НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Жулина Наталия Викторовна

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С.И. ГЕССЕНА (1887-1950)

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук,
профессор Е.Г. Осовский

Нижний Новгород - 2004

Содержание

ВВЕДЕНИЕ 3-15

ГЛАВА 1. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С.И. ГЕССЕНА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ «ПЕДАГОГИКИ КУЛЬТУРЫ»

1. 1. Методологические основы педагогики С.И. Гессена и проблемы начального образования 16-44

1. 2. Цели, задачи и принципы начального образования 44-69

1. 3. Учитель начальных классов как организатор процесса познания и учения 70-86

Выводы по первой главе 86-88

ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ «НОВОЙ ДИДАКТИКИ» С.И. ГЕССЕНА

2. 1. Дидактические основания образовательного процесса в начальной школе 90-105

2. 2. Отбор и структурирование содержания начального образования как основа развития личности младшего школьника 105-126

2. 3. Формы и методы активизации образовательного процесса в начальной школе 126-160

Выводы по второй главе 160-162

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 163-166

ЛИТЕРАТУРА 167-200

ПРИЛОЖЕНИЯ 201-204

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Успешное развитие педагогического знания невозможно без глубокого анализа его исторических предпосылок. Для понимания состояния, проблем и перспектив развития педагогики важно современное прочтение многих ее страниц с точки зрения многообразия методологических парадигм, введение в контекст забытых имен и крупных работ. К числу возрождаемых сегодня имен принадлежат имя и труды видного русского педагога и историка образования, философа, правоведа, литературоведа и лингвиста, деятеля общественно-педагогического движения Российского Зарубежья Сергея Иосифовича Гессена (1887 – 1950), научное наследие которого представляет собой неотъемлемую часть истории как российской, так и мировой педагогической мысли. Долгое время остававшийся неизвестным для своего отечества, он, наконец, начинает возвращаться в культурное и образовательное пространство России. В педагогической мысли Российского Зарубежья он являет собой наиболее яркого и известного представителя гуманистического направления. Актуализация научного наследия С.И. Гессена в области начального образования способна обогатить современные гуманистические стратегии образовательного процесса.

Доминирующим принципом современной государственной политики в области образования провозглашается, как говорится в Законе Российской Федерации «Об образовании» (2002г.), «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» (1, с.4). Соответственно, стратегической целью образовательного процесса выступает формирование личности, принимающей общечеловеческие ценности, способной к созиданию, продуктивному диалогу с природой и социумом, отличающуюся мобильностью и динамизмом. Особенно значимыми эти положения являются

для становящейся личности младшего школьника, для современной начальной школы, одной из первых вступающей на путь модернизации и гуманизации образования. Эти идеи восходят к русским педагогам-гуманистам начала XX в., в число которых входит и С.И. Гессен.

В личностно-ориентированной системе С.И. Гессена значительное место занимают вопросы начального образования, которое рассматривается им как важнейший этап в формирования индивидуальности, раскрытии творческого потенциала личности, развития духовности. Большое влияние на процесс модернизации начального образования и его перестройку на гуманистических основаниях может оказать концепция начального образования С.И. Гессена.

Историографический анализ свидетельствует, что, несмотря на наличие целого ряда работ, анализирующих философско-педагогическое наследие С.И. Гессена, его конкретный вклад в педагогику и методику начального образования целостно не рассмотрен. Краткий анализ педагогического наследия С.И. Гессена впервые дан в работе В.В. Зеньковского «Русская педагогика в XX веке», опубликованной в 1933 г. в Праге (116). В связи с усилением внимания к проблемам дошкольного и начального образования в начале XX века в европейской педагогике появляется пристальный интерес к педагогическому наследию мыслителя, особенно с выходом его публикаций о Дж. Джентиле (76, 81), Дж. Ломбардо-Радиче (67, 83), М. Монтессори (58, 59, 84, 94), Ф. Фребеле (58, 59).

Позднее, с выходом его произведений в Польше («Studia z filozofii kultury») («Образование и философия культуры» (1968) (92) и («Filozofia – kultura – wychowanie») («Философия – культура – образование» (1973) (78) и работы «Struktura i treść szkoly wspolczesnej (Zarys dydaktyki ogólnej)» («Структура и содержание современной школы (Очерк общей дидактики)»)

(90) к творчеству С.И. Гессена обращаются ученые Польши (А. Валицкий (99, 136), Т. Новацкий (133, 134) и др.), Германии (О. Айнвайлер (126), Л. Лигле (130) и др.), Италии (Р. Нери (132) и др.). В основном они рассматривали его педагогическую концепцию в целом.

Таким образом, как показывает анализ, зарубежный пласт исследований касался преимущественно философско-педагогического наследия С.И. Гессена в целом.

Второй пласт исследований – российский. Издание в Германии на русском языке «Основ педагогики» (1923) не прошло незамеченным в России, однако это были короткие заметки или ссылки. Можно назвать рецензию русского педагога Г. Зоргенфрея (118), ссылки Л.С. Выготского в работе «Педагогическая психология. Краткий курс» (1926) (100). Позднее труды С.И. Гессена оказались под запретом.

Последнее десятилетие XX века явилось новым этапом в исследовании философско-педагогического наследия мыслителя. В 1995г. переиздаются «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», в 1998г. выходит в свет сборник трудов «С.И. Гессен. Избранные сочинения» с предисловием А. Валицкого, а в 2001 году «С.И. Гессен. Педагогические сочинения» со вступительной статьей Е.Г. Осовского.

Первым исследователем педагогических воззрений С.И. Гессена в России стал Е.Г. Осовский, который в публикациях 90-х гг. проанализировал основные этапы, жизнь и философско-педагогическую деятельность ученого на широком фоне жизни российской эмиграции. Наследие мыслителя привлекало внимание и других современных философов и педагогов (М. В. Богуславский (161, 162, 163, 164), В.И. Додонов (191) и др.). В рамках исследования проблем школы и педагогики Российского Зарубежья, осуществляемых в лаборатории МГПИ им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск), опубликованы работы, посвященные различным аспектам философско-

педагогического наследия С.И. Гессена [В.Е. Дерюга, Е.В. Кирдяшова, Т.Г. Пискарева, В.А. Сухачева (184, 185, 186, 187, 296, 297; 204; 256; 276, 298) и др.]. Философско-педагогическая концепция ученого подвергалась анализу на конференциях по проблемам школы и педагогики Российского Зарубежья.

Таким образом, российский пласт исследований также затрагивает в основном философско-педагогическое наследие С.И. Гессена в целом. В дидактическом плане значимым является диссертационное исследование «Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена (1887-1950)» В.Е. Дерюги, в котором затронуты вопросы дидактики начального обучения.

Историографический анализ свидетельствует о наличии противоречия между значительным вкладом С.И. Гессена в отечественную и мировую педагогику начального образования, с одной стороны, и недостаточной изученностью его концепции начального образования, с другой стороны, что определило выбор темы диссертационного исследования – «Проблемы теории и методики начального образования в педагогическом наследии С.И. Гессена (1887 – 1950)».

Это противоречие позволило следующим образом сформулировать **проблему исследования**: каков научный вклад С.И. Гессена в развитие теории и методики начального образования?

Разрешение данного противоречия и воссоздание целостной концепции начального образования С.И. Гессена является **целью** диссертационного исследования.

Объектом исследования является научное наследие С.И. Гессена – философа-гуманиста, педагога, психолога как составная часть философско-педагогического и гуманитарного знания конца XIX – начала 20-х гг. XX века.

Предмет исследования: педагогические воззрения С.И. Гессена на

сущность, цели, задачи, содержание, формы и методы начального образования.

Сформулированные выше проблема, цель, объект и предмет определили следующие **задачи исследования**:

- проанализировать методологические основания педагогики начального образования С.И. Гессена;
- изучить и целостно представить педагогическую концепцию начального образования С.И. Гессена;
- исследовать проблемы отбора и структурирования содержания начального образования по С.И. Гессену;
- рассмотреть формы и методы активизации начального обучения и воспитания (по С.И.Гессену) в их целостном единстве.

Методологическую основу исследования составили философские концепции образования и культуры (антропологическая, культурологическая, цивилизационная), опирающиеся на принципы историзма, научности, объективности, плюрализма, идеи взаимосвязанности и взаимообусловленности политических, социальных, экономических, культурологических и педагогических, объективных и субъективных факторов в развитии образования. Важной явилась опора на современные концепции начального образования и их сравнительно-исторический анализ, сопоставление идей начального образования, сформировавшихся в разных странах и культурах.

Методологическому и теоретическому анализу проблемы способствовало изучение литературы по вопросам педагогической антропологии и философии образования (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров и др.) (155, 156, 157, 158; 180, 181; 222, 223), дидактики (В.В. Краевский, Ч. Куписевич, И.Я. Лернер, В. Оконь, М.Н. Скаткин и др.) (274; 208; 210, 211, 212; 135, 226, 227; 272, 273, 274), истории педагогической мысли и образования в России и Российском Зарубежье (М.В. Богуславский,

А. Н. Джуринский, С.Ф. Егоров, Е.Г. Осовский, А.И. Пискунов, З.И. Равкин и др.) (161, 162, 163, 164; 188, 189, 190; 193, 194; 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249; 200, 201; 260, 261), теории начального образования (Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) (174, 175, 176; 183; 197; 293, 294), что позволило создать целостное представление о научных взглядах С.И. Гессена, месте его концепции начального образования в истории мировой и отечественной педагогической мысли.

Методы исследования: теоретический анализ историко-педагогической, психолого-педагогической литературы, архивных материалов, периодики; сравнительно-исторический и сравнительно-сопоставительный анализ и систематизация воззрений С.И. Гессена; теоретические методы анализа, синтеза, аналогии, обобщения, сравнения, классификации, типологии, актуализации историко-педагогического материала.

Понятийно-терминологический аппарат исследования. В данном исследовании используются некоторые понятия и термины, требующие специальных пояснений.

«Новая русская педагогика» **-** направление русской реформаторской педагогической мысли конца XIX – начала XX вв., отражающее новую трактовку проблем педагогики и образования с позиций антропологизма, гуманизма, целостности образовательного процесса, ценностного подхода к образованию и личности. Оно подразделяется на несколько течений: антропологическое, естественнонаучное, социологическое, философское, религиозное и др. Данное понятие сформулировано на основе историко-педагогических работ Б.М. Бим-Бада, З.И. Васильевой, С.И. Гессена, С.Ф. Егорова, В.В. Зеньковского, П.Ф. Каптерева, Е.Г.Осовского и др.

«Педагогика культуры» – понятие, введенное С.И. Гессеном, трактующее педагогику как аксиологически направленную гуманистическую

систему, ведущую начало от И. Канта и рассматривающую воспитательный и образовательный процессы как приобщение человека к культурным ценностям и содержанию культурной жизни родного народа и человечества.

«Критическая дидактика» - термин, введенный С.И.Гессеном, отражавший идеи «новой дидактики», дидактики творческой и личностно-ориентированной, в противовес «старой дидактике», развивавшей гербартианские педагогические идеи.

«Гетерологический подход» представляет собой методологический подход, сформулированный Г. Риккертом и используемый С.И. Гессеном при разработке философско-педагогической концепции и в ее рамках концепции начального образования, позволивший ему диалектически рассматривать явления и процессы педагогической действительности, когда «одно» постигается и сохраняет себя лишь через обнаружение в нем «другого» (40, с. 21).

Источниковую базу диссертационного исследования составили труды С.И. Гессена, опубликованные как на русском, так и на польском, английском, немецком и итальянском языках, архивные материалы (Государственный архив Российской Федерации, «Пражский архив»), философские и педагогические труды его сподвижников и учеников [А.Л. Бем (96, 97, 98), А. Валицкий (99, 136), Н.А. Ганц (101, 102, 103, 104), В.В. Зеньковский (109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117), В. Оконь (135, 226, 227) и др.], педагогическая журналистика и научная литература Российского Зарубежья, труды зарубежных философов и педагогов первой половины XX века – современников С.И. Гессена (Дж. Дьюи, М. Монтессори и др.).

Научная новизна исследования состоит в том, что в диссертации впервые целостно представлена концепция начального образования С.И.Гессена, выявлены обоснованные им дидактико-методические основания отбора и конструирования содержания начального образования,

показана предложенная С.И. Гессеном система активных дидактических форм и методов; введены в научный оборот неизвестные ранее в России произведения С.И. Гессена.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно позволяет восполнить пробел в истории педагогической мысли России конца XIX – начала XX века и целостно представить дидактическую систему и принципы начального образования С.И. Гессена, дает возможность более адекватно представить состояние отечественной педагогики начальной школы на рубеже XIX – XX веков и ввести его идеи в контекст современной теории и методики начального образования; актуализировать аксиологически направленный гуманистический потенциал педагогических воззрений ученого на начальную школу как часть единой трудовой школы, создавая условия для более углубленной разработки проблем гуманизации начального образования в современных условиях.

Практическая значимость исследования состоит в том, что гуманистические идеи критической дидактики С.И. Гессена могут быть творчески использованы при модернизации современного начального образования; его результаты дают возможность дополнить соответствующие разделы курсов теории и истории педагогики начального образования, использовать их при создании научной и учебной литературы по истории школы и педагогики, спецкурсов по образованию и педагогике Российского Зарубежья в высших педагогических учебных заведениях, в системе повышения квалификации педагогических кадров. Идеи С.И. Гессена могут быть использованы при построении авторских моделей современной начальной школы.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются опорой на ведущие современные методологические позиции, введением в научный оборот обширной источниковой базы, в том числе

раннее неизвестных в России работ С.И. Гессена, раскрывающих взгляды ученого на теорию и методику начального образования, использованием комплекса методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования: результаты и выводы исследования докладывались на региональной научно-практической конференции «Философия и история образования – учебный предмет в системе подготовки будущего учителя» (г. Н.Новгород, 1999), на ежегодных научных конференциях («Евсевьевских чтениях») Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, на Всероссийской научно-практической конференции «В.П. Вахтеров – педагог и просветитель «серебряного века» (г. Арзамас, 2003); на 8-ой Нижегородской сессии молодых ученых (гуманитарные науки) «Голубая Ока» (октябрь, 2003), на Всероссийской научно-практической конференции «С чего начинается Родина?» (г. Арзамас, 2004); на заседаниях кафедры общей педагогики Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара и кафедры педагогики НГПУ. Материалы исследования использовались при чтении курса лекций по истории образования для студентов высшей педагогической школы, при проектировании курсов по выбору.

Диссертационное исследование выполнено при содействии Межвузовской научной лаборатории «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья» при Мордовском государственном педагогическом институте им. М.Е. Евсевьева (рук. – член-корр. РАО, доктор пед. наук, проф. Е.Г. Осовский). Тема входила в план исследований РАО как часть общей темы, получившей грант РГНФ (проект 97-06-08017а).

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Концепция начального образования С.И.Гессена, продолжающая традиции русской педагогики и соединяющая их с инновационными

процессами в образовании стран Европы и Америки, являет собой новый гуманистический подход к решению проблем начального образования, центром которого выступает находящаяся в процессе становления, творческая и свободная по духу личность человека. Являясь неотъемлемой частью «педагогики культуры», базирующейся на гуманистическом типе ценностно-мировоззренческой системы, концепция начального образова-ния предстает, по С.И.Гессену, как личностно-, так и ценностно-ориентированной, решающей задачу гармонического развития личности в процессе приобщения к культурным ценностям. Определив начальное образование в опоре на синтез аксиологического и антропологического подходов в качестве одного из важнейших этапов, с одной стороны, интенсивного психофизиологического развития, с другой, духовно-нравственного созревания личности ребенка, русский ученый видит его целью раскрытие потенциальных возможностей учащихся, полное и гармоническое развитие сил и способностей, воспитание в духе общечеловеческих ценностей. Дав новое понимание единой школы, как школы творческого саморазвития и развития активной позиции личности и поставив в центр ее активно-деятельностный подход к развивающейся личности во всех компонентах образовательного процесса, С.И.Гессен видит начальное образование ее частью. Начальное образование призвано обеспечить возможность дальнейшего движения личности в образовательном пространстве, через имманентно заложенную в нем антиномическую связь между преемственностью с другими ступенями и своей самостоятельностью.

2. Идеи демократизма, гуманизма, целостности, всеобщности, с одной стороны, антропологическая, аксиологическая, культурологическая, этнопедагогическая составляющие мировоззренческой системы ученого, с другой, предопределили необходимость пересмотра принципов построения начального образования в рамках единой школы на качественно новом

уровне. С.И. Гессен выделяет две группы принципов его структурирования. Во-первых, это общепедагогические принципы, ставшие базой единой трудовой школы: равенство на старте, обеспечивающее раскрытие потенциальных возможностей каждого; дифференциация, как условие ценностной направленности начального образования и учета динамики возрастных особенностей; «конкретная целостность», как концентрация образовательного процесса вокруг ребенка через материал из недифференцированного жизненно-практического окружения и развитие потребностно-мотивационной сферы личности. Во-вторых, это такие принципы начального образования, как родиноведческий, обеспечивающий вхождение личности в мир культурных ценностей через обращение при организации образовательного процесса к педагогически обработанному культурно-образовательному пространству, окружающему ее, и эпизодический, открывающий путь к системе знаний, к научному познанию через приобщение к исследовательской деятельности на основе решения проблем, скрытых в эпизоде, как фрагменте окружающей действительности.

