессори, которые как частные школьные учреждения существуют до сих пор. Множество школ было открыто на основе идей итальянского врача и антрополога Марии Монтессори (1870–1952). Особенно популярными стали воспитательные методы Монтессори, которые широко распространялись в Голландии, США, Индии, Германии. Эти методы стали основными и определяющими в школах Монтессори и были нацелены на «нормальное» развитие ребенка. Они базировались на основном тезисе, что каждый ребенок имеет свой собственный план развития и наделен определенными космическо-божественными силами для нормального, здорового развития. По мере развития у него появляются определенные потребности, которые при благоприятных условиях приведут к «свободной», (т. е. не навязанной взрослыми), концентрированной, продолжительной деятельности, а также к спонтанному, произвольному самовыражению. Этот феномен – феномен концентрации ребенка на целенаправленной деятельности, его поляризация внимания, был назван феноменом Монтессори. То, что движет ребенком изнутри – это самое важное для развития личности и для всего обучения в целом. Воспитательную цель Монтессори видела в развитии личности посредством работы над интеллектуальными и душевными качествами и физическим состоянием. Очень важно было обнаружить внутренние потребности ребенка и так сфокусировать их с внешними обстоятельствами, чтобы побудить его к необходимой деятельности. Задачу учителя Монтессори видела в понимании внутренних потребностей ребенка, в умении обозначить их и объединить с внешними обстоятельствами с предоставлением сопутствующего материала, который был бы полезен данному ребенку в процессе работы, и в результате побудить ребенка к необходимой деятельности. Монтессори доказывала, что в раннем детском возрасте для нормального развития ребенка, необходим дидактический материал. Применение этого дидактического материала, частично ей самой собранный и оформленный, особенно

в дошкольных учебных заведениях (детских садах), оказывает большое развитие на самостоятельную деятельность ребенка. В Федеративной Республике Германии идеи Монтессори были переработаны и внедрены в начальные классы основной школы. Крайне редко эти идеи были использованы в немецких гимназиях. Дети, как и в Jena-Plan-школах, делились на группы, причем не по возрастному признаку, который в принципе был не важен, а по интересам. Круг интересов при этом должен был соответствовать школьным предметам. Проводилась проектная работа внутри одного предмета. Принципами школы Монтессори являлись свобода, активность, межпредметная взаимосвязь, помощь, а не навязывание в обучении. Большое значение придавалось как индивидуализации, так и социальному воспитанию посредством музыкальных занятий, праздников и празднеств.

Единая школа

Активными представителями борьбы за единую школу были П. Остеррайх и некоторые члены Союза решительных реформаторов. Они выступали за создание единой школы, особенно в форме «эластичной единой школы», т. е. школы, охватывающей детей с детского сада до вуза. Этом должна была быть не закрытая, «тупая» модель школы, где интересы ребенка не учитываются, а такая модель, в которой скрытые способности и интересы ребенка являются важным фактором функционирования самой школы; школы, в которой должны предоставляться равные шансы для всех, независимо от принадлежности к расе, национальности, социальному положению и вероисповеданию. Немецкий союз учителей, Георг Кершенштайнер и Й. Тьюс, являвшийся в течение долгих лет генеральным секретарем Общества по распространению народного образования боролись также за создание единой школы и всецело выступали за демократизацию образования. Эти требования были зафиксированы на конференции 1920 г., а после 1945 г. на всеобщей дискуссии о школе зазвучали с новой силой.

Кроме всех вышеперечисленных моделей школ реформаторские настроения выражались также в школьных концепциях, которые мы отразили в таблице 4.

Таблица 4 – Идеи реформаторов
в педагогических концепциях

| | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I | <p>На основе идей рабочих школ, Хемп Паркхурст (1887–1973) провозгласила Дельта-план школы в Америке, основанные на принципах самостоятельности, активности учеников, с использованием методического разнообразия обучающих действий, оживляющих жесткие классные уроки в старой школе</p> |
| II | <p>На основе движения «За связь с землей и Родиной» Германн Лиету в 1898 г. основал первый интернат в Ильзенбурге, принципами которого явились живость обучения, духовная направленность, закалка интеллектуальной деятельности и практических навыков ребенка. Воспитательными средствами он называл воспитание посредством окружающей среды (совместное проживание, игры, труд, строго гигиеничный образ жизни, воспитание землей, смена интеллектуального и физического труда, отдых в смене деятельности, например, занятия искусством после физического труда), развитие морально религиозных и этических категорий на всех уроках. Построение урока с учетом интереса учащихся, на базе научно-теоретических занятий с практическим закреплением материала</p> |
| III | <p>Густав Виникен, реформатор этого же направления, открыл так называемую «Свободную школьную общину» в Викарсдорфе, Тюрингии в Германии в 1906 г., его соратник Пауль Гехееб в 1910 г. основал Оденвальдскую школу. Принципами функционирования их школ являлись:</p> <ul style="list-style-type: none"> • школьное сообщество с ответственностью каждого его члена и общим управлением учеников; • сотрудничество, совместная деятельность родителей и учителей; • демократические принципы; • всеохватывающее воспитание; • курсовая система |

| | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IV | <p>Следующим известным реформатором данного периода может быть назван Курт Хан, открывший в 1941 году первую «краткую школу» в Уэльсе, (в которой, например, могли бы обучаться за несколько недель горные спасатели); и созданные им «Salem»-школы, функционирующие по типу интернатов на Бодензее в 1920 году. Его девизом были слова: «Служба Миру, не зависимо от национальной, религиозной и расовой принадлежности». Школьную работу он строил следующим образом:</p> <ul style="list-style-type: none"> • физические тренировки (в SALEMe он ввел перемены с применением упражнений по легкой атлетике. Как командную игру больше всего ценил хоккей); • работа над проектом интеллектуального или приключенческого характера. • планирование, подготовка и проведение экспедиций, по возможности в незнакомую местность, с экстремальным характером (например, на море или в горы). <p>Свою педагогику он называл «Педагогикой пережитого», или «Педагогикой испытаний»</p> |
| V | <p>Альбрехт Мерц, открывший в 1918 г. в Штутгардте «Производственную школу»</p> |

Итак, мы выяснили, что под влиянием культурного и цивилизационно-критического импульса на повестку дня широкими кругами ученых-педагогов и ученых-теоретиков был остро и радикально поставлен вопрос векового характера о старой школе. Началась напряженнейшая «фаза поиска новых, более гуманных форм воспитания и школьного обучения, которая в первой трети двадцатого столетия привела к многочисленным предложениям и решениям. Такие понятия, как «Движение за воспитание посредством искусства», «Рабочая школа», «Школьное самоуправление», «Групповые занятия», «Коздукация» и др. обозначали заинспирированные идеи, которые на сегодняшний день относятся к основополагающим принципам педагогики. Едва ли найдется

аспект актуальной методико-дидактической дискуссии, который бы не уходил своими корнями в эпоху реформаторско-педагогических движений.

Такие реформаторы, как М. Монтессори, Х. Паркхурст, Р. Штайнер, П. Петерсен, С. Фрайнет и др. обосновали школьные педагогические традиции, которые мы прослеживаем сегодня в различных европейских странах на примере многочисленных школ, впечатляющих своей работой и пониманием того, что, собственно, есть сама школа и чем она может быть. Но, вместе с этим, известно, что многие сегодняшние учителя живут с мыслью о том, что школа настоящего – это не то, чем она должна быть по своей сути: местом духовного поиска, концентрации на существенном, деятельности, имеющей смысл, радости познания, чувства сопереживания и ответственности друг за друга. Из-за чувства внутреннего дискомфорта и несогласия с устоями школы, где они работают, многие из учителей ищут для себя новые ориентиры, ставя всю систему школьного образования сегодняшнего дня под сомнение. Они стремятся к «прозрачности» деятельности школы, к ее самоопределению и аутентичной коммуникации. При этом ищется *alter-natus*-педагогика, по-другому рожденная, творящая из других источников, практически по-другому сформулированная и ведущая к другим результатам. Не случайно при этом то, что в этом поиске часто возвращаются к идеям реформаторской педагогики первой трети XX столетия, поскольку идеи педагогов реформаторов возникли в похожих ситуациях, когда критиковалась «старая школа». **Эллен Кей** (1849–1926) – известная активистка в борьбе за права детей и женщин как раз в это время опубликовала свой материал «Убийство души в школах», вызвавший широкий общественный резонанс. Разные направления реформаторско-педагогического движения проявились в последние десятилетия в огромном масштабе, и реформаторские идеи внедрялись в деятельность школ как государственных, так и частных. Традиционные школы реформаторской педагогики в условиях изменяющихся исторических отношений и связей были представлены школами Г. Литца,