3. Неотъемлемой частью педагогической системы С.И. Гессена явилась дидактическая система начального образования. Основой ее он определил критическую дидактику, главная задача которой воспитать критически мыслящую личность, и задающей направление организации образовательного процесса от объект-субъектных к субъект-субъектным отношениям. Дидактическая система начального образования призвана исследовать проблемы создания на ступени начального образования с учетом ее специфики таких условий организации образовательного процесса, которые обеспечивают возможности самостоятельной и творческой содеятельности учеников, развития в них мотивационно-потребностного ядра, исследовательского потенциала и интереса к изучению окружающего мира. Такой подход предопределил взгляд исследователя на принципы начального

образования. Органически изменяемые в силу динамики возрастных особенностей и взаимосвязанные между собой, они, по С.И. Гессену, действуя совместно, направляют организацию образовательного процесса, определяя выбор учителем соответствующих технологий и придавая одновременно приемлемую для этой ступени форму. С.И. Гессен рассмотрел вопрос содержания начального образования, которое видел неотъемлемым компонентом дидактической системы начального образования. Оно является основой интеллектуального и духовно-нравственного развития личности. Структурирование его осуществляется по принципу родиноведения, требующего интегрирования содержания образования вокруг «родины» как центра, расположения материала по концентрическим кругам, расширяющимся по мере познания ребенком окружающей действительности до границ всего мира, благодаря чему один и тот же факт, явление может быть представлено с разных сторон и с позиций разных наук. Такая концентрация обеспечивает, в опоре на особенности развивающейся личности, целостность культурно-образовательного пространства, окружающего ребенка, и его направленность на дальнейшую предметную дифференциацию.

4. С.И. Гессен, рассматривая образование как единство обучения и воспитания, выдвинул диалектическую триаду форм образования: «игра – урок – творчество», переходящих друг в друга в соответствии с психофизиологическими этапами развития личности, с одной стороны, и философско-педагогическими задачами каждой из этих форм – с другой. Урок, как основная форма в рамках начального образования, представляет переход от игры к творчеству, что обусловило сохранение игры на первых этапах как средства активизации, и в дальнейшем – все большее продвижение к творчеству через постепенное предоставление учащимся большей самостоятельности. Метод рассматривается им как фактор и условие

актуализации творческого и личностного потенциала учащегося в процессе образования и, тем самым, воспитания личности. Он отмечает роль метода как средства активизации потребностно-мотивационной и познавательной сферы ученика на основе проблемности и противоречивости образовательного процесса. Ведущим методом является «метод заразы», под которым подразумевается создание учителем проблемных ситуаций, способствующих пробуждению познавательного интереса, желания вместе добиться необходимого результата. Новое звучание получает у С.И. Гессена проблема методов обучения чтению. Определяя обучение чтению в качестве аномной деятельности, овладение которой должно происходить в дошкольный период, он видит организацию его усвоения, во-первых, через интеграцию культурно-образовательной среды, окружающей ребенка, во-вторых, предлагает рассматривать не отдельно метод обучения чтению, а технологический комплекс, включающий в себя все разнообразие уже существующих методов и гибкое их использование в зависимости от поставленных задач.

Глава 1. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С.И. ГЕССЕНА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ «ПЕДАГОГИКИ КУЛЬТУРЫ»

В теоретическом арсенале С.И. Гессена значительное место занимают проблемы начального образования: его методологические основы, принципы его структурирования, определение целей и задач, некоторые методические вопросы. Поскольку позиция С.И. Гессена как теоретика и методиста начального образования в современной педагогической литературе еще не рассматривалась, мы посчитали необходимым проанализировать накопленный материал, что позволило говорить о целостной концепции начального образования, представленной русским педагогом в качестве составной части «педагогики культуры». Базирующаяся на аксиологических и антропологических основах, опирающаяся на принципы гуманизма и демократизма, культурно-историческая концепция начального образования С.И. Гессена представляет интерес для современных исследователей и требует осмысления с позиций современной педагогической науки. В данной главе нами рассматриваются проблемы начального образования в контексте философско-педагогических, по существу, методологических идей С.И.Гессена; исходные принципиальные позиции, на которых должно базироваться начальное образование и главная фигура образовательного процесса – учитель начальной школы, выступающий не просто транслятором знания, а активным собеседником, инициатором интеллектуального «заражения».

1. 1. Методологические основы педагогики С.И. Гессена и проблемы начального образования

Рубеж XIX - XX столетия ознаменовался бурным развитием как гуманитарных, так и естественных наук, претерпевавших в этот период на стыке наук процессы дифференциации, интеграции и другие. В связи с этим

менялось также представление и о педагогике как классической нормативной науке. Происходил пересмотр ее целей, статуса, переосмысление понятийного аппарата на «антитрадиционалистских» основах, что было обусловлено пристальным вниманием представителей различных областей научной мысли к проблеме становления и развития человека. В этот период шло становление русской реформаторской педагогики или «новой русской педагогики», зачинателями и видными представителями которой явились В.В. Вахтеров, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт и другие. К этой плеяде относится и С.И. Гессен. В своих очерках о русской педагогике XX века В.В. Зеньковский и С.И. Гессен дали исчерпывающую характеристику этого феномена, показав, что новая русская педагогика являет собой новое педагогическое мышление, базовой основой которого явился синтез русской классической педагогики, прогрессивного педагогического опыта и реформаторской педагогики Запада.

У ее истоков стояли К.Д.Ушинский и Л.Н.Толстой. Как отметил В.В. Зеньковский: «Первый завещал идею органического синтеза в педагогике, второй выдвинул тот мотив, который сыграл такую огромную роль в педагогике XX в., – мотив свободы» (116, с.74). И тот и другой в равной мере отстаивали примат личности в образовании, опираясь на идеи антропоцентризма, гуманизма, социальности и целостности, уважения к личности ребенка и свободе его развития. Постановка личности в центр педагогических систем, признание уникальности её природы, прав и свобод, привело к построению, с одной стороны, всего образовательного процесса вокруг личности, а с другой, попытками решения вопроса массовости обучения, творческим преобразованием школьных систем. В связи с этим, по замечанию С.Ф.Егорова (193), в педагогической науке наметились в тот момент две в известной степени взаимосвязанные между собой тенденции развития. Во-первых, это разработка отдельных отраслей, стремящихся к

более четкому разграничению своего предмета и проблематики своих исследований (то есть дифференциация педагогического знания). И, во-вторых, осмысление накопленного опыта, приведение его в систему, выявление и определение основ, то есть не что иное, как разрешение особо актуальной проблемы обоснования педагогической науки – определение ее статуса, явившееся в связи с разнообразными трактовками в ее решении причиной возникновения многочисленных альтернативных педагогических течений, предлагавших в опоре на свое толкование категорий педагогики (образование, воспитание, педагогический процесс и др.), собственный комплекс принципов, методов, средств, форм. В этот период сложилось несколько точек зрения на трактовку педагогики и ее место в системе наук. Во-первых, это понимание ее как психолого-физиологической науки (В. Лай, Э. Мейман, М. Монтессори и др.); во-вторых, представление о ней как о науке социального плана (П.П. Блонский, Э. Дюркгейм, М.М. Рубинштейн и др.); в-третьих, рассмотрение педагогики в качестве прикладной философии (П. Наторп, В. Рейн и др.); в-четвертых, направление, подчеркивавшее связь педагогической науки с религией (К.А. Ельчанинов, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин и др.). Таким образом, можно сказать, характерной особенностью процесса развития педагогики начала XX века явилось то, что представители педагогической мысли стремились в известной степени сделать основанием ее какую-либо из наук о человеке - физиологию, социологию, психологию или философию.

Будучи питомцем западноевропейской философской школы, сторонником неокантианства С.И. Гессен стремился определить свои философско-педагогические позиции в контексте философии культуры, опиравшейся на аксиологический, ценностно-ориентированный, подход к образованию. В этой связи, главной целью образования ему представлялось приобщение личности к ценностям культуры, ее духовный рост в процессе

этого приобщения. Поэтому, известные отечественные ученые, занимающиеся изучением наследия русского педагога, В.Е. Дерюга, Е.Г. Осовский называют его педагогическую систему как личностно-ориентированной, так и ценностно-ориентированной. Эти представления С.И. Гессена легли в основу его философско-педагогической концепции образования. Кроме того, они явились базой его критической дидактики, в рамках которой он дал трактовку обучению как процессу творческого взаимодействия двух сторон (учителя и учащегося), направленному на формирование духовно-нравственной личности, руководствующейся в своей жизни идеалами Истины, Добра, Красоты. В связи с этим педагог и исследователь выдвинул в качестве главнейших принципы активности и творчества как личности учащегося, так и обучающего и, исходя из этого, выступал сторонником таких дидактических методов, средств, форм, которые способствовали бы наиболее эффективной реализации этого сложного процесса «сотворчества».

Философия неокантианства и выработанная на её основе педагогика культуры и критическая дидактика послужили основанием концепции начального образования С.И. Гессена, явившейся неотъемлемой частью его философско-педагогической концепции образования в целом и оформлявшейся постепенно, параллельно с ней. Следует отметить, что само состояние начальной школы не позволяло говорить о теории и методике начального образования как отдельной специальной науке. Такая ситуация была обусловлена рядом причин: во-первых, традиционная «замкнутость» и отгороженность ее от других ступеней, а во-вторых, теоретическая неразработанность теории среднего образования и определения роли разных ступеней единой школы в образовательном процессе, в-третьих, многообразие дидактических систем и направлений, основанных на различной трактовке сущности человека и понимании образовательного процесса. В связи с этим, несмотря на многообразие течений, сложившихся в

педагогике в конце XIX – начале XX века, не одно из них не затрагивало вопросов начального образования как такового. Поэтому попытка ученого создать целостную концепцию начального образования, являющегося, с одной стороны, относительно самостоятельной, обладающей своими специфическими чертами, а с другой – структурной единицей процесса непрерывного образования, была весьма прогрессивной.

Методологической основой предложенного С.И. Гессеном начального образования явился ряд подходов, определивших его сущность, структуру, технологию проектирования и реализации педагогического процесса на первой ступени школы.

Во-первых, методологической основой концепции начального образования С.И. Гессена явился антропологический подход, подразумевающий системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса в начальной школе. Попытка ученого связать педагогические знания с культурной антропологией получила высокую оценку современников. В.В. Зеньковский отмечает: «Но главная его ценность заключается в том, что Гессен связал все формальные проблемы педагогики с антропологией… Зависимость человеческого духа (в работе мысли, в реализации свободы, вообще в моральном созревании) от сферы ценностей (сверхиндивидуальных, трансцендентальных) показана Гессеном с исключительным мастерством» (116, с.51).

Значительную роль в рассмотрении начального образования сыграло представление ученого о человеке, его природе, назначении, сущностной структуре человеческой личности. Синтез натурализаторского, экзистенциального, социологизаторского подходов стал основой создания С.И. Гессеном модели человека. В структуре личности человека исследователь выделяет четыре пласта: биологический, социальный, духовный и благодатный. Они отражают ступени бытия человека.

Биологический отражает принадлежность человека природе, рассматривает его как часть природы, выделяя в его жизни и поведении влияние натуралистического начала. Интенсионал общественной сущности человеческой личности находит свое выражение в рамках социального слоя. Содержанием духовного слоя выступает рассмотрение человека как индивидуальности, живущей и реализующейся в диалоге, осуществляемом им в ценностно-культурной среде. Эти пласты, по С.И. Гессену, не являются аддитивными, независимыми друг от друга частями. Они взаимосвязаны между собой и составляют целостное единство. Представленная исследователем структура личности имеет также иерархический характер. Он состоит в том, что на каждом из этапов жизни человека какой-либо из слоев является превалирующим над другими. Но при этом он всегда обусловлен предыдущим и выступает основой для последующего. Кроме того, становление личности человека рассматривается исследователем в системе развития всего человечества. Личность является, по С.И. Гессену, условием духовного совершенствования и, следовательно, сохранения и продолжения человечества.

Данная трактовка структуры личности явилась основой классификации ученым современных ему направлений в педагогической науке (натурализм, социологизм, культурологизм), позволила ему рассмотреть педагогику во взаимосвязях с другими науками о человеке, проанализировать взаимоотношения таких антропологических дисциплин, как психология, физиология, педагогика и других. Она также позволила ему обратиться к вопросу выделения отраслей педагогического знания, определению характера взаимодействия между ними, рассмотреть сущность ведущих педагогических понятий, и в первую очередь воспитания.

Такая интерпретация строения личности человека дала возможность исследователю избежать недостатков в понимании воспитания, присущих

сторонникам синтетически-антропологического и естественнонаучного течений (А. Бине, Ф. Бюиссон, Г. Винекен, О. Декроли, Д. Дьюи, В.Лай, Э. Мейман, М. Монтессори, А.П. Нечаев, В.Рейн, Г.И. Россолимо, С.Холл и другие), сводивших весь этот процесс к развитию психофизиологической сферы человека, его биологической сущности, а также социологического (Э.Дюркгейм, Р. Зейдель, Г.Спенсер и др.) течения, приверженцы которого видели в воспитании превращение человека из биологического существа в социальное. По мнению исследователя, воспитание должно представлять собой в опоре на представленное им строение личности человека как сложный многоплановый процесс, учитывающий все ее сущностные стороны. Каждый из слоев он соотносит с планами воспитания человека: первый – развитие человека как психобиологического организма; второй – как члена социальной группы; третий – личности, включенной в культурную традицию; четвертый (вслед за Вл.Соловьевым) – члена Царства Духа (см. Приложение1, таб. 1). Следовательно, процесс воспитания предстает у С.И. Гессена как «сложный процесс, одновременно биологический, социальный, духовно-культурный и духовно-благодатный» (40, с. 434). Таким образом, каждый из планов воспитания становится превалирующим на соответствующей стадии становления человека, оставаясь при этом во взаимосвязи с другими.

Данное рассмотрение, предложенное ученым, позволяет говорить о выделении им отраслей педагогики: дошкольной, начального образования, средней школы, высших учебных заведений, каждая из которых имеет свою специфику и сохраняет свою неповторимость только при условии взаимосвязи с другими, о взаимосвязи педагогической науки с другими науками антропологического порядка: психологией, физиологией и другими.

Таким образом, начальное образование рассматривается С.И. Гессеном в системе становления личности человека как форма выражения состояния

бытия человека на одной из стадий его формирования. С одной стороны, оно взаимосвязано с другими отраслями педагогической науки, с другой – основами его являются антропологические науки.

В этой связи необходимо отметить, что вопрос о характере взаимосвязи теории и методики начального образования с психологией и физиологией являлся для исследователя принципиально значимым. Ученому представлялось неприемлемым решение этой проблемы представителями синтетически-антропологического течения (Ф.Бюиссон, Г.Винекен, О.Декроли, Д. Дьюи, М. Монтессори, С.Френе и другие) и естественно-научного течения (А. Бине, В.П. Вахтеров, В.Лай, Э.Мейман, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, Э.Торндайк, С. Холл и другие) в сторону приоритета этих наук над теорией и методикой начального образования и педагогики в целом. Плоскостью рассмотрения С.И. Гессеном взаимоотношений теории и методики начального образования с психологией и физиологией явился критический анализ движения экспериментальной педагогики, а также сравнительно-сопоставительный анализ педагогических систем М. Монтессори и Ф. Фребеля.

На его взгляд, попытка сторонников экспериментальной педагогики выявить резервы человеческой психики для обучения и воспитания, влияние закономерностей психического развития на эти процессы была весьма прогрессивной. Но, видя единственной основой педагогической науки психологию, они ограниченно понимали процесс воспитания, сводя его к процессу развития человека как биологического индивида, и тем самым отрицали его социальную и духовную сущность. Наглядным примером переоценки роли психологических процессов в воспитании, по мнению исследователя, может служить педагогическая система М.Монтессори, которая, на его взгляд, была излишне натуралистичной, направленной исключительно на развитие человека как существа биологического порядка.

«Вместо единой целостности зарождающейся личности ребенка мы имеем простой агрегат отдельных мускулов и органов восприятия, упражняемых монотонной гимнастикой» (40, с.117). Ею, как представлялось ученому, полностью исключалась социальная составляющая человеческой личности, а также сознательная мыследеятельностная ее сторона. Системе итальянского педагога С.И. Гессен противопоставляет педагогическую систему немецкого ученого Ф.Фребеля. Он отмечает, что, в отличие от М.Монтессори, Ф.Фребель переносит акцент на развитие социальной сущности человека. Но при этом Ф.Фребель склонен недооценивать его развитие как психофизического существа, поэтому в одном из аспектов система немецкого педагога оказывается в отрыве от личности учащегося. Подводя итог сравнительно-сопоставительному анализу этих двух систем, С.И. Гессен заключает: «Душа и тело человека в равной мере должны быть образованы в направлении культурных ценностей» (40, с.376). И добавляет в связи с этим, что «физиотехника и психотехника», а также гигиена «являются постольку существенными вспомогательными дисциплинами педагогики» (40, с.374). Таким образом, невозможно построить педагогический процесс без опоры на них, но не следует переоценивать их значение. С такой расстановкой акцентов С.И. Гессеном в определении основ педагогической науки, ее взаимосвязей с психологией и физиологией соглашался Л.С. Выготский в труде «Педагогическая психология», цитируя его изречение из труда «Основы педагогики. Введение в прикладную философию».

Таким образом, антропологический подход позволил исследователю рассмотреть теорию и методику начального образования как одну из антропологических наук. Он также позволил подчеркнуть ее взаимосвязь с психологией, физиологией, анатомией, гигиеной и другими науками. При этом он подчеркнул, что ни одна из наук, принадлежащих к антропологическим, не может подменить собой педагогику начального

образования, также как и не может являться единственной ее методологической основой. Данный подход обусловливает необходимость антропоцентрической образовательной модели первой ступени школы, которая требует рассмотрения личности ребенка как открытой постоянно развивающейся и обновляющейся системы и соответственно конструирования системы начального образования с позиций создания благоприятных условий для саморазвития индивида.

Методологической основой концепции начального образования С.И. Гессена явился также аксиологический или ценностный подход. «Принципиально новым, – отмечает Е.Г.Осовский, – в концепции Гессена было решение подойти к предмету и задачам педагогики, к пониманию сущности образования с точки зрения аксиологии…» (229, с.21). Он позволил С.И. Гессену, с одной стороны, рассмотреть образовательный процесс с точки зрения удовлетворения потребностей личности, а с другой – решить задачу гуманизации начального образования. Мир и личность, по мнению ученого, не исчерпываются психической и физической действительностью. Есть еще ценности и смыслы. К ним относятся ценности культуры. Опираясь на идеи неокантианства, и во многом под влиянием философских взглядов на ценности Г.Риккерта, исследователь заключает: «Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек» (40, с. 36). Исследователь предлагает иерархию этих целей. По характеру своего осуществления одни из них могут быть достижимыми, другие - неисчерпаемыми сверхличными целями-заданиями. Ими и являются культурные ценности, выступающие целями образования, в постоянной работе над которыми личность и созидается. Таким образом, личность обретается в работе над сверхличными задачами.

Соответственно, одной из первейших ценностей, по С. И. Гессену, выступает личность ребенка. Такая обращенность к личности учащегося

присуща многим педагогам конца XIX – начала XX века: К.Н. Вентцелю, И.Н. Горбунову-Посадову, О. Декроли, Э. Кей, М. Монтессори, А.Ферьер, и другим. Они отстаивали уважение к ней, ее прав и свобод и, исходя из этого, предлагали строить педагогический процесс. На этом фоне своеобразием отличалась позиция С.И. Гессена. Особенность его точки зрения состояла в том, что ребенок усваивает ценности, и только через причастность к личности ребенка ценности становятся истинно ценностями, то есть приобретают свою абсолютную значимость и продолжают свое существование. Личность человека является их носителем и причиной их совершенствования. Они, в свою очередь, определяют своей причастностью к личности человека еще одну составляющую его бытия. Таким образом, С.И. Гессен тем самым выходит далеко за рамки понимания личности человека как психофизического организма. Своеобразие ее заключено в духовности, задающей человеческую индивидуальность. Ученый при этом видит усвоение ценностей культуры как средство формирования личности учащегося, ее духовности, так как ценности культуры выступают, по сути, целями образования. «Она созидается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры» (40, с.74).

Данный подход определяет сущность начального образования, так как с него начинается овладение культурными ценностями, хотя само оно и не является у него истинно ступенью духовного самоопределения. Оно раскрывается им через постановку цели первой ступени школы, определение ее назначения (см. 1.2). Уже на этом этапе осуществляется духовное формирование личности через реализацию принципа родиноведения. Данный подход явился ничем иным как необходимостью гуманизации образовательного процесса в начальной школе.

Аксиологический подход является определяющим в проектировании и организации педагогического процесса в концепции начального образования С.И. Гессена. Гуманистические ориентиры, которые воплощают в себе непреходящие общечеловеческие ценности духовной жизни: человек как самоценность высшего порядка, добро, истина, красота, свобода, труд, равенство и другие – являются основой гуманистической стратегии образовательного процесса в гессеновской начальной школе. Аксиологический подход определяет такие принципы единой школы и начального образования как ее компонента, как принцип дифференциации, равенства исходного пункта, целостности и другие, динамику дидактических принципов, форм организации, выбор технологии обучения.

Таким образом, и воспитание тела, и души человека, и обработка его как члена социума, несомненно, пронизаны превышающими их задачами, которые еще только предчувствуются, то есть образование – процесс духовно-культурный, опорой которого являются такие категории, как ценность, традиция, «предание», культурные блага. Следовательно, образование есть не что иное, как приобщение к ценностям культуры, сама культура. И в этом отношении С.И. Гессен предвосхитил современную тенденцию во взгляде на характер отношений между личностью и образованием. «Чтобы обрести себя, индивидууму нужно выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «я» и научиться им управлять» (166, с.14).

Параллельно с личностью, как ценностью, у С.И. Гессена одной из ведущих ценностей выступает свобода. Проблема свободы личности издавна интересовала философов, ученых, педагогов: Г. Винекен, К.Н. Вентцель, Д. Дьюи, Э. Кей, М. Монтессори, Ж.-Ж. Руссо, Г.Спенсер, Л.Н.Толстой и другие. Для С.И. Гессена особый интерес представляла позиция Ж.Ж. Руссо

и Л.Н. Толстого. Мастер сравнительно-сопоставительного анализа, С.И. Гессен в опоре на него подходит к рассмотрению взглядов этих исследователей на проблему свободы. На его основе ученый приходит к выводу, что и тем и другим свобода рассматривалась скорее не как ценность, а как данность, неизменная, статичная. Сам ученый придерживается мнения, что свобода, будучи ценностью, является целью воспитания человека. «Свобода есть не столько факт нашей жизни, сколько встающий перед нами долг, задание…» (40, с.70). Она не может быть данностью, она достигается человеком в процессе его становления. Свобода выступает внутренним императивом личности, на который он опирается в своем жизненном самоопределении и поведении. Первостепенным фактором, определяющим «развитие в человеке свободы», является, по С.И. Гессену, сама, школа, которая должна быть моделью маленького государства. Соответственно, в нем предусматривается соблюдение прав ребенка. Являясь членом такого государства, он учится уважать права других и отстаивать свои собственные.

Необходимо отметить, что еще одной ценностью в концепции начального образования С.И. Гессена является мировоззрение. В этом контексте ученый затронул проблему мировоззрения и образования, которую «считал одной из стержневых для теории и практики», обратился на основе критического анализа к рассмотрению некоторых социологических понятий (мировоззренческая монополия, автономия и др.), определил особенности мировоззрения и отличия его от идеологии.

Опора на возрастной анализ становления мировоззрения личности позволила С.И. Гессену рассмотреть генезис мировоззрения на разных этапах ее формирования. Первый из таких этапов охватывает детство, составляя период до 10-11 лет. В его рамках ученый затрагивает и дошкольную ступень, и начальное образование. Объединение их внутри одного периода не случайно, так как обе они имеют между собой определенное сходство. Они

характеризуются тем, что здесь еще нельзя говорить о наличии у ребенка мировоззрения, понимаемого педагогом как отношение к окружающему миру, мировому целому. Это обусловлено тем, что в сознании ребенка еще не сформировалось представление о себе и об окружающем мире как отдельных частях. Ребенок целостно воспринимает мир, видя себя неотъемлемой его частью (то есть не выделяет собственного «я»), и, воспринимая его как поле своей активности, не знает он и категорий. В этот период, на взгляд исследователя, можно говорить лишь о включении в мировоззрение. В контексте же социального становления эти черты пересекаются с характерными особенностями этапа аномии как периода «произвольного существования». Он отличается тем, что неосознанное «эгоистическое» представление о мире и о себе обусловливает непонимание ребенком необходимости следования законам «должного», предъявляемым каждому человеку жизнью, обществом. Иначе говоря, решающее значение в период аномии имеют не внешние воздействия (нормы, правила, представления, принятые в обществе), а инстинктивные влечения, наиболее сильные внешние впечатления. Но уже через них начинает осуществляться знакомство ребенка с культурной традицией, той духовной средой, которая его окружает. Наиболее интенсивно оно происходит в период начального образования, когда, в отличие от дошкольного возраста, «постепенно, начиная примерно с седьмого года жизни, непрерывное целое, окружающее ребенка, начинает дифференцироваться на разные слои» (28, с.4). Также в этот период происходит интенсивное усвоение ребенком общепринятых норм и осознание необходимости следовать им в своей жизнедеятельности.

Такая трактовка мировоззренческого сознания ученика обусловила представление ученого о системе начального образования, представляя в качестве наиболее приемлемой ее формы такую, которая обеспечила бы естественным образом вхождение ребенка, при активной его позиции, в

культурно-образовательное пространство («жизненно-практическое целое родного окружения»). Только при таком условии, по С.И. Гессену, возможен переход на новый этап формирования мировоззрения – этап отрочества (с 10-11 до 13-14 лет), характеризующийся обращенностью ребенка к внешнему миру как факту природной и социальной жизни (увлечение техникой, наблюдениями за явлениями природы), дифференциации его посредством категорий. Он совпадает со следующим периодом социальной жизни ребенка – гетерономией, которая во многом определяется направленностью ребенка во внешний мир, осознанное подчинение его требованиям. Такая увлеченность внешним миром является ничем иным, как основой накопления представлений ребенком об окружающем мире, законах его существования, места в нем человека, его назначения. Но здесь личностью еще не поднимаются эти чисто мировоззренческие вопросы. Это привилегия следующего этапа юности (от 14-15 до 19-20 лет), когда личность приходит к осознанию себя самой в своем отличии от окружающего объективного мира, определению своего места в нем, пытается «найти свое устойчивое место в этом безбрежном океане жизни, т.е. обрести свое призвание, свою индивидуальную, никем незаменимую должность в мире» (40, с.201-202).

Наряду с антропологическим и аксиологическим подходами, в тесной взаимосвязи с ними одной из основ концепции начального образования С.И. Гессена выступает целостный подход. На рубеже XIX – XX веков все проблемы, рассматриваемые различными направлениями в педагогической науке, так или иначе, были связаны с проблемой целостности. Само возникновение этих течений: синтетически-антропологическое направление, естественнонаучное, социологическое, философское, религиозное и других – было обусловлено прогрессивным стремлением целостно рассмотреть человека, и уже, исходя из этого, строить образовательный процесс. Своеобразие точки зрения С.И. Гессена состояло в том, что он с позиций

неокантианской философии подходит к рассмотрению целостности. Целостный подход подразумевает, по мнению исследователя, прежде всего, взаимосвязь всех подходов. Условием целостности выступают культурные ценности. «Без пронизанности наших действий сверхличными целями они не продолжались бы одно в другом, но чисто механически примыкали бы друг к другу, не образовывая целостного и непрерывного единства» (40, с.74). Таким образом, целостный подход позволяет ученому в единстве с антропологическим и аксиологическим подходами рассмотреть человека, с одной стороны, как сложную био-психо-социокультурную систему, с другой, как структурный элемент и условие существования общества и человечества в целом. Подлинную возможность развитию человека по направлению к становлению в нем личности дает только погружение в целостность культурных ценностей. В противном случае «это было бы простое нагромождение отдельных поступков, лишенное целостности и внутреннего закона, однообразное топтание на месте, без какого-то ни было развития и органического роста, столь существенного для понятия личности» (40, с.74). Целостный подход требует педагогического процесса как организации культурно-образовательного пространства в качестве определенной педагогической системы; в плане начального образования культурно-образовательного пространства, с одной стороны, центрированного вокруг личности учащегося, с другой, вокруг окружающей его жизни. Являясь такой ступенью, начальное образование предстает в качестве целостной системы, имеющей свои цели, задачи и, прежде всего, находящуюся в процессе становления личность ребенка как системообразующие компоненты целостности, а также структуру содержания образования, формы и методы образования. Следовательно, целостный подход требует рассмотрения педагогического процесса на первой ступени школы как специфического неделимого явления, имеющего свои особенности, без разделения на

обучение и воспитание.

Методологической основой теории и методики начального образования в рамках философско-педагогической концепции С.И. Гессена явился культурологический подход, в основе своей имеющий аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира – и обусловленный объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек, по мнению ученого, содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, то есть он становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим, освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности. Само же образование, таким образом, является частью культуры, которая, с одной стороны, питается ею, с другой – влияет на сохранение и развитие через человека.

Культурологический подход в гессеновской концепции начального образования требует приобщения личности к ценностям культуры как условию ее сохранения и развития. Он обусловливает рассмотрение образования как процесса становления личности в социокультурной среде. В основе понимания С.И. Гессеном образовательного процесса лежит заимствованная у И.Канта и П. Наторпа диалектическая триада социализации и образования личности, опорой которой является нравственное созревание растущего индивида по ступеням аномии, гетерономии, автономии. Их отличает друг от друга характер взаимодействия личности на разных этапах ее развития с социальной средой. Ступень аномии характеризуется соответственно индифферентным отношением индивида к среде, отсутствием интереса к ней, произвольным существованием ребенка, его подчинение законам природы, а не социума. Гетерономию отличает активный процесс познания ребенком социальной жизни, ее требований, законов. Это ступень

активного взаимодействия ребенка с культурно-образовательной социальной средой. Сущность автономии же состоит в формировании на базе представлений о законах социальной жизни своего собственного «я», нравственных императивов, убеждений, мировоззренческих позиций, предполагает свободное самообразование и творчество. Данная трактовка образовательного процесса приводит С.И. Гессена к размышлениям о взаимоотношениях личности со средой, проблеме ее социализации.

Конечно, проблема личности и социальной среды уже давно находилась в поле зрения многих представителей педагогической общественности. Впервые ее коснулся И.Г. Песталоцци, затем А. Дистервег (введший термин «социальная педагогика» и, по сути, положивший начало этой отрасли знания) и другие, но, можно сказать, пик активности в ее разработке пришелся на начало XX века. Этой проблемой занимались ученые во Франции (Ф. Бюиссон и др.), Германии (Г. Кершенштейнер, П. Наторп и другие), США (Дж. Дьюи, Ст. Холл и др.), России (П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.) и многих других странах. В их исследованиях затрагивался широкий спектр вопросов: от споров о социальной природе человека до связи школы с обществом. И это не случайно. Так как, с одной стороны, в связи с глобальными изменениями в сфере общественных отношений, развитием науки, техники, а с другой, наряду с этими с проблемами, вызванными многочисленными войнами, революциями, она становится одной из самых острых в педагогике, и потому самых обсуждаемых.

С.И. Гессен в рамках критического анализа затронул взгляды по этому вопросу ряда представителей западной и российской педагогической мысли. Он рассмотрел позицию американского педагога Дж.Дьюи, основоположника прагматизма, выдвигавшего точку зрения о необходимости соответствия школы, если она хочет быть ориентирована на будущее, потребностям

общества, об извлечении пользы для учебного заведения от изучения социальной среды. Суть его позиции в этом вопросе, по мнению С.И. Гессена, состояла в том, чтобы создать условия для полнейшей социальной адаптации личности к условиям среды, существующему строю общественных отношений, облегчая ей тем самым вхождение в жизнь. Интерес ученого вызвал также и взгляд Г. Кершенштейнера (но в большей степени все же С.И. Гессен видел в нем теоретика трудовой школы), обращавшегося к вопросу социального статуса личности во взаимосвязи с проблемой гражданственности. Но более всего, как и многих представителей русской эмиграции, исследователя волновало толкование проблемы социализации личности советскими педагогами. С.И. Гессен отмечал в ряде своих трудов, посвященных развитию педагогической науки в Советской России («Русская педагогика в XX веке», «Эволюция единой трудовой школы в Советской России», «Судьба коммунистического идеала образования», «Последняя фаза советской педагогики», «А.П. Пинкевич «Педагогика» (рецензия)», «Из иностранной литературы о советской школе» и другие), такую характерную её особенность, как преувеличение роли социальных факторов, коммунистической идеологии, политизации и недооценка психофизиологических факторов в решении актуальных вопросов обучения и воспитания.

Сам же С.И. Гессен отмечал, что неправомерно гипертрофировать социальный фактор развития личности, хотя «отрицать социальную функцию образования также невозможно, как нельзя отрицать, что в задачи образования входит и развитие естественных сил человека...» (28, с.19), то есть, подчеркивая важность социальной функции образования, иначе подходил к решению этой проблемы. Выступая против крайнего «социологизма», присущего, как показал критический анализ исследователя, педагогике в Советской России, он пытался установить отношения

равновесия между личностью и социумом.

С.И. Гессен, будучи во многом под влиянием П. Наторпа, видел роль социального воспитания в реализации через него функции осмысления окружающей действительности. Видя основой выделяемого им социального слоя включение личности в социум, он в принадлежности ее будь то к государству, классу, народу, прежде всего, видел средство приобщения к культурным ценностям. «Так включить себя в народность, государство или даже класс означает в действительности приобщиться к потоку науки, искусства, права, хозяйства, носителями которых является данный народ, государство или класс, а это возможно только через творческое усвоение предания и культурных благ, то есть ... через свободное усилие человеческой личности» (28, с.20). Итак, накладывая на биологический социальный слой и, тем самым, выводя представление об образовании за рамки простой «дрессировки», С.И. Гессен определяет его целью как социального явления – воспитание личности как члена социальной группы и функцией его видит обеспечение продолжения жизнедеятельности этой группы. Но на пути достижения этой цели ученый предостерегает от индифферентного отношения к личности, отстаивая взгляд на нее как носителя и опору культурного слоя бытия. Таким образом, с одной стороны, личность выступает необходимым условием существования социальной группы, с другой (и в этом кроется пронизанность социального слоя, превосходящим его духовным), эта самая группа является условием приобщения ее к своим традициям, «преданию», культурным ценностям всего человечества, способствуя обогащению духовной сферы человека.

В контексте социологии воспитания исследователем были рассмотрены также и другие вопросы: как более широкие (связь школы с обществом, государством, проблема равенства и одинаковости и др.), так и более узкие (понятие свободы, авторитет и власть в школе); проблемы нравственного

образования, вопросы методического характера (поощрение, наказание, соревнование и др.), школьного самоуправления (необходимо в этой связи отметить, что в начальной школе как такового самоуправления нет, но, являясь частью живого организма школы, первая ступень находится на попечении старших классов).

Культурологический подход подразумевает творческое освоение личностью культурных ценностей. С.И. Гессен говорит: «Подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры» (40, с.378). В соответствии с этим начальное образование, по мнению исследователя, не может быть ни догматическим, ни механистическим, оно не может иметь репродуктивный характер. Необходима, по С.И. Гессену, организация начального образования как особой инфраструктуры, обеспечивающей ориентацию на развитие личностного мира ребенка путем восхождения от индивидуального опыта, приобретаемого как раз на первой ступени школы, к духовно-практическому опыту человечества с целью образования человека культуры, способного к самоопределению и продуктивной творческой деятельности по созиданию культурной среды.