П. Гееба, К. Хана, П. Петерсена, М. Монтессори, Р. Штайнера, К. Фрайнета, А. Мерца. Не считая школы Монтессори и Штайнера, (которые популяризировались наиболее сильно, модель построения таких школ можно было встретить на всех континентах после Второй мировой войны), школы классической эпохи реформаторской педагогики встречались довольно редко. К ним, конечно же, относятся школы П. Петерсена, которые (особенно в Голландии) были очень востребованы обществом, наряду со школами Монтессори и Dalton-Plan-школами. школы, которые полностью соответствовали требованиям реформаторов). Существует совсем мало школ, работающих «по Фрайнету», но дидактические материалы, разработанные Фрайнетом, стали известны далеко за пределами Германии, особенно те, которые касаются выпуска школьных газет. Школ, возникших и функционировавших строго по образу модели, предложенной тем или иным реформатором, в действительности было создано не так много. В настоящее время можно увидеть совершенно ограниченное количество таких школ, но мотивы и идеи, выдвинутые педагогами-реформаторами того времени многими школами сегодняшнего дня берутся в качестве основных принципов деятельности. Огромное множество учителей мира реализовывают идеи реформаторов на своих отдельных уроках, даже если в целом школа на базе этих идей не основывается. Школа Оденвальда, Вальдорфская школа, школа Мерца – это успешно функционирующие модели школ, предложенные педагогами-реформаторами. Их отличительной особенностью являлись приближенность к жизни, соединение теоретического образования с трудом и развитием практических навыков, которые могут очень пригодиться выпускнику школы в дальнейшей жизни. Школы такого образца являлись, собственно свидетельством желания родителей и учителей настолько изменить сущность школы, чтобы от горького разочарования от пребывания на пути получения образования перейти к креативному восприятию школьной теоретической базы и радости выполнения задач, поставленных для достижения результата. Период реформирования проявил себя

богатым источником педагогического вдохновения. Развитие реформаторско-педагогических школ берет свое начало от критики «старой школы», но некоторые пункты этой критики правомерны по отношению к школам настоящего времени и их можно назвать «руководством к действию» по организации современных школьных учреждений. «Из большого хора школьных критиков я бы хотел выдвинуть только несколько ведущих голосов, поскольку их определенные замечания являются актуальными и для нашей сегодняшней ситуации», – говорил Т. Классен. Овид Декроли (1871–1932), выступил с критикой бельгийской и французской школ того времени. Некоторые пункты из его критики, на наш взгляд, актуальны и сегодня:

- отсутствие или крайне малая взаимосвязь между различной деятельностью ребенка;
- изучаемые предметы часто находятся вне зоны интересов ребенка и его развития;
- предъявляемые для изучения ребенка предметы не учитывают естественного развития его мыслительной деятельности;
- практически на всех занятиях предлагаемый материал превышает возможности и способности ребенка к его восприятию и сохранению;
- в учебных планах преобладают предметы теоретического изложения материала, его словесного предъявления;
- на уроке предоставляется крайне мало возможностей для индивидуальной, самостоятельной деятельности ребенка.

Общим во всех реформаторско-педагогических требованиях этого периода было одно: ориентация на ребенка, создание такого школьного пространства, в котором бы ребенок мог развиваться как личность в целом, не ломая своей внутренней сути. Эти определяющие мотивы были взяты за основу и дидактически конкретизированы вплоть до сегодняшнего дня, отчасти может только в модифицированной форме.

Обобщая вышеизложенное, можно составить таблицу основных принципов «нового подхода к воспитанию» (таблица 5).

Таблица 5 – Основные принципы «нового подхода к воспитанию»

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>В 1921 году были систематизированы принципы «нового подхода к воспитанию»:</p> | <p>Педагогико-центрическая ориентация. Педагог должен поонять внутренний мир ребенка и раскрыть его, посредством учета особенных сил и способностей в ребенке, которые обязательно обнаружатся в игре</p> |
| | <p>Воспитание должно быть целостным и всесторонним Для формирования характера и мира чувств ребенка любая передача знаний и воспитания ребенка должна исходить из растущих и изменяющихся интересов детской души. Эти интересы должны найти свое отражение в учебных планах, синтезировав теоретическое обучение и практический труд</p> |
| | <p>Школа должна являть собой самоуправляющую школьную общину, в которой сосуществуют взрослые и дети, равно управляющие школой. Самоуправление и самоконтроль приведут к развитию боле сильной личности при условии наличия цели и отсутствия авторитарности со стороны взрослых</p> |
| | <p>Школа – это совместное воспитание посредством общей кооперации. Дух нового воспитания проявится прежде всего в том, что личностные соревнования перейдут в форму соревнований командами, когда совместная деятельность и творчество приведут к личному успеху каждого, но будут поставлены на службу общему, достижения результата для всех, для всего школьного сообщества в целом</p> |

Мы не будем подробно рассматривать в данном контексте модели всех этих школ, так как занимались этим выше. Наша задача на данном этапе – дать ссылку на то, насколько значимыми являются эти школы в свете сегодняшнего дня.

1. Школы Монтеessori

- Основатель – Мария Монтеessori;
- 1919 г. – создание первой школы в Нидерландах;
- 1924 г. – первая школа Монтеessori в Германии.

Соратники и последователи Монтеessori исходили из ее требований об общем образовании с возраста детского сада до вуза. Было разработано множество дидактического материала для обучения детей различного возраста по различным направлениям, которые помогали ребенку свободно выбирать задания, исходя из его внутреннего устройства и потребностей, а также темп выполнения работы. Кроме того, были еще материалы по «космическому воспитанию», которое провозглашало эволюционную связь жизни с существованием мира в целом и понятие ответственности за происходящие в мире события.

С того времени, по данным Классена (1990 г.), в Германии возникло приблизительно сто интернатов Монтеessori (включая детсады), примерно 30 школ по модели единой школы.

Эти данные говорят за себя о том, что движение за школьную реформу ширится и распространяется в условиях сегодняшнего развития немецкого (и не только) общества.

2. Вальдорфские школы

- Основатель – Рудольф Штайнер;
- 1919 г. – создание первой Вальдорфской школы в Штутгарте.

«Характерными элементами школы Рудольфа Штайнера являлись: периодичность занятий, обучение иностранному языку с первого учебного года, эстетический уклон в обучении, введение уроков труда, ритмики, языка, музыки, ритмики, школьного оркестра и красочных классных и школьных праздников. По своему признаку Вальдорфские школы относятся к летней общеобразовательной школе. Часто к ней примыкает детский сад для детей от трех до шести лет. В некоторых школах данного типа существует «Ступень коллег». Здесь учащиеся занимаются подготовкой к абитуре. В некоторых школах развита модель интеграции профессионального и общественного образования. Кроме того, придается огромное значение труду и его лечебно-педагогическому воздействию.

Развитие и распространение этих школ не приостановилось с момента их зарождения. На сегодня во многих европейских странах существуют Вальдорфские школы. В Германии их более восьмидесяти, в Нидерландах – более пятидесяти, в Швейцарии – двадцать четыре, в Бельгии – пятнадцать и Дании – двенадцать. Школы Вальдорфского типа продолжают открываться». При всех положительных моментах реформаторской педагогики, конечно же, существуют критические высказывания по поводу требований педагогов-реформаторов или их реализованных идей в моделях школ.

Такие популярные школы, как Вальдорфские, тоже имели критические замечания. Так, например, требования Штайнера об учете интересов детей при предъявлении учебного материала в условиях ежесекундного изменения окружающей жизни, подвергалось критике, поскольку, по мнению критикующих, невозможно одни учебники менять на другие с такой же скоростью, с какой меняются интересы учащегося в бесконечно меняющемся мире. Кроме этого, находили, что Вальдорфская педагогика в любом случае не давала ответы на все вопросы, касающиеся школьного образования и педагогики школы, как таковой. Нацеленность Вальдорфской педагогики на индивидуальные способности каждого учащегося, его возраст, кооперацию родителей, учителей и учащихся, проведение системных конференций по обсуждению педагогических проблем, несомненно, являлись, для развития педагогической науки в целом положительными факторами.

Мировоззрение самого Штайнера (свои педагогические принципы он создавал, исходя из своего видения мира) указывало на то, что люди, которые хотели обучать своих детей в школах Вальдорфского типа, должны были разделять антропологические взгляды Штайнера.

3. Школы Фрайнета

Мы уже упоминали о том, что не так много школ было создано по образцу модели Фрайнета. Мы можем сказать, что в Дании таких школ было известно две, Испании – две, Швейцарии – одна, в Нидерландах – тринадцать, Бельгии – четырнадцать, во Франции – двадцать две.

Образовательные техники Фрайента можно увидеть во многих «нормальных» начальных школах Германии. Также эти техники встречаются в школах модели «Jena-plan».