Данный подход, как условие структурирования концепции начального образования С.И. Гессена, требует воссоздания в содержании образования культуры, ее ценностей и таких способов ее освоения, которые способствовали бы творческому их овладению. С точки зрения С.И. Гессена, он предполагает в качестве системы начального образования организацию социокультурной среды, являющейся его содержательной стороной. Процессуальная же сторона представляет собой вхождение учащегося в эту

среду, творческое овладение наполняющими ее ценностями. Таким образом, данный подход обусловил взгляд исследователя на характер начальной школы, которая рассматривается как целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры.

Кроме того, культурологический подход определил рассмотрение С.И. Гессеном отношения к педагогу, который в рамках его концепции начального образования выполняет особую миссию. Он выступает посредником между ребенком и культурой, способным ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей. «Если речь идет о высшем слое образования, учитель и ученик составляют духовную общность, единство взаимного стремления к высшим сверхиндивидуальным ценностям и прилагают общие усилия для их реализации» (44, с.81).

Вопрос содержательной стороны начального образования решается С.И. Гессеном через обращение его к вопросу соотношения национального и общечеловеческого. Таким образом, еще одной методологической основой концепции начального образования явилось у исследователя решение проблемы соотношения национального и общечеловеческого в педагогике. В конце XIX – начале XX века данная проблема явилась предметом острой полемики многих отечественных педагогов и ученых в связи с неудовлетворенностью педагогической общественности положением дел в сфере российского образования. К ней обращались П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, И.А. Сикорский, В.Н. Сорока-Росинский и другие. В условиях эмиграции, когда возникла проблема сохранения национальных особенностей и традиций, данный вопрос был особенно актуальным. Не случайно, поэтому особое внимание ей уделяли видные

представители Российского Зарубежья: Н.А. Бердяев, П.М. Бицилли, А.В. Ельчанинов, В.В. Зеньковский, С.И. Карцевский и другие. Неоднократно данной проблеме посвящались съезды по вопросам воспитания молодежи за рубежом, организованные Педагогическим бюро по делам средней и низшей школы за границей, в которых активное участие принимал и С.И. Гессен. Этой проблеме посвящены такие его труды, как «Основы педагогики. Введение в прикладную педагогику», «Школа в России и революция» и другие. Хотя предметом пристального интереса исследователя она была еще в период до эмиграции («Идея нации» (1915г.).

Он определил ее суть следующим образом: «Два вопроса содержит в себе проблема нации: вопрос взаимоотношений между индивидом и народностью и вопрос о взаимоотношении народности и человечества. В зависимости от того значения и ценности, которые придаются тому или иному члену названных взаимоотношений, и получаются обычные решения этой проблемы» (19, с. 79). Иначе говоря, основой данной проблемы он видит взаимоотношения между тремя составляющими: человеком, народом и человечеством, и в зависимости от того, какая из этих составляющих займет приоритетную позицию, и будет обусловливаться характер образования. С позиций сравнительно-сопоставительного анализа С.И. Гессен обратился к рассмотрению этих связей, сложившихся к началу XX века (Вл. Соловьев, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, И.Г. Фихте и др.), и отражению их в педагогике.

В обосновании своей позиции, перенося конфликт «национального» и «общечеловеческого» в плоскость космополитизма и национализма, С.И. Гессен прибегает к методу «бинарных оппозиций». В конечном итоге он делает вывод, что ни космополитизм со своим преобладанием общечеловеческого, подчеркиванием его превалирующей роли и умалением значимости нации, даже игнорировании ее, ни национализм, выдвигавший

нацию на передний план и индифферентный по отношению к человечеству – оба, каждый в своем не правы, но вплотную подходят друг к другу. Ученый, по сути, приходит к заключению, что оба эти направления, во-первых, статически рассматривали и нацию, и человечество, а во-вторых, в споре между собой упускали из виду индивидуальное начало, носителем которого является человек. Он стремится к динамическому рассмотрению этих понятий и утверждает, что «человечество есть непрерывный органический рост, где старое сохраняется в новом, где есть непрерывное единое развитие: каждому индивиду, каждому поколению, каждому народу уготовано определенное место, поставлена определенная задача, вне которой он лишается смысла своего человеческого существования» (19, с.82). Следовательно, нация, человечество не являются, по С.И. Гессену, чем-то данным, а представляют собой динамичное, творимое индивидуальностью в настоящий момент с опорой на прошлое и закладывая основу будущего. Источником этой динамики выступает творчество: индивидуальное в рамках нации, национальное в рамках общечеловеческого. «Ведь и в личной жизни индивидуальность дается творчеством, а это значит причастностью к некоей общей идее, работой над сверхиндивидуальным заданием…. Но тоже самое можно сказать и про нацию. Если нация есть коллективное лицо, соборная индивидуальность (а лишь такая индивидуальность и заслуживает названия нации), то она возможна через сверхиндивидуальное, а в данном случае через сверхнациональное, общечеловеческое» (19, с.93-94). Таким образом, педагог и исследователь подчеркивает, что индивид, национальное и общечеловеческое не отвергают, а дополняют друг друга, являются условием взаимного существования. Каждый отдельный человек входит в человеческое содружество через свою национальную индивидуальность. Национальное нуждается в том, что достигнуто человечеством в целом как высшем задании, высшей цели, в то время как общечеловеческое требует национального в

качестве переходящего от поколения к поколению предания. В опоре на это ученый делает вывод, «если для личности отдельного человека выдвигается идеал гармоничного всестороннего развития, то есть приобщение к полноте культурного творчества» (40, с.336), то и перед нацией должна стоять та же задача.

При таком рассмотрении следует, что задачей национального образования является приобщение всех слоев населения к культуре. Соответственно, по С.И. Гессену, «как нация есть не цель культуры, а ее естественный стиль и форма, достигаемые тогда, когда нация, как таковая, не полагается в качестве особой цели достижения, так и национальное образование есть не особый вид образования, а есть просто хорошее образование» (40, с.354). Такая позиция ученого нашла свое прямое выражение в его подходе к начальному образованию, в качестве одного из принципов структурирования которого он определяет принцип «родиноведения». Смысл его, по С.И. Гессену, заключается не в том, чтобы особым образом организовать национальное образование, а в том, чтобы сделать культурно-образовательное пространство или региональное окружение исходной точкой при обучении ребенка, знакомстве его с внешним миром. Другими словами, он, по сути, видит его системой начального образования (см. также 1.2).

Предложенный С.И. Гессеном взгляд на проблему соотношения национального и общечеловеческого перекликается с решением данной проблемы современными исследователями (Б.М.Бим-Бад, М.В.Богуславский, Б.С. Гершунский, И.Н. Сиземская, В.Ю. Троицкий и другие), также призывающими к необходимости интеграции национального и общечеловеческого в образовании. «Нет сомнения, что и в будущем любым псевдопатриотическим, националистическим концепциям самоценности, исключительности и самодостаточности того или иного социума должны

быть противопоставлены концепции и парадигмы конвергенции и интеграции духовных ценностей, их соответствия реалиям изменяющегося мира» (175, с.162), – утверждают они. – Так как «четыре пятых нашего внутреннего богатства – общечеловеческое достояние» (157, с.182).

Решая проблему национального и общечеловеческого, С.И. Гессен, по сути, предвосхитил этнопедагогический подход к проектированию педагогического процесса в начальной школе, сущность которого состоит в необходимости учета социокультурной среды в воспитании ребенка, так как он является носителем какого-либо этноса, а следовательно, условием его сохранения и дальнейшего развития. Таким образом, этнопедагогический подход также явился методологической основой гессеновского начального образования. Воспитание с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки – условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса в начальной школе. Он требует в качестве содержательного источника образовательного процесса национальных ценностей, детерминирующих жизнь ребенка своей близостью к нему, являющиеся основой получения его первого опыта. Данный подход обусловливает конструирование содержание образования на первой ступени школы на базе этих ценностей.

Еще одной методологической основой концепции начального образования С.И. Гессена выступает трудовой принцип. Трудовой принцип, предложенный исследователем в качестве одной из основ начального образования, в корне отличается от направления трудовой школы, получившего бурное свое развитие в период конца XIX – начала XX века. Возникновение этого направления было обусловлено необходимостью активизации личности учащегося в педагогическом процессе, передаче ему знаний, максимально облегчающих приспособление к дальнейшей жизни и

выбранной им трудовой деятельности. Разнообразные течения, сложившиеся в рамках данного направления: мануализм (Р. Зейдель, Х. Шерер), профессионализм (Г. Кершенштейнер), педагогика действия (В. Лай), прагматическая педагогика (Д. Дьюи), «индустриальная» школа (П.П. Блонский), в целом носили прогрессивный характер. Но, по сути, они сводились к вариантам включения труда в жизнь и обучение ученика. Среди плеяды педагогов и ученых того времени, занимавшихся данным вопросом, особое место принадлежит С.И. Гессену. Обратившись к рассмотрению работ современников по этой проблеме (П.П.Блонский, Д.Дьюи, Г. Кершенштейнер, М.М. Рубинштейн и др.), он приходит к выводу о необходимости пересмотра самой ее постановки. По его мнению, узость во взглядах этих исследователей на вопрос трудовой школы была вызвана пониманием ими труда как какого-либо вида деятельности. С.И. Гессен же предлагал широкую трактовку труда. С одной стороны, он относил к труду все многообразие различных видов деятельности, включая мыслительную деятельность человека, и, таким образом, рассматривал его в качестве поля активности человека как мыследеятельностной, так и практической. С другой стороны, он рассматривал его как компонент культуры, широкое этическое понятие. «Хозяйственный труд есть лишь один из видов труда вообще, который есть понятие не экономическое только, а этическое» (40, с.144). Труд предстает у него как деятельность в широком смысле слова, как основа, средство и решающее условие развития личности. Данная интерпретация труда позволила ему отойти от узко утилитарного представления о трудовой школе и обосновать ее не просто в качестве школы, а в качестве методологической основы, которая предполагает построение первой ступени школы на принципах творческой активности, самостоятельности личности в педагогическом процессе, то есть требует ее полной субъектности. Трудовой принцип, предложенный исследователем, требует в связи с этим понимания

образования уже на первой ступени школы как напряженного творческого духовно-интеллектуального труда личности в созидании себя как субъекта образовательного процесса, своих ценностно-мировоззренческих ориентиров. «Труд есть источник роста ее внутреннего духовного богатства, он есть творчество, которому личность отдается свободно и радостно» (40, с.128). Он обусловливает необходимость самостоятельности, творческой активности личности, преобразующей ее деятельность в процессе познания окружающей действительности. Через эту деятельность личность созидает саму себя, так как, по С.И. Гессену, «личность никогда не дана готовой, но всегда созидается, она есть не пассивная вещь, но творческий процесс…» (40, с.73). Трудовой принцип является одним из условий структурирования содержания образования в начальной школе, так как предполагает в обучении в начальной школе опору на конкретные виды деятельности, является условием необходимости активизирующих методов и форм образовательного процесса на первой ступени школы. Таким образом, определив необходимость построения начального образования на основе трудового принципа, исследователь, по сути, предвосхитил деятельностный подход в современной педагогической науке.

Гетерологический принцип также явился методологической основой концепции начального образования С.И. Гессена. Он видит целесообразным использование педагогикой метода «гетерологии», сущность которого в том, что «противоборство двух начал она превращает в единство двух моментов, и что для нее «одно» постигается и сохраняет себя, как то же самое, лишь через обнаружение в нем другого» (40, с. 21). Ученый применил его в рассмотрении многих педагогических вопросов: при выделении ступеней нравственного образования (аномия – гетерономия – автономия), ступеней научного образования (эпизодический курс – систематический курс – университетский курс) и связанных с ними форм

(игра – урок – творчество) и др. В опоре на него он затрагивает и начальное образование. Во-первых, на его основе он дает характеристику самой этой ступени. Она, не являясь еще систематическим курсом, но и не будучи уже детским садом, стремится учесть одновременно черты их обоих при сохранении своих неповторимых черт. Благодаря этому, ступень начальной школы приобретает гибкий динамичный характер, позволяющий, с одной стороны, учитывать особенности младшего школьного возраста учащихся и, с другой, построить образовательный процесс на данном этапе в направлении постепенного развития личности. Во-вторых, педагог и исследователь использует метод «гетерологии» при рассмотрении всего спектра вопросов теории и методики начального образования. Он прибегает к нему, начиная с проблемы структуры начального образования, также объединяющей два момента. Она предстает у него в качестве недифференцированного жизненно-практического целого, которое уже не является просто пассивным целым, окружающим ребенка, но еще и не имеет предметной дифференциации. Опираясь на этот метод, ученый обращается и к вопросу первейшей формы обучения на этом этапе – уроку. В нем сохраняются черты еще неизжившей себя игры, но уже предчувствуется превышающая его форма – творчество. «Гетерологический» метод выступает основой и в решении С.И. Гессеном чисто методических проблем начального образования, таких, как обучение чтению, которое, не будучи уже психофизиологическим навыком, не стало пока и истинно языковым образованием и др.

1. 2. Цели, задачи и принципы начального образования

Проблема назначения начального образования, определения его круга целей и задач становится одной из наиболее значимых в сфере педагогики ещё на рубеже XIX-XX веков. Она оказалась тесно переплетена с вопросом

преобразования школьной системы в данный период, обусловленным изменениями социально-экономических отношений в обществе. В связи с этим, занимавшиеся реорганизацией системы образования в XVIII-XIX вв. такие государственные деятели, как Ш.М. Талейран, Н. Кондорсе, Л.М. Лепелетье, вслед за ними, позднее, философы и педагоги П. Наторп, Г. Кершенштейнер и другие в той или иной мере обращались к начальному обучению.

Сформулировав общие методологические подходы к образованию в целом, С.И. Гессен обратился к специфике и инновационным аспектам развития начального образования, вызванным стремлением к введению всеобщего начального обучения.

Проведенный исследователем сравнительно-сопоставительный анализ школьных систем разных стран, сложившихся в XIX веке: Англии, США, Австрии, Чехословакии, России и др. (см. Приложение 2, таб. 2) позволил ему выявить отличительную черту – двойственный, дуалистический характер, обусловленный, на его взгляд, сословно-классовыми отношениями в обществе, переносимыми на школу. «Система образования складывалась из двух отдельных систем: средней школы, дающей настоящее образование («общее образование») путем ознакомления ученика с культурной традицией и затем готовящей его для академических студий, а также народной школы, дающей совокупности трудящихся элементарное образование как минимум необходимых умений для надлежащего выполнения своей работы» (44, с. 155). Таким образом, характеризуя начальное обучение, С.И. Гессен отмечает, что оно было представлено массовыми народными школами, предназначенными для детей из необеспеченных семей, имеющее целью «не обучать человека и знакомить его с культурной традицией, а сделать так, чтобы он приобрел необходимые производственные навыки» (44, с.156). Оно являлось, по сути, отдельной системой, обладающей замкнутым характером,

так как не предполагало преемственных связей с другими ступенями. Данная ситуация, по мнению исследователя, была обусловлена пониманием обязательной начальной школы, которая предполагала обеспечение минимумом образования, необходимым и достаточным для выполнения человеком своей функции в обществе.

На основе анализа функционирования современных систем образования С.И. Гессеном была выявлена тенденция к построению школы нового типа – единой школы. Основанная на принципах единства и целостности, состоящая из трех ступеней, имеющих относительную самостоятельность и взаимосвязанных друг с другом, она должна была стать местом подготовки самостоятельных инициативных и деловых людей, умеющих творчески использовать полученные в школе знания в практической деятельности. В рамках школы такого типа начальное обучение предполагалось в качестве одной из ее ступеней. В начале XX века, как подчеркивает исследователь, со стремлением ввести всеобщее начальное обучение ситуация значительно меняется. В большинстве стран приходят к рассмотрению начального образования, как охватывающего возраст от 5-6 до 11-12 лет подготовительного к дальнейшему систематическому обучению этапа, «фундамента для всех других видов школы высшего типа» (44, с.156-157). Им было отмечено, что в США на смену системе 8+4 (элементарная и средняя школа) приходит 6+3+3 (шестилетняя элементарная, трехлетняя младшая и старшая трехлетняя средняя школа), до четырех лет сокращается продолжительность начального образования в Англии, где «народными» теперь считаются школы, в которых дети учатся до 11 лет; эта же тенденция наметилась в Германии, где три типа дальнейшего обучения возвышаются над начальным обучением, длительность которого, как и в Англии составляла четыре года и так далее.

Сам, являясь сторонником идеи единой школы, на основе

сравнительно-сопоставительного анализа школ в разных странах - Австрии, Англии, Чехии, России, США и других, С.И. Гессен в попытке соединить все лучшее, что было представлено в них, предложил свой ее проект, имеющей в своей основе гуманистическую направленность, способствующей осуществлению непрерывного образования, отстаиваемого ученым. Поставив главной целью своей школы приобщить личность к миру культурных ценностей, обогатить ее духовно, вскрыть потенциальные возможности, помогая тем самым дальнейшему самоопределению и самореализации, он видит ее осуществление в рамках дифференцированной школьной структуры. Такая структура может состоять только из трех характеризующихся преемственностью ступеней (эпизодический курс, систематический курс, систематический с основами научного), каждая из которых призвана обеспечить актуализацию и в максимальной степени развитие определенных склонностей, потребностей, интересов учащихся и должна отличаться от других не объемом предоставляемого материала, а способами и задачами преподавания.

С точки зрения концепции единой школы С.И. Гессена, выделение начального образования в качестве одной из ее ступеней и есть проблема теории и методики начального обучения. Соответственно встал вопрос ее назначения в рамках единой школы, определения круга целей и задач, системы организации образовательного процесса. Критический анализ опыта организации первой ступени школы («Gesamtunterricht» – в Германии, «enseiqnementqlobal» – во Франции, «метод проектов» – в США, «комплексные программы» – в Советской России), а также дидактических систем О. Декроли, М. Монтессори, Дж. Дьюи и др., позволили исследователю выявить, что не одни из них, несмотря на имеющиеся достоинства, не отражали специфики начального образования, так как чаще всего распространялись на всю школу в целом.