4. Jena-plan-школы

Основателем являлся П. Петерсен (1884–1952).

Концепция школ этой модели состоит в синтезе различных развивающих направлений, которые предлагались международными реформаторско-педагогическими движениями. Самыми главными отличиями школьной действительности в Jena-Plan-школах являются:

- постоянные классные группы, переходящие в следующий класс;
- ритмичный недельный план работы; формирование ситуаций по антрополого-педагогическим принципам образования: диалог, труд и праздники. При этом диалог может проходить в форме бесед, сообщений, докладов и т. п. Игра может быть обучающей, собственно игрой, во время перемены, спортивного характера и т. д. Работа может быть совместной, индивидуальной, творческой и т. д., праздники – по различным поводам, можно без ссылки на праздники в обществе. Школы этой модели должны были формировать живую, открытую школу. При этом огромное значение придавалось социальной стороне педагогики. Сегодня школы данной модели демонстрируют конкретизацию и развитие этой компоненты с учетом сегодняшнего времени. Школы открыты для обмена положительными результатами реформаторских направлений. Так, например, (это особенно касается школ в Нидерландах), наряду с образовательными техниками Фрайента широко используются дидактические материалы Монтессори. Движение реформаторов этого направления в Германии пережило периоды большой активности и практически полного упадка. В послевоенные годы число Jena-plan-школ в Германии по различным причинам изменилось от шестидесяти до пяти. В связи с введением новых направлений развития начальной школы в Северной Вестфалии, базировавшихся на идеях

педагогов-реформаторов, можно сказать, что модели такого типа школ переживают свой период ренессанса. В настоящее время открыто десять школ по типу Jena-Plan-школы.

5. Оденвальд-школы

Были открыты в 1910 году Паулем и Эдитой Гехееб в качестве альтернативы «нормальной» школьной системы. С 1949 года такие школы объединились в Союз и стали называться Оденвальд-школы. Они объединяли около тридцати домов, расположенных в живописном местечке, между Дармштадтом и Гейдельбергом. В них проживало 270 детей. Это были интернаты, где дети жили и учились. Самые младшие были восьми лет, старшие – двадцати. Кроме того, там же обучались все дети из ближней деревни Обер-Хамбах и все дети сотрудников (всего около пятидесяти детей). Оденвальд-школы Обер-Хамбах назывались OSO, объединившие 320 детей (между собой обращавшихся друг к другу «товарищ») и около сотни сотрудников, из них сто воспитателей и учителей, («педагогические сотрудники»), остальные сотрудники управления, техники и работники социальной сферы. Все педагогические сотрудники жили совместно с детьми по шесть-десять человек разного возраста. Эта группа называлась «семьей». Со дня своего образования Оденвальдские школы выступали не только за единую воспитательную концепцию, но следовали также демократическим принципам. Все товарищи и сотрудники на совместных конференциях обсуждали существующие вопросы и принимали совместные решения. Оденвальдская школа была Общей образовательной школой особого педагогического образца. После детского сада следовала начальная ступень, ориентированная ступень, средняя ступень, гимназическая высшая ступень и специальная высшая школа. С седьмого класса все мальчики и девочки обучались на одном из пяти УПК (Учебно-производственный комплекс). На высшей ступени знания, полученные в УПК, учащиеся могли продолжать развивать вплоть до получения специальности. На гимназической высшей ступени учащиеся могли одновременно получить также квалификацию «Государственный ас-

систент по химическим технологиям» (химико-технический ассистент). На протяжении не одного десятилетия Оденвальдская школа имела множественные школьные международные контакты. Около двадцати пяти детей ежегодно выезжали на несколько месяцев в английские интернаты, с которыми школа поддерживала партнерские отношения. С французской школой «Ecole la Source» в Париже и «Cambridge school» в Америке у Оденвальдской школы был регулярный обмен учащимися в рамках сотрудничества. Сорок процентов родителей имели возможность бесплатного образования для своих детей в этой школе, либо с частичной оплатой, так как остальное платил школьный фонд.

6. Производственные школы Мерца, SALEM- школы и «краткие школы», основанные на принципах Курта Хана

Сегодня их насчитывается тридцать на всех континентах. Все они находятся в экстремальных ландшафтных местностях, чаще всего рядом с озером, либо в горах, в степи, у ручья или в джунглях. В этих условиях ученики проходят такие курсы, когда они сами и находящиеся рядом взрослые, создающие для них экстремальные ситуации для преодоления, должны обладать чувством взаимопомощи, взаимовыручки и огромной личной ответственности, которая в определенных экстремальных ситуациях не может перелagаться ни на кого другого. В таких условиях учащиеся быстрее овладевают множеством форм взаимоотношений, развивают свою социальную позицию, являются свидетелями очевидного результата как своего, так и других членов курса, учатся достаточно быстро выходить из затруднительных положений и решать проблемы, возникающие в процессе. «Самое важное – это то, что в одном общем деле у них есть возможность забыть о себе». Их работу смогли оценить и те, кто в образовании США главным считал передачу научной информации. Наряду с институализированной системой образования, педагогического внимания заслуживает концепция воспитания с применением проживания в экстремальных условиях.

7. DALTON-PLAN-школы

Были основаны Хеленой Паркхурст. Сегодня, может быть, есть несколько школ, базирующаяся на ее идеях, но говорить о распространении этой модели школ и о развитии идей данного направления не приходится.

Таким образом, школы традиционной реформаторской педагогики имели функцию модели для образования школ нового типа и многие из них были успешно реализованы в педагогической практике, но при этом надо отметить, что в основном они были реализованы в частных школьных учреждениях (кроме Jena-Plan-школ). Следующая часть нашего исследования будет посвящена реформаторам и школам третьей волны реформаторской педагогики, охватившей образование и приведшей к возникновению определенных для рассматриваемого периода моделей школ.

Так называемый третий период реформаторской педагогики характеризуется несколькими определенными моделями школ. Их классификация и характеристика представлена нами ниже.

1. Средняя общеобразовательная школа

Мы считаем необходимым сказать, что, несмотря на свою концептуализацию в рамках традиционной реформаторской педагогики, только после Второй мировой войны эти школы были классифицированы как отдельный школьный тип.

2. Альтернативная школа

Так же, как и школы более поздней реформаторской педагогики, альтернативные школы возникали в качестве оппозиционных к существовавшим институтам. Их отличия от традиционных реформаторских школ состоит в следующем: в основном они не ссылались на женское или мужское начало, а говорили о создании в школах гетерогенных групп, называли себя «свободными школами». Большинство альтернативных школ были основаны в семидесятые годы задействованными педагогами родительскими группами. Если мы попытаемся определить духовно-идеологические причины возникновения альтернативных школ, то увидим следующее:

- а) эмансипированные, базисно-демократические и социалистические идеи (так, например, политическая группа «Зеленых» поддерживала альтернативные школы);
- б) антиавторитарные, либеральные подходы в вопросах воспитания;
- в) идеи психоанализа и гуманной психологии (концепция самореализации);
- г) партнерско-кооперативная модель решения конфликта. В конкретной педагогической области признавались многочисленные параллели к реформаторско-педагогической концепции, которые были сформулированы достаточно радикальными требованиями:
 - более активное вовлечение родителей во внутришкольную и внеклассную жизнь;
 - отказ от давления и принуждения в получении образовательных результатов;
 - запрет на любую формальную оценку результатов работы;
 - осуществление более тесной связи с окружающим миром и не только в рамках школы;
 - создание более мобильных групп учащихся и отказ от центристской позиции учителя на уроке и его фронтальных методов;
 - расширение предметного материала за счет инновационных методов работы (например, работа в проектах, исследовательская работа и прочее).

В противовес к традиционным реформаторско-педагогическим школам, которые развивались континуально, альтернативные школы были в постоянном движении в поиске консенсуса. Общим во всех альтернативных школах был отказ от сути «этаблированной школы», которая воспитывала конкурентно-ориентированное общество, нацеленное только на успех. Другими принципами альтернативной школы (по Рёрсу) являются:

- флективный и спонтанный характер;
- активное вмешательство родителей в жизнь школы;
- воспитание зрелого, с точки зрения педагогического совершенства, гражданина;

- отказ от традиционной системы образования;
- своеобразный, оригинальный характер и апробация новых методов.

По данным Классена, в 1990 г. в ФРГ было семнадцать альтернативных (свободных) школ.

Теперь хотелось бы привести примеры альтернативных школ на фоне реформаторской педагогики.

1. «Билефельдская школа – лаборатория»

Тип школы: интегрированная общеобразовательная школа с нулевого по десятый классы.

Время создания: 1974 год.

Место создания: город Билефельд, университетская местность.

Количество учащихся: 660 девочек и мальчиков с пяти до шестнадцати лет.

Обучение: опытное, отсутствие оценок и свидетельств в их обычном понимании, наличие обязательных предметов и предметов по выбору.

Финансирование: землей Северная Вестфалия.

Концепция: школа как место получения знаний, в которой обща пребывают учащиеся, учителя и родители. Проведение исследовательской работы, обучение и занятие на УПК.

2. Глокзее-школы

Тип школы: основная школа (с первого по шестой классы).

Время создания: 1972–1973 год.

Место создания: город Ганновер, с 1979 года Ганновер-Клифельд (городская окраина).

Количество учащихся: 150 мальчиков и девочек с шести до двенадцати лет.

Наличие безоценочной системы, участие в любых мероприятиях по желанию, смешанные по возрасту классы, деятельность педагогов в одной команде, саморегулирование школьного дня.

Финансирование: в качестве эксперимента финансирование берет на себя земля Нижняя Саксония.

Научное сопровождение эксперимента ведет «Комиссия Земельного Союза» по вопросам планирования образования.

Концепция: школа как образовательное учреждение, свободное от давления на индивидуум, построенное на саморегуляции, помогающее раскрыться внутреннему потенциалу ребенка.

3. Свободная школа Эссена

Тип школы: начальная школа полного дня.

Время создания: начало педагогической активности: январь 1977 года, разрешение на эксперимент было дано осенью 1979 года.

Место создания: рабочий квартал Эссен-Катенберг.

Количество учащихся: 25 мальчиков и девочек в возрасте от 6 лет.

Обучение по желанию участия в разнообразных проектах, отсутствие системы оценок, наличие связей между городом и школой.

Финансирование: планировалось из государственной казны, как финансирование эксперимента, но до сих пор осуществляется за счет пожертвований и взносов.

Концепция: школа для учащихся, учителей и родителей.

Самоопределяющееся и самоорганизующееся обучение, ориентированное на данную часть города (рабочий квартал).

4. Гуманная школа

Явилась предложением новой модели на фоне реформаторской педагогики. Возникла в 1985–1986 гг. в Ингольштадте. Наряду со многими другими инициатором ее создания выступил Н. Чамлер. Эта модель предлагалась в качестве модели начальной школы продленного дня с классной системой обучения. Ориентировалась на местные Баварские учебные планы для начальных школ. Внутреннюю концепцию развития этих школ определили педагогические идеи М. Монтессори.

Возникновение реформаторско-педагогических школ внесли неопределимый вклад в развитие реформ школьной системы образования. Многие из того, что привнесено в современную школу как педагогически-обоснованные инновации, имеет свое начало в каком-либо одном из реформаторских направлений. Мы рассмотрим это на примере некоторых понятий и определений, которые в современных школьных дидактиках и учебных планах уже не являются редким явлением:

- определение школы, как места жизни и деятельности ребенка, в котором он чувствует себя комфортно;
- ориентирование на ребенка, его запросы и интересы;
- обучение, выходящее за рамки учебного материала;
- внеклассное и внешкольное воспитание;
- самостоятельность в обучении;
- свободный труд ребенка (Монессори, Фрайнет);
- индивидуальный подход к каждому ребенку;
- занятия в группах (командах); Jena-Plan-школы;
- проектная работа (Кильпатрик, Петерсен, Фрайент, Лабораторная школа в Билефельде, Монтеessori, Глокзее-школа).

Следующими методами и основополагающими формирующими принципами реформаторско-педагогических школ, которые были внедрены в существующие школы, могут быть названы по Рёрсу следующие:

- метод наблюдения, метод дифференциации в критериях оценки (не только по успеваемости);
- курсовая и периодическая системы обучения (например, Петерсен, Вальдорф);
- формирование личности посредством воспитания и обучения (Литц-школа, Вальдорфские школы);
- определяющая роль праздников и празднеств (Вальдорфские школы и школы Петерсена);
- дополнительное значение творческой деятельности (Вальдорфская школа, УПК-школа в Мерце).

(По Теодору ф. Классену)

Сегодняшний мир – это мир достаточно ограниченных конкретных действий и познавательных возможностей, следовательно, школа должна создать условия, при которых:

- ребенок может проявить себя;
- ребенок может заниматься самостоятельной деятельностью.

Такой школой, конечно же, являлась реформаторская школа, поскольку именно реформаторская школа развивала труд при интеграции детей из различных социальных слоев (на сегодня – это растущее число детей из нестабильных социальных слоев), различных этнических групп, детей с различными задержками в развитии. Рефор-

маторские педагогические школы воспитывали в детях толерантное отношение к индивидуальным особенностям друг друга. (Это хорошо было бы взять на вооружение сегодняшним педагогам.) Реформаторские педагогические идеи привнесли много опыта по вопросам работы в смешанных по возрасту группах. (Монтессори, Jena-Plan-школы), по вопросам их взаимовыручки, помощи и поддержки.

Далее нам хотелось бы привести следующие инициативы, выдвигаемые реформаторскими школами, которые, по нашему анализу могли бы быть реализованы в современных школах.

- ориентирование образовательного и воспитательного процессов на мир ребенка, открытость школы, привнесение трудовых занятий в школу (Оденвальдская школа, УПК Мерца, Вальдорфская школа);
- акцентуация воспитания должна быть больше, чем образования, при этом необходимо уделять должное внимание социальному воспитанию;
- полное, детальное ознакомление учителей с идеалами реформаторской школы и полная отдача учителя в работе по воспитанию подрастающего поколения;
- передача методических принципов при овладении материалом, когда самостоятельность и ответственность являются главенствующими принципами (Гаудиг);
- оживление урока посредством игры или игровых форм (Петерсен);
- внедрение в работу школы следующих элементов (из идей Фрайнета):
 - издательской деятельности;
 - стенной газеты;
 - использование классной комнаты в качестве пространства для труда, творческой и интеллектуальной познавательной деятельности (Фрайнет).

Как видим, педагоги – создатели школ третьей волны реформаторской педагогики – не отступали от классических требований реформаторов; внедряли основные принципы «новой» педагогики, применяли разнообразные методы и приемы ведения уроков и строили школьную жизнь с учетом реформаторских концепций.

2.2. Реализация идей реформаторской педагогики Германии в современной школе Германии и Кыргызстана

SALEM-школы с педагогикой пережитого, DELTAN-PLAN-школы с педагогикой выживания в экстремальных условиях, школы Монтессори с центральным позиционированием ребенка в образовательном учреждении и процессах образования и воспитания; Вальдорфские школы с принципом отказа от интеллектуализации и давления на учащихся посредством выставления оценок, школы-интернаты с принципом совместного проживания, созданные Куртом Ханом – все они распространяли новый смысл и цель обучения и воспитания, новые передовые принципы дидактики, методики, призывая к изменению отживших теорий, терминов, понятий и парадигм. Выборочно определенная часть всех видов реформаторских течений и их принципов повсеместно применяется во всем мире и сегодня и, конечно же, в школах Германии – родоначальницы реформ.

Школа имени Карла Маркса в Берлине в округе Нойкёльн открыта Фрицем Карзенем зимой 1921 г. Эта школа является одной из модернизированных школ реформаторского типа и существует до сегодняшнего дня. Фриц Карзен открыл школу-гимназию, имеющую цель стать школой будущего общества. Карзен считал, поскольку процессы общественного развития направлены в сторону социалистической модели общества, постольку работа школы, как звена, формирующего человека для общества, должна быть организована в унисон с этим положением: «...сегодня мы должны говорить не просто о реформировании школы, а об общем движении, которое охватывает все жизненные процессы целиком...»¹. Карзен утверждал, что сама жизнь определяет развитие и функционирование школы в данный период, когда жизненная реальность учеников должна являться базой школьного образования.

¹ Ф. Карзен. Reform der Schulen. В., 1921. С. 35.