В связи с этим С.И. Гессен, в отличие от О. Декроли, Д. Дьюи, М. Монтессори и других, прежде всего, стремится определить место начального образования в системе предлагаемой им единой школы. Во-первых, он стремится определить ее сущность, опираясь на периоды возрастной социализации и образования личности, выделяемые им вслед за И.Кантом и П. Наторпом, которыми являются аномия, гетерономия, автономия. Начальное образование приходится на период гетерономии, период активного познания социальной жизни, ее законов и требований, в котором действуют начала взятые из других сфер общественной жизни, связанные с проблемами труда, учения, свободы, наказания, авторитета, самоуправления, период, когда ребенок учится взаимодействию с внешним миром, вырабатывает умение подчиняться существующим правилам взаимодействия, требованиям окружающих, выполнению своих обязанностей. На каждом из этих этапов С.И. Гессен выделяет ведущий вид деятельности, соответственно, игру, труд и творчество, диалектически развивающиеся от периода к периоду и вырастающие один из другого. Привилегией начального обучения является труд, источником которого выступает игра.

Во-вторых, С.И. Гессен стремится обосновать начальное обучение как отдельную ступень и выявить ее место в системе единой школы, опираясь на возрастную периодизацию Ж. Пиаже, и, исходя из этого, определить назначение, цели и задачи, характер организации образовательного процесса.

Выделяя вслед за швейцарским психологом следующие ступени развития ребенка: до 4-5 лет - фаза интенсивного развития («раннее детство»), от 6-7 лет-первого застоя, от 6-7 до 11-12 - вторая фаза интенсивного развития, от 11-12 до 14-15 - период упрямства, от 14-15 до 17-18-третья фаза интенсивного развития или «период дозревания» от 17-18 до 21-период гармонизации - С.И. Гессен видит начальное образование, охватывающим третью фазу – фазу интенсивного развития. Данную фазу, как

представляется С.И. Гессену, характеризуют такие особенности, как высокая познавательная активность, направленная на познание окружающего мира, но при этом «целокупность», центрированность детского мышления на себе, своих действиях, несформированность умений в анализе, синтезе, обобщении. «Стремясь к познанию, ребенок не имеет еще тех средств, которые делают познание эффективным. Познание его не стало независимым от действий… Оно еще слишком связано тесными рамками его опыта, определенного ограниченной сферой, к которой тянется его активность» (90, с.124).

Таким образом, характерными чертами начального образования являются: во-первых, овладение социальными функциями, знакомство со своими первыми обязанностями по отношению к окружающим, с правами, которое осуществляется, во-вторых, в постепенно освобождающемся от игры труде (в широком его смысле) как ведущем виде деятельности ребенка на этом возрастном этапе. Но, прежде всего, это «психологическая природа» ребенка: одновременно эгоцентризм детского мышления и стремление отделить себя от мира; отсутствие абстрактного мышления, способности к обобщению и при этом жажда познания, исследования, интерес к окружающему миру и др. (см. также 1.1. и Приложение 4, таб. 4).

Наличие этих черт обусловило определение С.И. Гессеном начального образования в системе его единой школы в качестве первой ее ступени. Таким образом, с одной стороны, ступень начального обучения соприкасается с невходящим в систему школы детским садом, а с другой – с систематическим курсом (четвертая и пятая фазы развития). Исследователь приходит к выводу о качественном отличии ее как от предыдущей ступени, так и от последующей. Он отмечает, что обучение в этот период складывается как бы из двух сторон: «формальной (усвоение навыков самовыражения) и материальной (познание содержания действительности)» (90, с.119).

Дошкольный период отличает то, что содержанием игрового характера загорожена вторая, материальная, сторона, в то время как в рамках систематического курса она, напротив, становится главной. Следовательно, ступень начального образования, в гессеновской единой школе, взаимосвязана с другими и, представляет собой, основываясь на гуманистическом подходе и в соответствии с идеей непрерывного образования, постепенный переход от детского сада к систематическому обучению, тем не менее, обладает самостоятельностью и имеет свои специфические черты.

Такой подход потребовал пересмотра цели начального образования. Если, как отмечает исследователь, до начала XX века в силу его замкнутости главной задачей была передача некоторых навыков учащимся, необходимых им для дальнейшей профессиональной деятельности, не обращалось внимание на повышение образовательного уровня учащихся, на их личностное развитие и раскрытие имеющихся у них возможностей, то с реорганизацией школьной структуры, вызванной изменениями в обществе экономических отношений, пересматривается роль начальной школы, меняется круг ее задач: «Она приобрела характер школы открытой, то есть переходной... Вместо того чтобы отвращать своих учеников от последующего обучения, как это делала, старая, общая народная школа, начальная школа сегодня ставит себе целью скорее побуждение их к получению дальнейшего образования» (44, с.157). Выступая сторонником такой тенденции, С.И. Гессен с гуманистических позиций подходит к определению главнейшей цели этой ступени единой школы. На его взгляд, она не может теперь ограничиваться лишь определенной системой сведений, связанных с той или иной деятельностью, которой в будущем станет заниматься ребенок. Она должна быть гораздо шире. Для этого, по мнению исследователя, необходимо рассмотреть её в контексте постепенно развивающихся целей и задач единой

школы в целом, то есть во взаимосвязи и на основе сравнения с целями других ступеней, отражающих особенности развития ребенка в период тех или иных фаз. «Воспитательные и дидактические задачи школы растут и развиваются вместе с ростом ученика», - подчеркивает ученый (44, с.165). Такая позиция позволила С.И. Гессену рассмотреть круг целей и задач единой школы в целом и начальной школы как одной из её ступеней с точки зрения их значимости для самой личности, её развития, выявления и раскрытия её потенциальных возможностей. Этому способствовала также опора С.И. Гессена как на упомянутые выше возрастные периоды, так и выделяемые им, вслед за И. Кантом, три фазы развития – аномию, гетерономию, автономию, сопоставляемые с понятиями природы, права, нравственности, каждой из которых присущ какой-либо ведущий вид деятельности. Фаза аномии («предшкола») рассматривается исследователем ступенью и периодом дошкольного образования, где ведущими являются законы природы, а не социума, когда человек не ощущает себя частью внешнего мира, а живет в своем «я», ему не ведомы законы должного. Поэтому естественным будет воспитание через игру, как ведущую деятельность в данный период, как способ знакомства с окружающим миром. В ней ребенок самовыражается, раскрывает, проявляет своё «я», учится общению с внешним миром, знакомится с различием между желаемым и требуемым взрослыми, усваивает как модели поведения, так и первые представления о мире. Хотя «поступки его не преследуют никакой устойчивой цели, которая вносила бы в них некоторую свою закономерность, но определяется исключительно инстинктивными влечениями, оказавшимися наиболее сильными, в частности, подражанием поступкам старших» (40, с.91). Следовательно, ученый утверждает, что главной целью аномии должна быть игра, организованная так, чтобы она раскрывала все природные силы ребенка, готовя его к будущей «работе».

На этой основе, по С.И. Гессену, начинает развертываться начальное образование. Психологические, физиологические, анатомические, особенности младшего школьного возраста, переходный динамический характер ступени начального обучения требуют иной постановки цели, нежели на ступени «предшколы». Кроме того, она требует согласования с главной целью школы – через приобщение к ценностям культуры подвести личность к свободному самоопределению, необходимым условием чего является раскрытие потенциальных возможностей личности. Главным источником и средством развития личности ребенка, его обучения и воспитания является, по замыслу исследователя, широко понимаемый труд, включающий весь диапазон различных видов деятельности: от интеллектуальной до физической. «Так в результате трудового образования не только профессия облагораживается до призвания, но и наилучшим способом достигается задача научного образования и развития личности вообще» (40, с.130). Приучение к труду, овладение различными видами деятельности является привилегией первой ступени школы. С нее начинается выявление потенциалов личности. Соответственно, главнейшая цель этой ступени – «обнаружение и возможно большее развитие всех способностей ее учеников, а также направление их при помощи соответствующего отбора на дорогу последующего образования, наиболее отвечающего способностям и жизненным потребностям ученика» (44, с.157). Другими словами, целью начальной школы, по С.И. Гессену, является постепенное раскрытие в процессе игры, постепенно переходящей в труд, естественным образом незаметно для ребенка ряда качеств (интеллектуальных, волевых, нравственных, коммуникативных и др.), необходимых для последующего его развития. Достижение этой поставленной перед начальным образованием цели является условием реализации его переходного характера, обеспечения дальнейшего эффективного обучения в школе, а также формирование в опоре на

выявленные качества некоторых навыков и умений, которые будут нужны ему в школе на следующей ступени, а затем и в жизненном самоопределении.

Определив главную цель начального образования, С.И. Гессен стремится очертить круг задач данной ступени школы. Говоря, что «в соответствии с фазами развития… растут также образовательные и дидактические задачи школы, принимая на каждой из трех ступеней новой школьной системы особый вид» (44, с.167), С.И. Гессен требует выделения своих специфических задач начального образования, подразумевая под этим, что они должны учитывать характер первой ступени школы, отражать особенности развития личности младшего школьника. Ученый выделяет воспитательные и дидактические задачи первой ступени. Как те, так и другие определяются с учетом ее особенностей, исходя из представления о труде. Кроме того, они тесно взаимосвязаны между собой. В первую очередь рассматривает блок воспитательных задач начальной школы.

Если в период «предшколы» главной задачей являлась подготовка к труду посредством игры им пронизанной, то одной из центральных задач начальной школы ученый видит приучение к труду в точном смысле этого слова. Труд, как его понимает ученый, имеет для него принципиальное значение, потому что именно он выступает необходимым условием для дальнейшего развития личности. С одной стороны, он способствует формированию качеств, позволяющих ребенку чувствовать себя полноценным членом социума, а с другой, ребенок приучается «… к труду совместному, не исключающему индивидуальной работы учеников» (44, с.168). В отличие от игры, в процессе которой ребенок действует для себя, удовлетворения своих сиюминутных интересов, труд, как надлежащим образом выполненная деятельность каждого, имеет не только личностное, но и общественное значение, так как направлен на достижение общей цели. В результате осуществляется «воспитание духа сотрудничества, а также

личной ответственности за надлежащие исполнение доверенного дела» (44, с.168). Иначе говоря, труд помогает отделить в сознании ребенка понятия «я» и «внешний мир», дает ребенку возможность осознать себя как личность через сравнение с другими членами социума. Только на этой основе можно решить задачу следующей ступени школы («систематического курса»), состоящую в выявлении интересов ребенка, психических особенностей, то есть формирования у него представления о себе как индивидуальности. Параллельно в процессе приучения к труду формируется также дружное школьное сообщество, организованное на принципах дисциплины, обусловленной трудом. Оно и обеспечивает осознание ребенком своей индивидуальности, с одной стороны, а с другой, позволяет ему почувствовать себя членом общества, причастным к его жизнедеятельности. Таким образом, выделив первейшей задачей начальной школы - приучение к труду, направленному на организацию детского сообщества и учеником как его полноправным, имеющим свою значимость членом, ученый видит в ее решении подготовку к дальнейшему обучению.

Второй блок задач, который стремится определить исследователь – это блок дидактических задач. С дидактической точки зрения, по С.И. Гессену, главной задачей начальной школы является подготовка к систематическому курсу, состоящая наряду с приучением ребенка к познавательному труду и во «внедрении» его в научное мышление, что, как подчеркивает на основе критического анализа ученый, отсутствовало в прежней школе. Видя началом истинного познания «переживание проблемы», он определяет задачей начального обучения «открытие детьми научной проблематики, которую содержит в себе природное и культурное окружение ребенка, а также приучение к постановке проблем» (90, с.124). Другими словами, педагог призывает к тому, чтобы сначала научить ребенка исследовать среду, расширить его опыт в смысле выявления проблем, ответы на которые будут

даны потом «в виде логического анализа и объяснения действительности, имеющего характер систематического и по необходимости абстрактного обучения» (90, с.125). На первой же ступени школы оно, таким образом, должно быть эпизодическим. Как отмечает ученый, в это же время заканчивается усвоение некоторых умений (чтение, счет, письмо, пение и т.д.). Он обратился к критическому анализу взгляда итальянского педагога Дж. Ломбардо-Радиче на роль этих умений в формировании личности, который видел в воспитании их главную задачу начальной школы. С.И. Гессен соглашается с ним в значении их для всестороннего развития личности. На его взгляд, их ценность состоит в предоставлении ребенку возможностей для выражения своей духовной сущности, способствовании процессу «выхода «субъекта» из себя во внешний мир» (90, с.125).

Таким образом, при выделении задач начального образования С.И. Гессен обращается к определению назначения, главной его цели, которую видит в том, чтобы возбудить у детей любовь к знанию, жажду познания, сформировать стремление к дальнейшему образованию, вооружить для этого необходимыми умениями и навыками. По сути, ученый предвосхитил взгляд современных исследователей на постановку приоритетной цели образования в начальной школе. Такой целью «должно быть становление личности ребёнка: результативное психическое развитие и способность к самообразованию, знание и выполнение законов существования в природной и социальной среде, сформированность разных видов деятельности, готовность к дальнейшему обучению, адекватный уровень культуры и эрудиции» (168, с.21).

Определив роль начального образования, его цели и задачи с точки зрения становления и развития личности ребенка, а также с точки зрения его расположения в качестве одной из самых значимых ступеней в рамках единой школы, являющейся средством реализации непрерывного образования, С.И.

Гессен обратился к решению вопроса о принципах его построения. Они, по мнению исследователя, должны в полной мере отражать особенности начального образования как относительно самостоятельной ступени, с одной стороны, и, с другой, отражать его тесную взаимосвязь с системой школы в целом.

Во-первых, это, прежде всего, принцип демократической всеобщности, основанный на новом понимании равенства людей по отношению к образованию, которое «предполагает соответствие образования потребностям личности и предоставлении ей возможности пройти в образовательном процессе до тех ступеней образования, которых она заслуживает в меру своих сил и способностей» (40, с.191). Согласно этому, главная задача единой школы заключается в предоставлении каждому образования, соответствующего его интересам, потребностям, необходимого ему в его дальнейшей жизни, отвечающего требованиям общества, т.е. в решении вопроса самоактуализации и самоопределения личности, учитывается и на ступени начального образования. Первым основным элементом этого принципа является свобода, понимаемая ученым, как «творческая сила человека, этакая потенция, которая может развиваться и пропадать и потому представляет собой... динамический процесс»... (44, с.153.). Другим – равенство, рассмотрение которого С.И. Гессен предлагает, в отличие от присущего традиционной школе понимания в духе одинаковости, явившегося причиной многих ее недостатков, такое, где оно, имея вначале вид одинаково предоставляемой всем возможности или, как говорит сам автор, «равенства планов для каждого», «равенство исходного пункта» в конечном итоге должно достигаться, представая в качестве дифференциации образовательных возможностей, то есть предоставлении каждому «соответствующего его дарованию образования так, чтобы было обеспечено правильное и своевременное раскрытие способности в человеке» (40, с.197).

Он рассматривает этот принцип в начальной школе на основе сравнительно-сопоставительного анализа обязательного начального образования в традиционной и новой школе. Если в первой начальное образование (осуществляемое в рамках народной школы) обозначало усвоение учениками одинакового минимума начальных знаний, то во второй, как подчеркивает ученый, – получение каждым соответствующего образования, что предполагает не ограничение минимумом знаний, а скорее обеспечение учащихся их максимумом. Иное понимание обязательности образования привело к пересмотру структуры школы, а значит и начального обучения. Исследователь отмечает преобразование в этот период народной школы в начальную, рассматриваемую в качестве фундамента для всех высших типов школ, базирующихся на ней. В связи с этим она утрачивает свойственный ей ранее замкнутый характер и приобретает «характер школы открытой, то есть переходной, главной задачей которой является обнаружение и возможно большее развитие всех способностей учеников, а также направление их при помощи соответствующего отбора на дорогу последующего образования, наиболее отвечающего способностям ученика» (44, с.157).Таким образом, на ступени начального образования принцип демократической всеобщности представляется педагогу в виде «равенства исходного пункта», т.е. предоставление учащимся максимума знаний, при формировании стремления к получению дальнейшего образования, на чем будет базироваться дальнейшая дифференциация образовательных возможностей (educational opportunities for all).

В свою очередь, как уже отмечалось ранее, дифференциация образовательных возможностей («дифференцирующая селекция») выступает еще одним принципом гессеновской единой школы, которому следует начальное образование, как первая ее ступень. Дифференциация способствует реализации учета возрастных особенностей, потребностей и интересов

личности, постепенной подготовке к дальнейшей жизни, а также подхода исследователя, состоящего в том, что обучение на одной ступени должно отличаться от обучения на другой не объемом материала, а способом и задачами преподавания в силу динамического характера принципов, форм в зависимости от содержания образования, и самого ученика. Этот принцип рассматривается С.И. Гессеном в двух плоскостях: вертикальной и горизонтальной. И если первая (см. выше) отражает фазы психофизического развития детей, то вторая, накладываемая на нее, заключает в себе соотношение изменяющихся интересов и потребностей детей с природой, культурой, окружающей жизнью в целом. Она имеет три формы, из которых две – психологическая, когда постановка целей образования осуществляется при учете психологических наклонностей учащихся и профессиональная, профессиональными стремлениями – характерны для систематического курса. Эпизодическому же, то есть начальному образованию, свойственна природоведческая или краеведческая дифференциация в силу жизненно-практического характера обучения.