При этом должны учитываться индивидуальные интересы, меняющиеся, становящиеся более углубленными и системными во времени. Претворение теоретических представлений Карзена в практическую деятельность мы можем проследить в поэтапных реформах его школы. Первые шаги по реформированию были проведены на старшей ступени обучения в гимназии. Среди некоторых нововведений было разделение учащихся старшей ступени на классы естественно-научного и гуманитарного цикла. Английский язык изучался в гуманитарных классах как первый иностранный язык. Помимо этого большое внимание уделялось вопросам изучения искусства и культуры. Эти первые изменения в структуре школы привели позднее к многочисленным реформам. Ейкхофф писал: «В целом в гимназии не произошло «революционных изменений». Это были реформаторские идеи, которые Карзен внедрил в практику». Основным в этой практической деятельности было внедрение «педагогике для ребенка». Исходя именно из ее принципов, Карзен стремился к идеально-типичному формированию школьного сообщества, а в последующем и гражданского общества. Формирование сообщества он осуществлял посредством идеи единения, идеи совместной деятельности учителей и учащихся, совместного обсуждения тем, развития у учащихся самостоятельности и ответственности, критического мышления. В учебный план Карзен включал уроки художественного, музыкального и творческого направлений, организацию и проведение классных экскурсий и поездок. С точки зрения методики, он исходил из принципа наличия детского опыта и возрастных переживаний. Учитель поощрял выполнение заданий, но не вмешивался в процесс, позволяя ученику обучаться посредством собственных действий. Один раз в неделю был учрежден так называемый «классный день», в котором принимали участие все ученики и учителя класса. В эти дни проходило обсуждение наиболее интересных для учеников тем, проблем, вопросов и планировалась дальнейшая работа. В учебном плане школы отсутствовали оценки и экзамены. Ученика оценивали мнением одноклассников по выполненным задачам, в целом

по шагам развития в обучении. Дополнительно к этому каждые полгода или один раз в три месяца ученики сдают рабочие папки, которые отражают личный прогресс учащегося по различным темам. Эти рабочие папки представляются классу и обсуждаются всеми учениками. До представления папок перед классом они необходимы ученику для самооценки и для наблюдения учителем за продвижением ученика. К. Радэ писал о рабочих папках: «По указанным в них темам и внешнему оформлению рабочие папки являлись отражением результатов урока; по своему содержанию они отражали конкретную область работы, основные положения о проделанной работе и уровень «продуцента». Карзен стремился формировать активного участника общественного развития. В связи с этим он переструктурировал учебные планы с уклоном на методы коллективного и солидарного характеров, сделав значимыми в обучении такие области, как социокультура и экономика. Предметное изучение велось по этим направлениям с младшей ступени обучения, углубляясь и расширяясь по мере взросления. Карзеном было введено понятие «жизнь-фантазия», которое отражало мир искусства, музыки, творчества и культуры. Все это получило название коллективной педагогики Карзена: педагогика совместного планирования уроков, их совместной проверки и совместного контроля результатов. В школе до сегодняшнего дня в начале года проводятся конференции, вырабатывающие план работы каждого класса и основные направления этой работы. После конференции проводились еженедельные дискуссионные форумы, во время работы которых каждый ученик мог высказать свое мнение и представить свои личные интересы. При планировании учитывались межпредметные связи. Совместное планирование приводило учеников к совместной организаторской деятельности, деятельности по управлению школой и разрешению конфликтных ситуаций. Поскольку в школе с 1923 г. функционировали курсы для рабочих и абитуриентов, то была налажена связь участников этих курсов с Советом предприятий Нойкёльна. На курсах велось изучение комплекса научных дисциплин в целом – немецкого языка, истории, политики, экономики.

Со времени своего создания до сегодняшнего дня школа включает в себя классы с 1 по 13. Исторически это была младшая ступень народной (рабочей) школы и вновь созданная гимназия. При слиянии этих двух школ получилась одна всеобщая школа, позволяющая дальнейшее поступление в вуз. В реалиях сегодняшнего дня курсы для рабочих и абитуриентов рассматриваются в качестве дополнительной возможности получения образования. Интересным в работе школ было введение с 1929 г. семинаров для учителей с реформаторскими взглядами на процессы образования и воспитания, способных формировать общество будущего. «Именно тогда, когда всплывал вопрос об учителях, незамедлительно возникала критика «старой» школы, – писал Карзен. На семинарах происходило ориентирование учителей на нетрадиционные методы воспитания и образования; презентация жизнедеятельности школы, форм ее работы.

Иновацией в деятельности школы мы назовем также организацию помощи женщинам, учащимся на курсах рабочих и абитуриентов. Это были мероприятия по обеспечению их общежитием и сокращению продолжительности рабочего дня.

Как мы видим, базой для проведения школьной реформы явилось, в данном случае, создание так называемой «всеобщей школьной педагогики», основанной на главных принципах «педагогики для ребенка», когда на уроках внедрялись системное совместное обсуждение тем при составлении планов работы класса и годовой отчет о проделанной работе в форме доклада или творческого отчета по отдельным проведенным мероприятиям. К более расширенному внедрению реформаторских идей относится организация вовлечения учащихся к управлению школой, урегулированию конфликтных ситуаций, осуществлению разного рода контактов школы и внешних организаций, к организации деятельности внутришкольных подразделений и структур (например, библиотеки, бухгалтерии, различных советов и др.). Все указанные проблемы члены школьного самоуправления решали совместно с районными структурами округа.

В заключение хотелось бы провести некоторые параллели между «школой Карзена» и «единой эластичной школой жизни

и производства Карла фон Остеррайха», которые до сегодняшнего дня функционируют на территории ФРГ. Большое значение в этих двух типах реформаторских школ придавалось и придается общественной жизни, детского мировосприятия как такового и совместной работе в любой форме школьной деятельности. Карзен более оценивал практическую сторону реформ, разделяя взгляды ревизионизма и социализма Бернштайнера, взгляды же Остеррайха больше базировались на деятельности решительных реформаторов (*Прим. авт.*).

Другой моделью реформаторской школы, успешно функционирующей в наше время, является Вальдорфская школа в г. Мюнхене, или по-другому, известная многим школа Р. Штайнера, включающая в себя 1–13 классы. Характерной особенностью этой школы является то, что за основу деятельности школы взяты теоретико-методологические основы традиционной педагогики. С учетом индивидуальных потребностей, склонностей, желаний, интересов и способностей учащихся все эти принципы отражают требования Вальдорфской педагогики. Заслугой педагогов является то, что они стимулировали развитие и применение индивидуальных, диалоговых, групповых, взаимных форм обучения с нетрадиционным временем урока, начинающегося с музыкального занятия, применили практику сдвоенных уроков, непрерывных занятий без перемен, с предоставлением учащимся права покидать класс в соответствии с их желаниями и потребностями. Помимо этого, одним из основополагающих дидактических принципов данной школы является принцип отказа от оценок, зачетов и экзаменов с представлением вместо них индивидуального листа характеристики для каждого ученика с указанием его роста в отдельных областях образовательного процесса, с учетом показателей воспитанности (*Прим. авт.*).

При наличии пятидесяти учителей в кадровом составе школы, ежемесячной оплаты за обучение (примерно 300 € в месяц), применения принципа самоуправления, всех желающих школа зачастую вместить не может. Это подтверждает ее престиж и позитивный имидж; отражает высокое качество учебно-вос-

питательной работы, направленной на укрепление самостоятельности, ответственности, инициативы и творческой активности учеников. Главным и, на наш взгляд, новым смыслом процесса воспитания и обучения рассматриваемой нами школы, является замена давления и приказов на помощь, содействие и получение радости от участия в образовательном процессе (*Прим. авт.*).

Рассмотренные нами педагогические концепции вышеназванных реформаторов обуславливают успешную деятельность школ Германии настоящего времени и являются убедительным доказательством их состоятельности и дальнейшего возможного применения.

Прежняя советская образовательная система отличалась наличием учебных планов, составляемых централизованно. Эти планы основывались на том, что учащиеся приобретали фактологические познания в специализированных предметах. Наиболее важными для изучения являлись наука и инженерное дело. Педагогическим инициативам школы или учителя места почти не отводилось. Существовал общий учебный план для всех школ, который составлялся под руководством государства. Учебники производились государством монополично и были бесплатными. Не было структурированной системы оценки образовательных стандартов в национальном масштабе. Образовательные потребности определялись централизованным планированием распределения рабочей силы.

Идеалистические и бескомпромиссные требования и цели реформаторских педагогических движений являлись реакцией на существующие в школе недостатки в течение столетий. Причем не в малых группах учителей, а повсеместно. Надо помнить, что целью педагогических реформ должна быть интеграция детского взросления и развития с учетом переживаний, наблюдений, открытий и проблем ребенка.

На основании вышеизложенного следует обобщить:

1. Постоянное взаимодействие и взаимосвязь между познанием, обработкой полученных знаний и применением их в практической деятельности – это механизмы внедрения

идей педагогов-реформаторов, в основе которых лежат принципы и идеи реформаторской педагогики Германии.

2. Продуктивность применения этих идей обнаруживается при анализе качества образования, мотивации и интереса к педагогическому процессу как со стороны преподавателей, так и со стороны самих обучающихся. Наше исследование убеждает, что в основных своих положениях, принципах и методах реформаторская педагогика доказала свою эффективность. В то же самое время она может совершенствоваться и видоизменяться в любых направлениях, в зависимости от тех требований и целей, которые преследует сам педагог, современная педагогическая наука или общество в целом.