Таким образом, следование этому принципу на стадии начального образования позволяет определить его место в системе школы в соответствии с психофизиологическими особенностями учащихся, актуализировать их мотивы и потребности, раскрыть личностный потенциал и тем самым открыть путь дальнейшему самоопределению. В комплексе с ним, способствуя реализации жизненно-практического целого, выступает, противопоставляемый ученым присущий традиционной школе механической отвлеченности, принцип «конкретной целостности». Обусловленный интересами и потребностями учащихся, он, по замыслу исследователя, призван осуществить связь обучения с различными жизненными ситуациями и имеет направленность на реализацию единства содержания образования, что, как подчеркивает педагог и ученый, достигается при наличии

взаимосвязи данного принципа с трудом в широком его рассмотрении, как этического понятия в силу своей погруженности в историческую и культурную жизнь народа, т.е. выступающего источником развития личности. На ступени начального обучения он представляется С.И. Гессену в виде требования исходить из близкого в обучении, причем понимаемого им не с точки зрения расстояния, а в силу психологических особенностей возраста в этот период. «Близко то, что конкретно, т.е. с чем связано непосредственное практическое употребление, что может быть сейчас же приложено к жизни, что объяснит имеющий непосредственное, жизненное значение факт» (40, с.137). Другими словами, он призывает исходить при обучении из какой-либо «жизненно-практической деятельности, вся ценность которой состоит в том, что она имеет непосредственное жизненное применение» (40, с.137). Достоинство такого подхода С.И. Гессен видит в том, чтобы постепенно «конкретно-практическое мышление заменять абстрактно-познавательным и познание природы ради жизни заменять жизнью ради познания» (40, с.137), а также в способствовании реализации единства содержания начального образования.

Следовательно, принцип «конкретной целостности» - это еще один принцип построения гессеновской единой школы и в ее рамках начального образования, тесно взаимосвязанный как с принципом демократической всеобщности, так и с принципом «дифференцированной селекции». Его сущность С.И. Гессен определяет, исходя из анализа понятий одинаковости, многообразия, целостности в контексте своих представлений о единой школе и школе рубежа XIX – XX веков. Характерным, по замечанию исследователя, для школы, сложившейся к концу XIX – началу XX века, было ее тяготение к статичной одинаковости: единые для всех образцы, задания, весь характер образования также единый для всех, независимо от особенностей учащихся. Дифференциация же в ней носила исключительно сословно-классовый

характер. Все это, по сути, и явилось причиной несостоятельности «старой» школы. В противовес ей единая школа, предлагаемая С.И. Гессеном, требует не одинаковости, но целостности, условием реализации которой предстает наличие принципа дифференциации, то есть наличие многообразия различных типов и видов школ, обеспечивающих динамику на протяжении всего школьного обучения через учет на каждой ступени возможностей и особенностей учащихся. «Так что единая школа реализует в себе принцип конкретной целостности, т.е. органичного единства в многообразии, внутри которого каждая часть занимает свое индивидуальное, незанятое место» (44, с. 176). Благодаря этому принципу, единая школа, по С.И. Гессену, «скорее превращается в единую, органичную систему, охватывающую самые разные виды школ, а не в единую школу в смысле однородной школы» (44, с.176). Первая ступень, будучи неотъемлемой частью единой школы, подчиняется этому принципу через наличие в ней «природоведческой дифференциации» (см. дифференцированную селекцию и родиноведческий принцип), требующей целостного подхода ко всей системе начального образования в целом: к корреляции содержания образования с окружающей средой и развивающейся личностью ребенка; к дидактическим принципам, действующим согласованно во взаимосвязи; к интегративному подходу в рассмотрении вопроса обучения чтению и так далее.

Во взаимосвязи с принципом дифференциации и принципом целостности действует еще один принцип единой школы – принцип преемственности, который С.И. Гессен раскрывает через понятия «пронизанности», «просвечивания» и взаимосвязь, взаимозависимость с другими принципами, не давая ему при этом четкого определения. Соответственно начальное образование оказывается соединенным с «предшколой» и средним звеном преемственными связями. В первую очередь, этот принцип отчетливо прослеживается в требовании ученого,

предъявляемом к целям образования, которые должны «расти и развиваться вместе с ростом и развитием самого ученика». Иначе говоря, образовательный процесс только в том случае будет обеспечивать поступательное движение процессу становления и развития личности, когда при постановке целей на одной из ступеней непременно будут учитываться и цели другой, так как именно они отражают те критерии, к которым должна стремиться личность на том или ином этапе своего развития. С другой стороны, преемственность рассматривается С.И. Гессеном и в рамках вопроса о структуре ступеней школы, в том числе и о структуре начального образования. Так, если структура первой ступени школы, по замыслу педагога и исследователя, в силу особенностей младшего школьного возраста имеет целостный характер, то соответственно структура «систематического курса» опирается на неё как на свою базовую основу, «вырастает» из неё, приобретая более сложный дифференцированный характер (см. также 1.3., Приложение 4, таб. 4). То же самое касается и методов: так в рамках начального обучения исследование проводится совместно учителем и детьми, в то время как в период систематического курса всё больше опирается на самостоятельность учащегося, которая должна была формироваться на предыдущей ступени. Первейшим условием существования и успешного функционирования форм, по С.И. Гессену, также выступает преемственность, рассматриваемая им как просвечивание их друг в друге (в игре – урока, в уроке – творчество). Таким образом, принцип преемственности затрагивается педагогом и исследователем достаточно широко. Можно сказать, он предвосхитил современный взгляд на проблему преемственности. «Преемственность есть, во-первых, определение общих и специфических целей образования на данных ступенях, построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования, во-

вторых, связь и согласованность каждого компонента методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации)» (175, с.8.).

Необходимо отметить, что, затрагивая вопрос преемственности детского сада и школы, С.И. Гессен закономерно поднимает проблему готовности ребенка к школе. Проведенный им критический анализ «старого курса» начального образования показал, что раньше этот вопрос рассматривался односторонне. На его взгляд, это было вызвано, прежде всего, особенностями самого образования на первой ступени, «начинавшегося с систематического изложения ученикам элементов соответствующего предмета, не предполагавшего ничего, кроме простой грамотности» (40, с.289). Другими словами, приоритет при подготовке к школе отдавался овладению детьми навыками чтения, письма, счета.

С.И. Гессен предлагает более широкий взгляд на готовность ребенка к школе. Во-первых, это, прежде всего психофизическая готовность, то есть сформированность ряда психических свойств, необходимых для восприятия ребенком окружающего мира («глазомер, слух, различение цветов»), а также физическая готовность к овладению рядом навыков (моторика руки). Во-вторых, эмоционально-волевая готовность, предполагающая наличие у учащихся умений, позволяющих ему «участвовать в общей познавательной работе класса» (40, с.290). Она осуществляется в игре, как ведущем виде деятельности ребенка в дошкольном возрасте, через формирование у ребенка умения достигать поставленной перед ним и осознаваемой им цели. «Цель представляет собой не что иное, как заранее представленный конец деятельности, а конец есть не что иное, как достижение цели. Поэтому, если начатая раз игра кончается, то она скорее способна подвести ребенка к преследованию им в своей деятельности некоторой определенной устойчивой цели, понемногу выделяющейся из самого процесса деятельности

и вносящей в неё все большую и большую закономерность.…Тогда, понемногу усложняясь, игра будет постепенно приучать их ставить все более и более отдалённые и устойчивые цели своей деятельности …», - говорит исследователь (40, с.96). С другой стороны, благодаря игре, ребенок учится работать в коллективе, совместно с другими детьми. Подчеркивая, что «играя в обществе других детей, ребенок сталкивается с чужой волей, привыкает подчиняться закону общей деятельности» ученый, по сути, говорит о коммуникативной готовности ребенка к школе. Необходимость её подчеркивается и современными исследователями (Ш.А. Амонашвили, М.М. Безруких, Н.Ф. Виноградова, С.П. Ефимова и др.), по мнению которых, обучение будет проблематичным, если ребенок не умеет контактировать со сверстниками, «считаться с мнением других, подчиняться чужим требованиям, а не только следовать своему желанию» (152, с.25). В-третьих, вопрос готовности к школе включает в себя рассмотрение грамотности, широкое понимание которой отстаивает ученый. Это, прежде всего, навыки чтения и письма. Считая их видами аномной деятельности, значимой для ребенка самой по себе, он видит целесообразным начало формирования их в рамках «предшколы», одновременно снимая вопрос лучшего метода обучения грамоте (см. 2.3). Тесно связана с ними словесная грамотность, предполагающая овладение языковыми формами, лексикой, грамматикой и заключающаяся в умении использовать слово для выражения своих наблюдений, выводов. Кроме того, «ребенок … должен уметь пользоваться карандашом, красками для выражения своих мыслей и результатов наблюдения» (40, с.290). Другими словами, необходимо наличие у ребенка умений чертить, рисовать, то есть владение графической грамотностью. Таким образом, по С.И. Гессену, только при условии широкой готовности ребенка к школе можно поднять его на новый уровень развития в период начального образования, обеспечить высокую эффективность

образовательного процесса. Данный подход во многом перекликается с взглядами современных исследователей на вопрос готовности ребенка к школе. Она трактуется ими гораздо шире, нежели простая грамотность. «Готовность к школе – это, прежде всего, психологическое, эмоциональное, нравственно-волевое развитие ребенка, сформированное желание учиться и элементы учебной деятельности. Это развитие тех специфических форм деятельности дошкольников, которые определяют, обеспечивают его легкую адаптацию к новому этапу жизни, снятие (или хотя бы существенное снижение) отрицательного влияния на здоровье, психическое и эмоциональное благополучие школьников» (175, с.7).

С.И. Гессен определяет необходимым условием существования единой школы трудовой принцип, который также соответственно является и принципом построения начального образования, так как получает свое отражение, прежде всего, на первой ступени. Он рассматривает его, во-первых, в контексте проблемы «трудовой» и «профессиональной» школ, прибегая к сравнительно-историческому и сравнительно-сопоставительному анализу. Возникшее изначально направление трудовой школы, основой которой явилось получение знаний через выполнение какого-либо вида деятельности, по мнению исследователя, выродилось в школу или профессиональную, или индустриальную с узкой утилитарной направленностью на изучение профессии. Он предлагает иной взгляд на школу. «Трудовая школа, даже когда она исходит из труда, имеющего производительное хозяйственной значение, полагает в центре даваемого ею образования уже не интересы самой профессии (ремесла или занятия), а интересы личности образовывающегося» (40, с.127). Эти интересы осуществляются, благодаря тому, что «погружая отдельную трудовую деятельность в целостность культуры и природы, она освобождает ее как раз от ее узко утилитарной ограниченности» (40, с.130). В первую очередь

овладение трудом начинается на первой ступени школы, где ребенок знакомится с теми видами труда, которые наблюдает каждый день, приобщается к ним. Исследователь отмечает, что «в сельской местности это будут, быть может, последовательно огород, сад, поле и изготовление тканей, лес и столярные работы; в горной местности – лес и столярные работы, земля с ее богатствами и горнозаводское дело; в городе – то или иное ремесло или та или иная отрасль фабричного производства» (40, с.137). Таким образом, трудовая школа, по сути, по замечанию самого исследователя, отражает характер «новой» школы, так как требует активизации всех сил и потенциальных возможностей ребенка.

Поэтому, во-вторых, он обращается к рассмотрению в рамках сравнения «старой» и «новой» школ. С.И. Гессен подчеркивает, что, по сути, наличие трудового принципа отличает трудовую школу от «старой», так как он требует активности, инициативы учащихся, самостоятельности в образовательном процессе. Он заключает: «Смысл трудовой школы состоит не в том, чтобы свести всякий умственный труд к физическому, но в том, чтобы всякий труд как физический, так и умственный, сделать источником развития личности. Написанные или сказанные учеником слова, так же как и действия его рук должны отражать в себе и созидать собою личность ученика» (40, с.134). В начальной школе он выражается в непременном участии ребенка в различных видах деятельности, проявлении в них себя, своей активности, инициативы, самостоятельности, которые, являясь содержанием начального образования (рисование, ручной труд, творческая работа со словом и так далее), составляют средства самовыражения учащегося.

Но С.И. Гессен в заключение подчеркивает, что трудовой принцип не означает, тем не менее, какого-то типа школы. Это такая динамически развивающаяся образовательная система, которая требует учета творчес-

кого подхода со стороны учителя, а также деятельностного, личностно-ориентированного, целостного подходов. «Трудовая школа есть регулятивный принцип, идея, допускающая различные степени своего осуществления и указующая путь реальной школьной работе» (40, с.154).

Итак, основанные на гуманистическом подходе, динамически рассматриваемые ученым принципы единой школы принимают на начальной ступени своеобразный вид, позволяя организовать процесс образования по пути наиболее полного раскрытия интеллектуальных и физических способностей и возможностей развивающейся личности, а значит и восхождения к следующей ступени.

И, во-первых, относит к ним «родиноведческий принцип». Отметив, что «родиноведение» возникло еще в начале XIX века и имело место в разных странах (Германии, Италии и других), он подчеркнул, что оно не всегда понималось однозначно. Впервые важность использования местного материала в обучении подчеркивали еще Ж. Ж. Руссо, А. Дистервег и др., положив тем самым начало включению родиноведения в содержание образования как отдельного предмета. Затем оно стало рассматриваться как метод в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла, как принцип отбора учебного материала, предоставляющего учащимся возможность для наблюдений и исследований. В западноевропейской педагогике впервые выдвинуто требование исходить из окружающей среды при обучении языку, которое состояло не в противопоставлении народного языка, языка ребенка, литературному, а напротив, в их сопоставлении друг с другом, которое позволило бы ему накопить языковый опыт как основу для дальнейшего систематического обучения. Ученый отмечает, что с конца XIX века этот «принцип исхождения из диалекта» в начальном обучении получает всеобщее признание в немецкой и швейцарской системах образования. «В Италии принцип этот отстаивал выдающийся теоретик

начальной школы Ломбардо-Радиче, а во французской литературе известный представитель провансальского движения J. Aurouze (Ж.Оруз), видный представитель французской педагогики P. Lapie (П. Лапи), а также выдающийся современный швейцарский лингвист Ch. Balli (Шарль Балли)» (90, с.129). В России также были попытки связать изучение окружающего мира с обучением чтению. Эта идея нашла свое отражение у К. Д. Ушинского в «Родном слове», где он попытался представить сведения из различных областей знания, в предметных уроках Н. Ф. Бунакова.

Не раз, обращаясь к проблемам языка, принимая участие в работе лингвистического кружка и считая себя лингвистом-структуралистом, С. И. Гессен поддерживал стремление педагогов Запада и России исходить при обучении языку из регионального окружения. Одним из первых ученый предложил сделать его исходной точкой и при обучении другим предметам, выдвинув идею, что именно она есть та структурная форма начального обучения, способная обеспечить его связанный характер. Он предложил определить родиноведение как систему начального образования, стержень, который может объединить вокруг себя предметы. «Сначала... родиноведение было понимаемо как особый предмет наряду с другими... Вскоре убедились... что это есть скорее метод, которым надо пользоваться при преподавании всех других предметов. Но так как этот метод в конце сводится к тому, что в качестве исходных тем при преподавании русского языка, истории, географии, естествознания и даже математики, должны браться явления непосредственно окружающего ребенка мира, то родиноведение было, наконец, понято как система начального обучения» (40, с.136).

С.И. Гессен признает, как и Дж. Дьюи, О. Декроли, У. Килпатрик, правомерность отказа в начальных классах от предметного обучения. Он обосновывает эту свою позицию с психолого-педагогической точки зрения, заключающейся в том, что в младшем школьном возрасте преобладает

образность и эгоцентризм мышления, поэтому наиболее приемлемой определяет структурную форму начального образования «как недифференцированного целого, в котором нет еще деления на предметы» - родиноведение (90, с.128-129). Как следствие этого ученый видит «родину» одновременно отправной точкой в преподавании всех предметов. «Народная сказка и песня в обучении родной речи, народные узоры в обучении рисунку. Народные обычаи и местные памятники в обучении истории, растения и животные, а также хозяйство данной местности в обучении природе, народные игры в физическом воспитании...» (90, с.48-49).

По мнению С.И. Гессена, именно то, что в качестве исходных тем в преподавании русского языка, истории, географии, естествознания, даже математики должны браться явления непосредственно окружающего ребенка мира, позволило подойти к пониманию родиноведения как системы начального образования. Таким образом, родиноведческий, краеведческий принцип, с точки зрения исследователя, наиболее приемлем как интегративный принцип начального обучения.

В тесной взаимосвязи с ним выступает, по С.И. Гессену, принцип эпизодичности, к определению сути которого ученый подходит на гуманистических основаниях. В противовес традиционной школе, уже на первой ступени сразу дававшей знания логически упорядоченные, этот принцип требует, в силу особенностей процесса познания в младшем школьном возрасте, исходить в обучении из эпизодов, как фрагментов окружающей ребенка действительности, «как элементов ее, из которых наука формирует свой мир объективного опыта», содержащих в себе систему науки, как потенцию, предполагая непосредственное обращение к ней на следующей ступени (90, с.124). Связанные между собой в систему, центром которой является ребенок, они стимулируют его активность в направлении исследования им окружающего мира, активизируют его познавательную

деятельность, формируют устойчивый интерес к ней, благодаря содержащейся в эпизоде «проблематике», которую дети должны открыть. Принцип эпизодичности не вступает в противоречие с родиноведением в силу того, что эпизод рассматривается педагогом и ученым не только как исходная точка в обучении, но и как структурный элемент недифференцированного целого региональной среды «то есть берется из непосредственного» природного и культурного окружения ребенка» (90, с. 125). В соответствии с этим «порядок подачи этих эпизодов определяется характером среды и ростом интереса ребенка, стремящегося к своей ориентировке в среде, которая есть непрерывно расширяющаяся сфера его активности» (90, с.125).

В настоящее время бесспорна актуальность проблемы назначения начального образования, выявления круга его приоритетных целей и задач. Как отмечают многие исследователи (Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, Л.Е. Журова, А.М. Пышкало, Д.Б. Эльконин и другие), это обусловлено тем, что большинство учителей видели главной задачей первой ступени школы овладение рядом предметных знаний и умений. Данная позиция лишь отражала сложившуюся на протяжении последних двадцати лет в российской школе «узко утилитарную концепцию начального образования, в соответствии с которой в его рамках осуществлялась подготовка к обучению в среднем звене …, когда содержание, методы, средства и формы организации начального образования складываются под влиянием требований основной школы» (176, с.21). В связи с этим предпринимаются активные попытки реорганизации начальной ступени обучения в опоре на принципы демократизации и гуманизации, предъявляемые обществом к современной школе (например, переход к четырехлетней начальной школе). Помочь современным исследователям в поиске наиболее приемлемого решения данного вопроса может и идеи С.И. Гессена.