Заявленные реформаторами принципы построения новой школы, новых уроков и новых отношений между учителем и учеником явились революционными для XIX–XX вв. Сегодняшнее развитие мировых общественных отношений и наук вновь требует воспитания новой, самостоятельной личности; личности, быстро ориентирующейся в условиях стремительного развития; способной решать стоящие перед ней задачи и принимать взвешенные, грамотные решения. Реформа немецкого образования, имевшая впоследствии широкое распространение в мире – это не отдельные теоретические формулы. Цели реформаторов, конечно же, не укладываются в рамки учебной программы и школьной организации. Идеалистические и бескомпромиссные требования и цели реформаторских педагогических движений являлись реакцией на существующие в школе недостатки в течение столетий. Понимание ребенка субъектом, а не объектом воспитания и общества являлось педагогической предпосылкой появления реформаторской педагогики. Заслуга педагогов-реформаторов в том, что они заменили пустые формы педагогической регламентации на формы развития самостоятельности и самоопределения личности. Школы, взявшие идеи педагогов реформаторов за основу и работающие по их моделям, доказали свою состоятельность. Результатом своей деятельности они показали гармонично развитую личность. Время не стоит на месте. Изменение жизни, эко-

номические трудности, сопутствующие работе школ в нынешних условиях, падение морально-нравственных ценностей учеников, являющиеся следствием смены политического и экономического развития нашей страны, – факторы, дающие, на наш взгляд, полное право говорить о необходимости попыток привнесения идей реформирования школьного образования с опорой на опыт стран, прошедших этот путь. Вальдорфские школы на территории Кыргызстана, школы, имеющие нестандартные планы учебного и воспитательного процесса, авторские школы с блочной системой образования и другие образовательные учреждения, о которых мы упоминали выше, уже применяют некоторые идеи или элементы реформаторской педагогики, модернизируя их и привнося свои открытия и идеи совершенствования школьного образования в учебно-воспитательный процесс. Чем больше усилий будет прилагаться в этом направлении сегодня, тем с меньшими потерями мы придем в завтрашний день. Тщательный анализ и критическое осмысление педагогического наследия немецких ученых помогут в дальнейшем укреплении принципов построения системы образования Кыргызстана, базирующейся на классических принципах народной педагогики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный научно-теоретический анализ основных направлений педагогики Германии и учебно-воспитательной работы в школах реформаторских моделей в исторической ретроспективе позволяют говорить о том, что педагогическая наука пришла к необходимости замены традиционных принципов построения школы, механизмов ее функционирования, методов и форм обучения и воспитания.

Реформаторско-педагогическое движение, возникшее в конце XIX века, развивалось, видоизменялось, переходя от I фазы к III, формируя новое понимание школы, которая должна была не только сообщать знания, но и развивать личность как таковую; личность, способную наблюдать, обобщать, самостоятельно добывать знания и решать поставленные перед ней задачи.

Развитие реформаторско-педагогического движения делится на три больших фазы. Первая охватывает начало XVIII в. и последнее десятилетие XIX столетия до Первой мировой войны. Самостоятельность и свобода индивидуума – главный мотив представителей педагогов-реформаторов указанного периода.

Вторая фаза начинается с конца Первой мировой войны, времени существования Веймарской Республики и длится до 1933 г., когда устремления реформаторов были направлены на аналитическую работу по предложениям своих предшественников и выработку единого синтезированного мотива для осуществления реформаторской педагогики. Идея создания единой начальной школы принадлежала представителям именно второй фазы реформаторской педагогики. В этот период популярны концепции П. Петерсена (Йена-план-школы) и его последователей. При развитии личности реформаторы данного периода стремились к со вмещению индивидуальности и общественности; применению

дифференцированного подхода к процессам образования и воспитания с их общей интеграцией.

Сегодня допустимо говорить и о третьей фазе развития реформаторской педагогики, которая соответствует вновь созданной немецкой системе образования после 1945 г.

Таким образом, реформаторско-педагогическое движение, возникшее в конце XIX века, развивалось, видоизменялось, переходя от I фазы к III, формируя новое понимание школы, которая должна была не только сообщать знания, но и развивать личность как таковую; личность, способную наблюдать, обобщать, самостоятельно добывать знания и решать поставленные перед ней задачи.

Завершая работу, можно сделать следующие выводы:

1. Факт обновления и улучшения образования в будущем является значительным для того, чтобы история педагогики занималась изучением данного явления – явления борьбы за создание новой школы, основанной на новых принципах дидактики и воспитания, новых методических положениях и на новом понимании роли учащихся в образовательном и воспитательном процессах.
2. Школы, взявшие идеи педагогов-реформаторов за основу и работающие по их моделям, доказали свою состоятельность. Результатом своей деятельности они показали гармонично развитую личность. Следовательно, эта основа может быть внедрена в любые образовательные учреждения настоящего времени.
3. Идеалистические и бескомпромиссные требования и цели реформаторских педагогических движений являлись реакцией на существующие в школе недостатки в течение столетий. Следовательно, применяя и модернизируя идеи реформаторов, можно ликвидировать множество недостатков в структуре, принципах и цели деятельности школ сегодняшнего дня.
4. Необходимо пропагандировать и привносить в образовательные учреждения Кыргызской Республики опыт работы образовательных учреждений реформаторского толка

и отдельных педагогов-реформаторов, с опорой на опыт представителей мирового реформаторства, в частности немецкой педагогической науки. Это поможет выполнить основную задачу педагогики – воспитание гармоничной личности, успешно преодолевающей жизненные задачи; личности, способной наилучшим образом реализовать себя в обществе с принесением пользы общественному развитию. Фундаментом в этом процессе должна стать любовь и позитивная позиция учителя, формирование правильного отношения ребенка к знаниям и способностям.

Предшествующее описание стремлений реформаторов обозначило основные принципы, методы и формы различных педагогических инициатив, отразившихся в деятельности школ XIX, XX и XXI в. Во времена реформ педагогики не было общего рецепта для воплощения новых идей внутри школьной практики, так как мешали деструктивные предписания и указы. Предложения приходили от отдельных лиц или небольших групп заинтересованных педагогов и, казалось, не имели шанса для внедрения и развития. основополагающим принципом реформы педагогики, относительно реформирования урока стало определение Альфреда Лихтварка (1990 г.), в котором он заявлял, что школа заботится о ребенке так, как будто он только что родился и сразу пошел в школу; что она не способствует, а наоборот, мешает и разрушает все лучшее и новое в нем и в течение всей школьной жизни не уступает свою власть над ребенком. Целью реформы школьного преподавания должна была стать последовательная интеграция воспитательного и образовательного процесса с процессом роста и развития ребенка. Учеба в школе должна опираться на опыт ребенка, приобретенный им до школы, обобщая, систематизируя и развивая этот опыт дальше. Приход в школу не должен стать для него цензурой, а должен явиться толчком для его дальнейшего развития на качественно другом уровне. Ребенка и его интересы необходимо ставить на главное место в процессе образования и воспитания. Учебный материал и его подача не должны определяться только учителем. Формализм

и схематизм, игнорирующие детский опыт и способ мышления, должны быть заменены свободными, продуктивными и самостоятельными методами обучения. Образование, как его понимали реформаторы, может только тогда достичь своей цели, когда оно рассматривает ученика не как человека как такового, но и как ребенка. Для начальной школы эти положения обозначали конкретное признание детских переживаний, радостей, трудностей и проблем и являлись определяющими факторами в процессе урока. Попытки воспитания самостоятельности у учащихся, объединение содержания учебной программы с жизнью, стремление активизировать работу учеников (проект «работа в группах» или на «уроке вне школы») – были взяты в педагогике реформ. Революционное преобразование школы посредством приближения процесса обучения к жизни также имеет свои истоки в реформе немецкой педагогики.