1. 3. Учитель начальных классов как организатор процесса познания и учения

С древних времен и до наших дней сохраняется пристальный интерес к профессии учителя, причиной которого является прежде всего то, что предметом его деятельности является человек. Еще Сократ и Платон подчеркивали огромную роль учителя, считая, что от него во многом зависит жизнь будущих поколений. Отмечая значимость этой профессии, ее нравственное воздействие, могучую власть, Я.А. Коменский, А. Дистервег, И.Г. Песталоцци, позднее Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и многие другие видели в связи с этим необходимость предъявления к ней высочайших требований. Их волновало, каким должен быть учитель, что ему нужно знать для осуществления своей педагогической деятельности, какими качествами он должен обладать. Но в течение долгого времени поиск ответов на эти вопросы в известной степени был обусловлен репродуктивным характером процесса обучения, в связи с чем взгляд на роль учителя состоял в основном в передаче знаний учащихся и соответственно превалировало требование наилучшей организации ее со стороны педагога.

На рубеже XIX - XX веков со сменой образовательных парадигм, вызванной процессами демократизации и гуманизации в школе и обществе, появлением в связи с этим новых направлений в педагогике (экспериментальная педагогика, педагогика прагматизма и другие) заметно меняется характер вопросов, касающихся профессии учителя, значительно расширяется их спектр, и, в конечном итоге, назревает потребность в их разрешении. В своих трудах в той или иной степени их затрагивали О. Декроли, Дж. Дьюи, А. Лай, Э. Мейман, М. Монтессори, Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и многие другие.

В условиях эмиграции эти вопросы в силу необходимости быстрого и

эффективного налаживания образовательного процесса встали наиболее остро, так как большая ответственность в этом возлагалась на плечи учителя. Представители Российского Зарубежья (Н. Ганц, А. Ельчанинов, А.В. Жекулина, В.В. Зеньковский, Д.М. Сокольцов и другие) обращались к их рассмотрению и отдельно, и в рамках различных педагогических вопросов. Эти проблемы нашли отражение и в трудах С.И. Гессена («Основы педагогики. Введение в прикладную философию», «Структура и содержание современной школы», «Глобальная «метода» или глобальное обучение грамоте?», «Лев Толстой как педагог», «Национальное образование», «В защиту педагогики» и др.).

Он подошел к рассмотрению проблем педагогической профессии в системе критического анализа роли учителя в прежней традиционной школе, где ученик выступает пассивным объектом, на который направлена не менее пассивная деятельность педагога, отличающаяся тем, что он «говорит и суетится за всех», повторением из урока в урок одних и тех же действий, что неизбежно приводит к рутине. «В пассивной школе много говорящий, все показывающий суетливый учитель и пассивно воспринимающий, разрозненный в одинаковой работе класс» (40, с. 133). Таким образом, педагог и исследователь подчеркивает, что суетливость, с которой учитель стремится облегчить передачу знаний учащимся, не означает еще его активности.

Деятельность учителя в традиционной школе при всей своей внешней активности не обеспечивала активизации учащихся, раскрытия их личностного потенциала, приобщения к процессу познания, формирования интереса к знанию, оставляя вне пределов деятельности учителя мотивационно-потребностную сферу, значимость которой для эффективности образовательного процесса подчеркивали еще Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой и другие, и, следовательно, не способствовал решению вопроса

самоактуализации личности, формированию у нее стремления к самообразованию. А ведь именно все эти требования предъявляются в качестве главнейших целей школы рубежа XIX - XX века, вследствие переноса в педагогической науке акцента на личность ребенка.

В рамках осуществленного С.И. Гессеном сравнительно-сопоставительного анализа антиподом учителя в пассивной школе соответственно выступает учитель в предлагаемой им активной трудовой школе. Главная цель предлагаемой С.И. Гессеном школы – приобщение личности к миру культурных ценностей через овладение методом научного мышления, раскрытие ее потенциальных возможностей, развития потребности в самообразовании, необходимых для дальнейшего самоопределения и самореализации, т.е. формирование активной творческой личности – определила подход ученого к рассмотрению личности учителя в педагогическом процессе. Он, по сути, предвосхищая позицию современных исследователей, подчеркивает, что в активной трудовой школе в условиях современного образовательного процесса необходим «учитель», из традиционного «педагога-предметника» все более превращающийся в организатора процессов, формирующих личность школьника. Главная задача учителя состоит поэтому не в том, чтобы предоставить учащимся готовый образец и наблюдать за ходом его выполнения, а в такой организации учебно-воспитательного процесса, в системе которого стала бы возможной реализация поставленных целей, то есть создание условий для становления ребенка как личности. А для этого соответственно он должен иметь представление о целях и способах организации своей педагогической деятельности, ее основах. Следовательно, С.И. Гессен одним из первых обратился к вопросу концептуального педагогического мышления учителя. «Повторять установленный в центре образец, проверять выполнение учениками этого образца, как то имело место в пассивной школе – все это

требует меньше времени, меньшей самостоятельности со стороны учителя, всему этому легче научиться, чем то непрерывное напряжение педагогического творчества, которое составляет сущность работы учителя в трудовой школе» (40, С. 181).

Являясь сторонником критической философии и поэтому отстаивая в рамках критического анализа антиномии рационализма эмпиризма значимость вырабатываемого на основе данных опыта метода научного мышления, считая единственно возможным в силу особенностей его передачи «медиум устного предания», С.И. Гессен соответственно носителем его видит человека, а в школе прежде всего учителя, осуществляющего знакомство с ним детей. В связи с этим первейшей задачей учителя исследователю представляется думать, мыслить в классе, показывая работу метода научного мышления. И особенно важной он считает ее на первой ступени, в период, когда ребенок занимает новую для него позицию активного познающего субъекта, только начинается формирование активной творческой личности, закладываются основы для развития мотивационно-потребностной сферы. «И здесь если учитель не размышляет в классе и не интересуется тем, чему учит, не возбудит в детях ни интереса, ни научного мышления, что однако уже является задачей начального обучения» (90, с. 132).

Таким образом, с первых лет обучения учитель должен применять метод научного знания «как живое орудие мысли», что возможно при условии владения им самим учителем, которое проявляется в умелом использовании его при разрешении вставшего перед учениками вопроса, возникшего перед ними затруднения в процессе поиска знаний. В этом аспекте представляется важным отметить, что педагог-гуманист, выдвигая требование в постановке перед обучающимися проблемы (в том числе на ступени начального образования, где для этого кроются немалые

возможности, благодаря выдвигаемому ученым принципу эпизодичности, предписывающему исходить в обучении из эпизода имманентно содержащему проблему), по сути, предвосхитив проблемное обучение, и тем самым, отдавая предпочтение в работе учителя методам, активизирующим мышление учащихся (поисково-исследовательским), он выдвигает главной его задачей создание таких условий в рамках образовательного процесса, которые стимулировали бы их, активизировали мыслительную деятельность, требуя постоянной напряженности мысли. В этих условиях применение метода научного знания учителем выступает наиболее ярко, так как необходима с его стороны постоянная бдительность мысли, чтобы вовремя разрешить появившиеся затруднения, умело направить в поиске решения вопроса, устранить возникшие недоразумения. Как отмечает исследователь, задача учителя усложняется при этом тем, что процесс «присвоения» познающих субъектов этого метода индивидуален, поэтому важным является постоянное внимание к каждому. «Стимулировать к активной деятельности одного, поддержать в поиске своего решения другого, при этом, не загасив в нем интенсивной работы мысли, направить исследовательскую работу третьего, так как открывшийся вдруг намек, оттенок мысли, наметившаяся внезапно перспектива решения вопроса играют решающую роль» (40, с. 250).

Следовательно, по С.И. Гессену, «руководить этой совместной работой класса, указывать ей направление, отзываться на всякий обнаруженный в течение работы вопрос и вариант его решения, ободрять ищущих своего решения, - вот подлинная задача учителя» (40, с.250).

Таким образом, в гессеновской активной трудовой школе учитель ни в коем случае не предъявляет готового образца и не требует его выполнения учениками, напротив, он, прежде всего, ставит задачу, вопрос, и, помогая при недоумении советом, даже трудом, если работа встала, руководит совместным поиском класса в его решении. Постоянная творческая

активность, направленность воли, постоянная работа мысли отличает учителя. «Как это и всегда бывает в жизни под внешней пассивностью учителя трудовой школы кроется напряженность самостоятельной внутренней работы, постоянная бдительность воли, умеющей ставить задачу так, как она вытекает из сложившейся индивидуальной обстановки, во время приходящей на помощь нам, где работа почему-либо застопорилась своевременно парирующий встретившееся затруднение» (40, с.134). Другими словами, учитель должен организовать взаимодействие, сотрудничество как между учащимися, так и между собой и учениками, которое способствовало бы становлению их активной жизненной позиции, раскрытию творческого потенциала, т.е. решению задач начального образования.

Такая позиция исследователя отличала его от других прогрессивных педагогов-гуманистов рубежа XIX века, которые, перенося при разработке своих педагогических концепций акцент на личность ребенка, ее развитие, формирование, склонны были преуменьшать с той или иной стороны значение в этом процессе роли учителя. Так, сторонники прагматической педагогики (У. Джемс, Дж. Дьюи, У. Килпатрик, У. Чайлдс и другие) рассматривали его едва ли не в большей степени пассивным, чем даже в прежней школе. Выдвинув главнейшим своим положением представление о деятельностной сущности человеческой личности, руководствующейся различными прагматическими интересами в получении опыта, на основе которого она изменяет окружающую среду, приспосабливаясь к ней, видя приоритетной в этом процессе самостоятельность обучающегося, в качестве наиболее приемлемой реализации этих идей они отстаивали Дальтон-план и метод проектов. В критике их многими педагогами (А.Л. Бем, Д.М. Сокольцов, В.В. Зеньковский и другими), в том числе С.И. Гессеном, отмечалась недооценка роли учителя. Они рассматривали его только в качестве «репетитора работающих порознь учеников», консультанта,

ограничивающегося в своей деятельности лишь рекомендациями и советами по просьбе учеников.

Критике со стороны педагога подверглись также взгляды представителей биологизаторских течений (экспериментальная педагогика и др.), в частности А. Бине, который значительно преуменьшал роль учителя в контроле и оценке процесса формирования и развития личности, придавая решающее значение в этом вопросе тестам, считая, что они вполне могут дать целостное представление о ребенке. Исследователь категорически протестовал против этого, отстаивал незаменимость учителя в оценке степени развития учащегося, что было обусловлено, в опоре на критическую философию, его представлением о человеке как носителе «метода научного знания», усваивающем его через как бы «заражение» от другого. «Только наблюдение за тем, как учащийся в повседневной работе пользуется методом научной мысли, как он ставит вопрос, как отклоняет предлагаемые решения вопроса, как сам решает его и обосновывает свое решение, как использует его для постановки новых вопросов... в состоянии установить степень научной зрелости» (40, с.249). С.И. Гессен, по сути, показал, что учитель незаменим не только в организации самого этого «заражения», но и в осуществлении контроля за ним, в рамках которого диагностирует состояние на тот или иной момент усвоения личностью данного метода, прогнозирует дальнейший ход этого процесса, т.е. при активном его участии и под пристальным постоянным его вниманием находится весь образовательный процесс в целом.

Следует отметить, что позиция С.И. Гессена во взгляде на профессионально-педагогическую деятельность учителя отчасти близка взглядам представителей «свободного воспитания» (К.Н. Вентцель, Г. Винекен, М. Монтессори, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Л.Н. Толстой и другие). Они, выдвигая требование учета интересов и склонностей учащихся, их

индивидуальных особенностей, внимания к развитию творческого потенциала личности, осуществляемые путем исключения любого влияния со стороны, организации образовательно-воспитательной среды для проявления детьми творческой активности, формирования высоко-нравственной личности и потому в реализации этих идей, отстаивали в связи с этим необходимость творческого учителя, в скрытом виде проявляющего свою постоянную активность.

Исходя из несколько иных предпосылок, но выражая согласие с ними в рассмотрении учителя как «незаметно одухотворяющего работу всего класса», находящегося в постоянном волевом напряжении, С.И. Гессен тем не менее критиковал осуществление этой идеи на практике сторонниками «свободного воспитания», так как оно сводилось исключительно к не противодействию учащемуся, потаканию его различным сиюминутным интересам и увлеченностям, что на взгляд исследователя, не способствовало эффективности учебно-воспитательного процесса, достижению целей образования.

Таким образом, ученый выступает за активную творческую личность учителя, организующего совместный труд, то есть совместный поиск в разрешении поставленного вопроса, проблемы в духе сотрудничества, взаимодействия, в процессе которого создает условия для эффективного развития личности каждого учащегося, формирования его мотивационно - потребностной сферы, стимулирования к дальнейшему самообразованию. Иначе говоря, он отстаивает незаменимость учителя как организатора, как исследователя, внимательного наблюдателя, бдительно следящего за ходом учебно-воспитательного процесса в целом и формированием личности каждого из его участников, что требует от него постоянного напряжения.

Необходимо отметить так же, что в этом аспекте его подход во многом предвосхитил возникшую во второй половине XX века в России педагогику

сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и другие), ряд положений которой перекликается со взглядами ученого, особенно первейшее, состоящее в необходимости такой организации отношений между учителем и учащимися, которая сделала бы возможным предоставление детям стимулов, лежащих в основе самого учения, вовлечения их в творческое взаимодействие между собой и с учителем, в совместный труд. Именно это требование в умении организовать сотрудничество в учебно-воспитательном процессе как между самими учащимися, так и между ними и учителем, которое отмечал еще педагог и исследователь, является основополагающим в современных системах начального образования (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и другие), в основу которых легла идея развивающего обучения. «Учитель становится как бы дирижером, усиливается его роль в организации творческой поисковой деятельности» (254, с.319).

Отстаивая незаменимость роли учителя, подчеркивая решающее его значение в образовательном процессе, С.И. Гессен попутно поднимает вопрос об отношениях в рамках триады: учитель – учебник – учебная программа, причем стремится не к их противопоставлению друг другу, а определению и подчеркиванию функций каждого, необходимости их всех. Подчеркивая характерные особенности эпизодического курса, организацию обучения на этой ступени (принцип исхождения из целостной окружающей ребенка среды (родиноведение), построенный на пронизывающих его открытиях учеников по пути продвижения их в поиске, долженствующий вскрыть «проблематику» наук и т.д.), исследователь отмечает «невозможность для учителя следовать в своем преподавании одному учебнику и быть связанным точно предписывающей определенный учебный материал программой» (40, с.291). Отстаивая такой подход, он не представляет учебник раз и навсегда данным образцом, на который одинаково должны равняться и сам педагог, и его

ученики, а видит его постепенно создаваемым из урока в урок на основе творческого взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, учащиеся как бы создают его, в то время как учитель постоянно перерабатывает. При таком рассмотрении исследователя учебник по отношению к учителю выступает как помощник в его работе, с одной стороны, предоставляющий возможность для творческой активности, с другой, задающий направление деятельности учителя. Так же, по С.И. Гессену, и программа не должна быть только сборником обязательных предписаний, которые необходимо в строгом порядке все выполнить. В ней должно быть приблизительное распределение материала, направляющее работу учителя в рамках образовательного процесса в нужное русло.

В этом подходе еще раз подчеркивается ученым необходимость активной творческой личности учителя в начальной школе. «Активная школа, органической частью которой является глобальное обучение грамоте, в особенности держится не начальственными предписаниями и не методическими рецептами, а активным учителем, неподдающимся подстерегающей его на каждом шагу рутине, учителем творческого типа, учителем-энтузиастом своего дела» (9, с.38).

При таком рассмотрении роли учителя С.И. Гессеном поднимается соответственно и вопрос о требованиях, предъявляемых педагогической профессии. Не только преподавателю старших классов, но и начальных, ученым предъявляются высокие требования, так как, говоря словами современных исследователей, «самое лучшее в самом начале, ибо последующее слишком зависит от предшествующего в жизни человека» (157, с.481). Конечно, прежде всего, он говорит о знании учителем педагогической науки, а также психологии (возрастные особенности детей, их интересов, стремлений, желаний), что особенно необходимо в начальной школе,

переходной ступени от детского сада к среднему звену, где учитель должен знать особенности дошкольного младшего школьного и старшего школьного возраста, и в связи с этим, чтобы организовать наиболее эффективно образовательный процесс, в совершенстве владеть педагогической техникой.

Но, прежде всего, на первый план исследователь выдвигает знание учителем предмета преподавания. Определив одним из главнейших принципов начального образования принцип родиноведения, предполагающий исхождение в обучении из постепенно расширяющейся окружающей ребенка среды, он соответственно отмечает, что учитель начальных классов обязан хорошо знать культурно-образовательное пространство, в котором находится ребенок: природу данной местности, «этнографию, археологию, агиографию, местные диалекты, искусство» – все то, что является источником образовательного процесса. Другими словами, педагог, по С.И. Гессену, должен обладать широким кругом знаний, быть поистине «энциклопедистом». Сознавая и подчеркивая всю проблематичность, почти невозможность сосредоточения такого объема знаний в одном человеке, ученый выдвигает идею разделения преподавания на первой ступени школы между двумя учителями – «учителем естественно-математических и историко-филологических предметов» (40, с. 289). Гуманистическая направленность такого подхода состоит в том, что, с одной стороны, он полностью удовлетворяет эпизодическому курсу, предоставляя учителю возможность согласно родиноведческому принципу сохранять целостный характер структуры, удовлетворяя одной из важных особенностей младшего школьного возраста – недифференцированности знания, с другой, подготовить учащихся как к дальнейшему разделению на предметы, так же и к тому, что преподавать их будут разные учителя.