Влияние педагогических реформ на всю общественную систему Германии нельзя зафиксировать однозначно, равно, как нельзя оценить все ее возможные плюсы и минусы. Несомненно, что воспитательные ценности реформаторской педагогики, идеи реформаторов, ставшие принципами «новой» педагогики, имеют огромное значение для всей педагогической науки в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
2. *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980.
3. *Артемьева Т.И.* Методический аспект проблемы способностей. М.: Наука, 1977.
4. *Ашиков В.* Дошкольное воспитание в новом веке // Дошкольное воспитание. 2000. № 1. С. 8–11.
5. *Бабанский Ю.К.* Комплексный подход к воспитательной работе с подростком. М., 1979.
6. *Бабанский Ю.К.* Об управлении процессом воспитательного воздействия // Советская педагогика. 1971. № 8.
7. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
8. *Бабанский Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности. М., 1981.
9. *Бинэ А.* Современные идеи о детях; пер. с фр. М., 1910.
10. *Бирштейн М.М., Жуков Р.Ф., Тимофеевский Т.П.* Возникновение, состояние и перспектива развития деловых игр // Деловые игры и методы активного обучения: матер. зональной школы-семинара. Челябинск: ЧПК, 1982.
11. *Борисова Н.В.* Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособ. М.: ИЦПКПС, 2000.
12. *Борисова Н.В.* От традиционного через модульное к образованию: учеб. пособ. Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.
13. *Борисова Л.Г.* Учительские кадры – решающий фактор развития народного образования // Проблемы и перспективы развития образования Сибири. Новосибирск, 1982.
14. *Бринкманн Х.* Реформаторская педагогика. Б., 1980.
15. *Буркот Е.Ю.* Воспитательная работа в детском доме Мариеннау [Текст] // Матер. науч.-педаг. чтений ПГЛУ «Универси-

- тетские чтения – 2005», посв. 60-летию Великой победы, 12–13 января 2005 г. Ч. 4. Пятигорск, 2005. 232 с.
16. *Буркот Е.Ю.* Реформирование учебно-воспитательной работы в Магдебургской опытной школе (Седанринг) [Текст] // Вопросы воспитания: теории и практика: матер. для учителей, преподавателей вузов, студентов; под ред. доц. Л.К. Клевневской, Р.М. Гранкиной. Вып. 14. Пятигорск, 2006. С. 28.
 17. *Буторина М., Хилтунен Е.* Монтессори-материал: Школа для малышей. М.: Мастер, 1992. 80 с.
 18. Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников; под ред. Л.К. Балясной. М., 1971.
 19. *Вульф В.Б., Семенов В.Д.* Школа и социальная среда: взаимодействие. М., 1980.
 20. *Гавров С.Н., Никандров Н.Д.* Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО. 2008. № 5. С. 21–29.
 21. *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
 22. Десятый симпозиум: квалиметрия человека и образование: методология и практика. Кн. 5. М., 2000.
 23. *Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики. М.: Издательская группа ФОРУМ; ИНФРА-М, 1998.
 24. *Джурицкий А.Н.* Сравнительная педагогика: учеб. пособ. для студ. сред. и высш. педаг. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 1998.
 25. *Джурицкий А.Н.* Школа Франции. Традиции и реформы. М., 1981.
 26. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда; пер. с фр. Одесса 1899.
 27. Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников; под ред. Ю.У. Фохта-Бабушкина и Е.К. Чухман. М., 1980.
 28. История немецкой педагогики. М.: Высшая школа, 1978.
 29. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Структура и закономерности учебной деятельности в условиях развивающего обучения. В сб.: Структуры познавательной деятельности. Владимир, 1976.
 30. *Каракровский В.А.* Директор – учитель – ученик. М., 1982.

31. *Кершенштайнер Г.* Основные вопросы школьной организации. Пг., Школа и жизнь, 1920.
32. *Кларин М.В.* Инновационные модели образования в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
33. *Косатая В.М.* Приемы познавательной деятельности как вид межпредметных связей: дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.
34. *Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
35. *Лай В.А.* Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. СПб., 1914.
36. *Лакомб П.* Воспитание, основанное на психологии ребенка; пер. с фр. М., 1907.
37. *Лебедев П.А.* Эволюция отношения педагогов в ФРГ к дидактике Гербарта // Сов. Педагогика. 1979. № 7.
38. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. Киев, 1981.
39. *Лихачев Б.Т.* Воспитательные аспекты обучения. М., 1980.
40. *В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова* // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.
41. *Макаренко А.С.* Избр. пед. соч. в 2-х т. Т. 1. М., 1977.
42. *Макаренко А.С.* Соч. в 7-ми т. М., 1957–1960.
43. *Макаев В.В.* К вопросу о духовности личности как педагогической проблеме // Вестник ПГЛУ. 2006. № 3.
44. *Махмутов М.И.* Современный урок. Вопросы теории. М., 1981.
45. *Мирошниченко Л.П.* Современная школа Кыргызстана. Теория и практика обновления. Бишкек, 1996.
46. *Моляко В.А.* Техническое творчество и трудовое воспитание // Педагогика и психология. 1985. № 6.
47. *Мухина С.А., А.А. Соловьева.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении: учеб. пособ. для студ. сред. проф. завед. Ростов н/Д: Изд. центр «Феникс», 2004.
48. *Новикова Л.И.* Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. М., 1978.
49. *Нойнер Герхард.* Второе рождение: о воспитании и повседневной жизни. М., 1981.
50. *Ноль Г.* Теория педагогического движения Германии. М., 1933.

51. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы // Сб. док-тов и матер. М., 1984.
52. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце IX – начале XX в. // Сб. науч. трудов. НИИ Общей педагогики Академии педагогических наук СССР. М., 1980.
53. Педагогические теории, системы и технологии. Опыт организации творчества студентов; под ред. А.В. Хуторского. М.: Изд-во Моск. пед. ун-та, 1999. 84 с.
54. *Перовский Е.И.* Проверка и оценка знаний в средней школе. М., 1958.
55. *Пискунов А.И.* Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в. М., 1976.
56. *Полонский В.М.* Оценка знаний школьников. М., 1981.
57. *Поросенков С.В.* Существование и деятельность в определении ценностного отношения. М., 1987.
58. Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом; под ред. А.И. Пискунова // Сб. науч. тр. М., 1977.
59. *Рахимова М.Р., Панкова Т.В., Калдыбаева А.Т.* Очерки по истории педагогики. Бишкек, 1998.
60. *Рувинский Л.И., Соловьева А.Е.* Психология самовоспитания школьников. М., 1984.
61. *Сен-Марк Ф.* Социализация среды. М., 1977.
62. *Сергейко С.А.* Зарубежная реформаторская педагогика конца XIX – 1-й половины XX века: учеб. пособ. Гродно: ГрГУ, 2001. 306 с.
63. *Сергейко С.А.* История педагогики: рабочая тетрадь по одноименному курсу для студ. пед. спец. / С.А. Сергейко. Гродно: ГрГУ, 2008. 169 с.
64. *Симонов П.В.* Искрящие контакты // Новый мир. 1971. № 9.
65. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. М., 1982.
66. *Сухомлинский В.А.* Мудрая власть коллектива. М., 1975.
67. *Сухомлинский В.А.* Родительская педагогика. М., 1978.
68. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. Избр. пед. соч. в 3-х т. Т. 1. М., 1979–1981.

69. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983.
70. *Тасис Проект Дельфи.* Новые методы и подходы к организации образовательного процесса. Доклад 2. М.: TACIS, 2001.
71. *Тилешалиев Н.Б., Маклин Х.К., Задорожная Н.П., Низовская И.А.* Демократия снизу вверх: шесть кейс-стади по проекту «Школьный парламент и социальное партнерство» в Кыргызстане: Бишкек: ОФ «Центр издательского развития», 2005.
72. *Турченко В.Н.* Научно-техническая революция и революция в образовании. М., 1973.
73. *Ушинский К.Д.* Труд в его психологическом и воспитательном значении. Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1980.
74. *Федиско О.Н.* Проблема подготовки учителя к урокам в отечественной педагогике конца XIX – начала XX в. [Текст] / О.Н. Федиско // Вопросы воспитания: теория и практика. Пятигорск, 2002. Вып.9. С. 101–105.
75. *Ферс Г.М.* История немецкой педагогики. М., 1975.
76. *Флиттнер Н.Д.* К вопросу о педагогике реформ. Б., 1974.
77. *Хилтунен Е.В.* Космическое воспитание: Практическая Монтессори-педагогика. М., 2005.
78. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: науч. Изд. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.
79. *Чавчанидзе Д.Л.* Педагогические концепции конца IX – начала XX в. Создание экспериментальных школ (Германия, Австрия, Швейцария) // Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом; под ред. А.И. Пискунова. М., 1977.
80. *Чурбанов В.Б.* Непризнанные гении. М., 1977.
81. *Шацкий С.Т.* Пед. соч. в 4-х т. Т. 2–4. М., 1964.
82. *Щукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971.
83. *Яценко Е.Ю.* Особенности учебно-воспитательной работы в Берлинских опытных школах [Текст] // Актуальные проблемы развития образования в современном мире: матер. всерос. методол. семинара, посв. 85-летию академика РАО

- 3.А. Мальковой, 16 ноября 2006 г.; под ред. проф. Л.Л. Супруновой, В.В. Макаева. Пятигорск, 2006. С. 280.
84. *Avenarius F.* Der Kunstwart. W.H. Verlag. M., 1897.
 85. BLLV-Skript: Repititorium zur Geschichte der Pädagogik, 1985. S. 83.
 86. BLLV-Skript: Repititorium zur Geschichte der Pädagogik, 1985. S. 59 (1–41).
 87. BLLV-Skript: Repititorium zur Geschichte der Pädagogik. 1985. S. 88.
 88. BLLV-Skript: Repititorium zur Geschichte der Pädagogik. 1985. С. 58 (1–28).
 89. BLLV-Skript: Repititorium zur Geschichte der Pädagogik und Theorie der Schule, Schulmodell I, Reformpädagogik, Brinkmann, 1880. S. 47 (2).
 90. BLLV-Skript: Repititorium zur Geschichte der Pädagogik und Theorie der Schule, Schulmodell I: Reformpädagogik, Brinkmann, 1980. S. 59 (2–37).
 91. BLLV-Skript: Repititorium zur Geschichte der Pädagogik und Theorie der Schule, Schulmodell I, Reformpädagogik, Brinkmann, 1880. S. 73.
 92. BLLV-Skript: Repititorium zur Geschichte der Pädagogik und Theorie der Schule, Schulmodell I: Reformpädagogik, Brinkmann, 1980. S. 67.
 93. *Bruno Hamann:* Geschichte des Schulwesens, 1986. S. 131 (1–32).
 94. *Bruno Hamann:* Geschichte des Schulwesens, 1986. S. 153/154 (2–33).
 95. *Bruno Hamman:* Geschichte des Schulwesens, 1986. S. 155 (1–49).
 96. *Bruno Hamann:* Geschichte des Schulwesens, 1986. S. 163 (1–27).
 97. *Bruno Hamann:* Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn, 1986.
 98. *Brinkmann G., Friedrich L.* Theorie der Schule, Schulmodell I: Reformpädagogik, 1980. S. 68.
 99. *Brinkmann G., Friedrich L.* Theorie der Schule, Schullmodell I: Reformpädagogik, 1980. S. 83.
 100. *Brinkmann G., Friedrich L.* Theorie der Schule. Schulmodell I: Reformpädagogik, 1980. S. 72.
 101. Bäum-Roßnagl: Sachunterricht-Studentexte, LA Verlag, D., 1993.
 102. *Dietrich Theo.* Geschichte der Pädagogik, 1975.
 103. *Eikchoff R.* Reformierung der Schule. 1997. S. 53.

104. *Fragen an die deutsche Geschichte*. Deutscher Bundestag, Bonn, 1993.
105. *Flitner Gerhard*, Kudrizzki Wilhelm (Ursgr): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. I und II, München/Duessel 1961–1962 (2–23).
106. *Ganser H., Gergely E., Richter T.* Wagnis Erziehung: Aus der Praxis der Rudolf-Steiner Schulen. Stuttgart: Urachhaus, 1995.
107. *Gaudig H.* Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. 1922.
108. *Georgens. Realität der Volksschule*. B., 1857.
109. *Geschichte der Pädagogik*. Langenscheidt, B., 1983 (172–181).
110. *Gläser J.* Mit den Kinderaugen. Hamburg, 1920.
111. *Götze C.* Das Kind als Künstler. 1898.
112. *Götze C.* Die Bedeutung des Zeitungsunterrichts in den Volksschulen. 1903.
113. *Herzhafter Unterricht*. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik, 1902.
114. *Hilker F.* Deutsche Schulversuche. B., 1924. S. 142.
115. *Karsen F.* 1921. Didaktische Prinzipien meiner Schule. 1921. S. 117.
116. *Karstadt O.* Methodische Einflüsse der Gegenwart, M., 1988.
117. *Keger K.* Widerspruch der Ausbildung. Heft. 19. Juni 1990. S. 82.
118. *Klassen Theodor*: Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler. 1990.
119. *Klassen Theodor*: Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa 1990. (1–55).
120. *Klassen Theodor*: Handbuch der Reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, 1990, (67)
121. *Kerschensteiner G.* Die Schule der zukünftigen Arbeitsschule. 1908.
122. *Kerschensteiner G.* Begriff der Arbeitsschule. 1912.
123. *Lehmann Rudolf.* Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. München, 1923 (23).
124. *Lutz van Dick.* Alternativschulen, Hamburg, 1979.
125. *Lutz van Dick.* Alternativschulen, Hamburg, 1979.
126. *Mcumanns E.* Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig. 1907.
127. Nach Referat von Margot Siller, Seminar Helbig, WS 91/92 (31).
128. *Neuhaus Elisabeth.* Reform des Primarbereichs, 1974.
129. *Neuhaus Elisabeth.* Reform des Primarbereichs, 1974. S. 12–14 (8).
130. *Neuhaus Elisabeth.* Reform des Primarbereichs, 1974. S. 27 (1–36).

131. *Neuhaus Elisabeth*. Reform des Primarbereichs, 1974. S. 31–34.
132. *Neuhaus Elisabeth*. Reform des Primarbereichs, 1974.
133. *Neuhaus Elisabeth*. Reform des Primarbereichs, 1974.
134. *Neuhaus-Siemon Elisabeth*. Reform des Primarbereichs, 1983.
135. *Nohl Hermann*. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt, 1957 (1).
136. *Osterreich Kurt*. Berufsbildung–Zeitschrift für das berufliche Bildungswesen. Heft 2, B, 1948.
137. *Reble Albert*. Geschichte der Pädagogik, 1989.
138. *Reble Albert*. Geschichte der Pädagogik, 1989.
139. *Rodehüser F. und Neuhaus E.* Geschichte der Pädagogik.
140. *Rodehüser Frany*. Epochen der Grundschulgeschichte, 1987.
141. *Rodehüser Frany*. Epochen der Grundschulgeschichten, S. 79. (2).
142. *Rodehüser Frany*. Epochen der Grundschulgeschichte, 1987. (5).
143. *Rodehüser Frany*. Epochen der Grundschule, 1987, S.83. (4)
144. *Rodehüser Frany*. Fortschreitende Differenzierung der modernen Gesellschaft. S. 85. (7).
145. *Röhrs Hermann*. Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf, 1986.
146. *Röhrs Hermann*. Die Schulen der Reformpädagogik, Düsseldorf.1986.
147. *Scheibe Wolfgang*. Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1933; Berlin/Basel, 1969. (1–24).
148. *Scheibe Wolfgang*. Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932, 1969.
149. *Scheibner O.* Zeitschrift «Die Arbeitsschule seit 1925», «Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung». 1927.
150. *Steiner R.* Produktive Arbeit, M., 1909.
151. *Theodor v. Klassen*. Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler, 1990.
152. Theorie der Schule, Schulmadel I: Reformpädagogik, Brinkmann, 1980. (9).
153. Waldorfpädagogik. Ausstellungskatalog anlässlich der 44.Sitzung der Internationalen Konferenz für Erziehung der UNESCO in Genf. 1994.
154. *Wolfgang H.* Das Elend unserer Jugendliteratur. B., 1896.
155. *Zimmermann E.* Ist die Waldorfpädagogik noch zeitgemäß? F.,1995.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Предисловие..... | 3 |
| Введение | 5 |
| Глава I. Историческая ретроспектива реформаторской педагогике германии в теоретическом аспекте | 8 |
| 1.1. Возникновение и характеристика реформаторской педагогике, ее сущность | 8 |
| 1.2. Первый период реформаторской педагогике. Видовая классификация педагогических течений и школьных моделей..... | 24 |
| Движение «Педагогика глазами ребенка» | 24 |
| Движение «За рабочую (трудоуую) школу» | 48 |
| Движение «Воспитание посредством искусства» | 64 |
| Движение «Воспитание с помощью Родины и природы» | 65 |
| Молодежное движение..... | 67 |
| Движение за совместные уроки | 68 |
| Глава II. Реформаторская педагогика современности в школах Германии и Кыргызстана..... | 76 |
| 2.1. Второй и третий периоды немецкой реформаторской педагогике. Создатели модернизированных школ, их диалектические принципы и цели деятельности | 76 |
| Школы совместного проживания | 78 |
| Свободные Вальфдорские школы | 79 |
| Jena-Plan-школы | 82 |
| Школа Монтессори..... | 85 |
| Единая школа | 86 |
| 2.2. Реализация идей реформаторской педагогике Германии в современной школе Германии и Кыргызстана..... | 104 |
| Заключение | 112 |
| Список использованной литературы..... | 116 |

Елена Викторовна Юшина

**РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА ГЕРМАНИИ
В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ**

Научное издание

Редактор *Н.В. Шумкина*
Компьютерная верстка *А.Ш. Кудашевой*

Подписано в печать 28.02.2013.
Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Печать офсетная.
Объем 8,0 п. л. Тираж 100 экз. Заказ 9

Издательство КРСУ
720000, г. Бишкек, ул. Киевская, 44

Отпечатано в типографии КРСУ
720048, г. Бишкек, ул. Горького, 2