В этой связи он поднимает вопрос педагогического образования. Решающее значение имеет для него в первую очередь содержание. На основе

критического анализа педагогического образования в начале XX века он выделяет такую его характерную черту как приоритет предмета, который будет преподаваться учителем в школе. «Считалось, что интереса к основному предмету, энтузиазма, с которым он преподаётся, постоянного самообразования и желания углубить научный кругозор достаточно для подготовки хорошего преподавателя, настоящего воспитателя молодёжи» (44, с.74). Исследователь, конечно, не умалял значение знания учителем предмета преподавания. Но при этом считал, и эта его позиция отчетливо проявилась в попытке осмысления педагогики как науки, а также, в связи с этим, рассмотрения структуры личности, «приобщить другого к науке, искусству, хозяйству и религии может только тот, кто сам приобщался к ним и живёт полной жизнью на этих путях культурного творчества» (40, с.372). Другими словами, подчеркивает значимость таких предметов, как философии, этики, эстетики, «теории отдельных искусств (теория поэзии, живописи, музыки и так далее) и основных отделов теории хозяйства (сельское хозяйство, промышленность, торговля)» (40, с. 373).

Таким образом, он определяет предметный и общекультурный блоки педагогического образования, выделяемые и современными учеными. Большое внимание исследователь уделяет психолого-педагогическому блоку. В связи с чем не случайно выделение им таких кафедр, как: «1) педагогической физиологии, физического воспитания и школьной гигиены; 2) педагогической психологии ребенка и специальной педагогики; 3) педагогической социологии и социальной педагогики (забота о ребенке); 4) педагогики в узком смысле слова (как прикладная философия), дидактики, различных учебных дисциплин как научных, так и творческих; 5) истории педагогики…; 6) организации школьной системы и администрирования финансов и школьной статистики» (44, с.90). Общий минимум этих дисциплин, по С.И. Гессену, является базисом для каждого педагога, в том

числе для учителя начальной школы, который для целостного развития личности ученика непременно должен иметь законченное университетское образование. В связи со спецификой профессии, по мнению ученого, он должен углубленно изучить некоторые дисциплины. «Педагогическое образование учителя начальных классов охватывает определенный минимум, необходимый для углубленной специализации в области природоведения, психологии образования, социальной педагогики, дидактики начального обучения» (44, с.92). Таким образом, прежде всего он говорит о знании учителем начальной школы педагогической науки, а также психологии (возрастные особенности детей, их интересы, стремления, желания). Это особенно необходимо в начальной школе, переходной ступени от детского сада к среднему звену, где учитель должен знать особенности не только младшего школьного возраста, но и дошкольного, и старшего школьного, и в связи с этим, чтобы наиболее эффективно организовать образовательный процесс, в совершенстве владеть педагогической техникой.

Кроме того, отстаивая взгляд на учителя начальных классов, как на личность, обладающую разносторонними знаниями, исследователь подчеркивает необходимость наличия у него подлинного интереса предмету своего преподавания. «Первым условием возбуждения интереса в учениках является то, чтобы учитель сам интересовался предметом науки» (90, с.131). Если же, как подчеркивается ученым, педагог в нем видит только сумму сведений, с которыми необходимо познакомить школьников, «мертвый» материал, то таким он будет и для них, к каким бы ухищрениям не прибегал учитель, какие бы методы и приемы для побуждения и активизации познавательной деятельности учащихся не использовал, так как все равно «ученики быстро раскусят, что самый предмет не интересует учителя, что он излагает его не по настоящему, а с задней мыслью, что он хочет как-то обойти и обмануть их своим изложением» (40, с.251) и, соответственно,

потеряют к нему всякий интерес. Таким образом, исследователь настаивает, что только своим отношением к предмету науки педагог сможет воспитать в детях познавательный интерес, а значит решить в конечном итоге задачу формирования мотивационно-потребностной сферы учащихся, без чего, по мнению С.И. Гессена, невозможна самоактуализация и самореализация личности. Это требование предоставляется ученому едва ли не более важным, чем знание педагогики и психологии. «Заинтересованность учителя предметом, который он преподает, имеет бóльшее значение, чем заинтересованность его педагогикой и психологией, то есть, тем каким образом нужно давать научный материал ученикам» (90, с.32).

Итак, отмечая значимость роли учителя, он предъявляет к ней ряд серьезных требований, обусловленных в противовес формализму и рутине его представлением о деятельности учителя как творческом процессе. Во-первых, это знание о культурных ценностях, природе, обществе, окружающем ребенка образовательном пространстве; во-вторых, наличие у него комплекса знаний о человеке, процессах социального и биопсихологического характера, оказывающих влияние на формирование его личности; в-третьих, знания в области своей профессии. Все их ученый склонен рассматривать как способствующие педагогическому мастерству учителя, направляющие его педагогическое творчество. Так же в тесной взаимосвязи с ними затрагивает еще один вопрос - вопрос постоянной работы учителя над собой по пути следования данным требованиям, так как «всякое творчество предполагает возможность непрерывного совершенствования» (40, с.152). Это стремление к совершенствованию, формированию инновационного потенциала личности, по мнению ученого должно воспитываться еще в стенах высших педагогических учебных заведений, где будущих педагогов знакомят с новейшими системами, технологиями, передовым педагогическим опытом, то есть являющихся, как говорит исследователь «рассадником новых

педагогических идей и новых преподавательских сил» (40, с.151). Он подчеркивает также, что необходимо и в дальнейшем поддерживать это стремление к творчеству, не позволяя ему выродиться в рутину, механизм, для чего нужна постоянная связь с педагогическими вузами, периодически организующими конференции, курсы, на которых учителя могли бы совершенствоваться в основах педагогики, психологии, своего предмета. Но, как критически отмечает ученый, исключительно такая направленность программ курсов далеко не достаточна для учителей первой ступени школы. Родиноведческий принцип в начальном образовании, предполагающий знание педагогом окружающего ребенка культурно-образовательного пространства, требует также постоянного его совершенствования в этих знаниях, поэтому, С.И. Гессен настаивает, что «региональные занятия должны очевидно составлять центр курсов повышения квалификации учителей, работающих на первой ступени школы» (90, с.133). Кроме этого для поддержания у учителя пристального постоянного интереса к своей профессии, творческого подхода к своей деятельности» необходимо широкое развитие издательского дела, обилие популярных педагогических и научных журналов и изданий...» (40, с.152), в том числе и на периферии, призванных оказывать как научную помощь, отвечающую потребностям региональной сферы, так и сохранять связь с курсами, способствуя их расширению.

Таким образом, исследователь в горячем протесте против формализма в деятельности учителя выдвигает требование в непрерывном его совершенствовании в ней. Но, это с одной стороны. С другой, он также считает, что педагог должен совершенствоваться не только в своей деятельности, но и как личность, постоянно проявляя познавательный интерес во всем, ко всем областям знания. «Между тем учитель должен быть не только учителем, но и человеком, расширяющим свои знания и общую культуру также за пределами самой профессии» (90, с.133). Другими словами по С.И. Гессену,

учитель активной трудовой школы – это высоконравственная одухотворенная, стремящаяся к самообразованию личность, требовательно относящаяся к своей деятельности, видя в ней прежде всего творчество, непрерывно совершенствующаяся в ней. Только такой учитель, на его взгляд, своей личностью, отношением к науке и своей педагогической деятельности способен разрешить важнейшую задачу школы – приобщение личности к миру культурных ценностей, раскрыть ей путь самоопределения и самореализации. Также, протестуя против рутины и механизма в деятельности педагога, он затрагивает ряд правовых вопросов. Во-первых, ученый отстаивает свободу учительских союзов, организаций, предоставляющих педагогам большие возможности по обмену творческим педагогическим опытом, достижениями, способствующими распространению прогрессивных идей, инноваций, мотивируя свой подход тем, что «если у учителя не будет возможности свободно отстаивать и проводить в жизнь свои педагогические взгляды, хотя бы они во многом расходились со взглядами власти, то очень быстро вся его деятельность превратится в выполнение установленного образца, что в свою очередь сведет и работу учеников к тому же самому» (40, с.152). Во-вторых, выступает против ограничения творческой деятельности отдельных учителей и всего коллектива школы в целом тесными рамками обязательных программ, имеющих характер директив и соответственно требующих полного и безоговорочного подчинения, рассматривая их, скорее в качестве определяющих направлений педагогического творчества, настаивая на их многообразии. Антиподом такого подхода исследователю, как и многим его соратникам, видным представителям Русского Зарубежья (А. Бем, Н. Ганц, А. Павлов и другим) представлялась правовая политика Советской России в отношении школы и учительства, состоящая в полном подчинении их государству. «…Коммунистическая партия воспринимает школу как один из инструментов для ускорения наступления коммунизма. Соответственно она

должна быть подчинена коммунистическим интересам» (44, с.326). Достижение этой цели представляется С.И. Гессену возможным только путем «жесточайшей субординации и запрещения любой инициативы со стороны беспартийных, составляющих подавляющее большинство учителей» (44, с.326). В своих публикациях («Содержание и методы обучения в советской школе», «Эволюция единой трудовой школы в Советской России», «Судьба коммунистического идеала образования» и других) он критикует такое отношение к школе и учительству, считая его разрушающим не только для педагогического творчества учителя, но всего существования истинно активной школы в целом.

Следует отметить, что исследователем затрагиваются вопросы педагогического такта в рамках рассмотрения им проблем школьного самоуправления, где он отстаивает взгляд на школу как целостное правовое содружество учителей и учащихся, подчиняющихся общим установленным правилам, оправданным условиями совместной работы, общение на демократических основах, здоровом авторитете учителя у воспитанников, проявляющимся в справедливом осуществлении им правовых мер (наказания и поощрения). «Самоуправление должно быть не дарованием демократических прав, а задачей, преподанной авторитетом, и потому оно, с одной стороны, должно тесно примыкать к естественным социальным привычкам и организациям детей, а с другой – проводиться с участием в принципиальных вопросах учителя» (40, с.392).

Выводы по первой главе

1. Становление взглядов С.И. Гессена на начальное образование прошло несколько этапов. Начав как педагог и философ-неокантианец, С.И. Гессен, накапливая педагогический и философский опыт, постепенно переходит на гуманистические позиции культурной педагогики. Параллельно

с этим в рамках гуманистической образовательной концепции постепенно оформлялась и концепция начального образования, основанная на педагогике культуры. В ней органично сплелись культурологическая, гуманистическая, антропологическая составляющие. Центром ее, как и всей педагогической системы в целом, явилась развивающаяся личность. Поставив цель образования приобщение ее к миру культурных ценностей, благодаря которому происходит личностный рост, духовное развитие, рассматривая также образовательный процесс как процесс становления и гармонизации в личности психофизиологического, социального, культурного и благодатного начал, С.И.Гессен видел начальное образование в качестве одного из важнейших этапов в этом процессе, в связи с чем считал необходимым выделить начальное образование в качестве одной из важных и самостоятельных отраслей педагогики.

2. Будучи, по замыслу С.И. Гессена, таким этапом, имея направленность на разрешение цели приобщения к культурным ценностям личности ребенка, начальное образование имеет целью выявление потенциальных возможностей и раскрытие ее способностей, что обеспечивает ее переход на новый этап развития и соответственно следующую ступень школы. Сам процесс приобщения к ценностям культуры выступает средством достижения цели начального образования и подразумевает вовлечение учащегося в труд, в процессе которого он формируется как член социума (через знакомство со специальными социальными функциями, товарищеской помощью), с одной стороны, а с другой, как активный познающий субъект. Такой переходный или «открытый» характер начального образования, обеспечивающий достижение поставленной цели, требует, по С.И. Гессену, определенного типа построения. Во-первых, протекая в рамках трудовой школы, оно соответственно должно опираться на её принципы, приобретающие специфическую форму, согласно особенностям развивающейся личности на данном этапе, и собственно принципы

начального образования: родиноведение, приобщающее к ценностям культуры через вовлечение ребенка в культурно-образовательное пространство, окружающее его, и эпизодичность, ведущую через познание проблемы, скрытой в эпизоде, как элементе недифференцированного целого жизненного окружения, к знанию, научному познанию.

3. Основанная на ценностном, антропологическом, культурологическом, этнопедагогическом, деятельностном подходах, концепция теории и методики начального образования С.И. Гессена, предусматривающая организацию образовательного процесса на первой ступени школы на принципах демократизации и гуманизации, творческой активности личности учащегося в педагогическом процессе, требует нового типа личности учителя. Одним из первых С.И. Гессен выдвигает основополагающим условием деятельности учителя начальных классов формирование у него концептуального педагогического мышления. Оно требует определенной методологической и научной базы от учителя, мобилизации всех его сил и способностей, стимулирует потребность в рефлексии педагогической деятельности, развивает творчество учителя, обеспечивая его позицию в рамках образовательного процесса в качестве активного его организатора, который активизирует познавательную деятельность учащихся, стимулирует их силы, формирует у них позитивное отношение к себе, развивает уверенность в своих силах, своем потенциале. Педагогическое образование, по мысли С.И.Гессена, должно предусматривать широкую методологическую, педагогическую и методическую подготовку будущего педагога начальной школы и предусматривать широкий круг знаний по всему спектру вопросов, которыми может заинтересоваться младший школьник. В перспективе он видел необходимость и возможность постепенного перехода к подготовке учителя начальных классов с высшим образованием.

Глава 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ «НОВОЙ ДИДАКТИКИ» С.И.ГЕССЕНА

Одним из актуальных аспектов модернизации начального образования является обоснование и разработка содержания современной четырехлетней начальной школы, школы, ориентированной на творческое развитие личности младшего школьника, на примат личностно-ориентированного подхода к его образованию. Именно в этом направлении 70 лет назад видел развитие начальной школы С.И. Гессен. Концептуальные основы начального образования явились исходными в анализе С.И. Гессеном проблем дидактики на первой ступени обучения. Личностно-ориентированный подход определил рассмотрение им всех затрагиваемых в ее рамках вопросов. Ориентация на становление личности воспитанника, максимальное раскрытие его потенциальных возможностей потребовала рассмотрения образовательного процесса как процесса, требующего субъект-субъектных отношений при активности и самостоятельной деятельности самого учащегося, опоры на принципы, растущие и развивающиеся вместе с учеником и способствующие раскрытию его личности. Необходимым условием осуществления так понимаемого образовательного процесса явились соответственно такие формы организации, которые также способствовали бы становлению личности. К рассмотрению вопросов обучения чтению и счету русский ученый тоже подошел с точки зрения развития личности, раскрытия ее потенциальных возможностей, вскрыв их глубинный смысл, противопоставив простому механическому усвоению тех или иных навыков.

В данной главе рассматриваются основные элементы целостной дидактико-методической системы начального образования: дидактические основы образовательного процесса, проблемы отбора и структурирования содержания образования, своеобразие средств, форм и методов личностно-ориентированного подхода в обучении младших школьников.

2. 1. Дидактические основания образовательного процесса в начальной школе

Прежде чем затрагивать непосредственно принципы начального образования, необходимо сначала коснуться дидактики, называемой С.И. Гессеном, вслед за И. Кантом, «*критической*» или в польский период – «*новой дидактикой*». Общие проблемы и философские основания критической дидактики рассматривались В.Е. Дерюгой в диссертационном исследовании «Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена (1887-1950)», поэтому целесообразно обратиться к вопросам, непосредственно связанным с начальным образованием.

Начало дидактики, как отрасли педагогической науки, было положено еще В. Ратке, как систему научных знаний ее впервые разработал Я.А. Коменский. На ее развитие оказали влияние Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и другие. Долгое время она рассматривалась как руководство учителю в организации им образовательного процесса, затрагивая такие необходимые ему в работе атрибуты как принципы, методы и др., то есть в известной мере отражала догматический и механический характер обучения. На рубеже XIX-XX веков пристальное внимание стало уделяться личности ребенка, в связи с чем меняется и угол зрения на принципы и методы – дидактику в целом.

Вопросы дидактики находят отклик и у С.И. Гессена («Структура и содержание современной школы», «Основы педагогики», «Идея трудовой школы и лабораторный план», «Иоганн Генрих Песталоцци», «Лев Толстой как педагог», «Die Pedagogik Giovanni Gantiles» и др.). В своих исследованиях он обращается к проблеме «старой» и «новой» дидактик, которая для современных педагогов (В. Оконь, Ч. Куписевич и др.) представляет собой не что иное, как соотнесение школы «традиционной» и «новой». В сравнительно-сопоставительном их анализе С.И. Гессен обращается к критике «традиционной» школы за отрыв ее от личности ребенка,

выражающийся в излишнем технологизме, пассивности личности в образовательном процессе, догматическом и механическом характере обучения.

Поставив в центр своей педагогической концепции активную творческую личность ученика, он с личностно-ориентированных позиций подходит к рассмотрению дидактики. Выделяя в качестве её предмета содержание образования и организацию процесса овладения им, С.И. Гессен дает глубокое, философско-педагогическое обоснование такому подходу, несмотря на кажущуюся его узость. Образовательный материал предстает у него объектом изучения различными науками, а дидактика, соответственно, имеет направленность на преобразование необходимых его компонентов, придавая им наиболее приемлемую для образовательного процесса форму, «дидактически обработанный вид». Биологические, физиологические и аксиологические основы философско-педагогической концепции ученого являются определяющими и при отборе содержания образования. Дидактика же, на взгляд С.И. Гессена, призвана выступить связующим звеном между антропологией и аксиологией, поэтому она должна быть направлена на исследование взаимосвязанных между собой, а также с личностью и культурой, двух компонентов - образовательного и воспитательного. Ставя задачей ее приобщение ребенка к миру культурных ценностей, он видит их опорой самой дидактики, которая к тому же должна преобразовать их для органичного переплетения с образовательным процессом.

Критическая дидактика С.И. Гессена предстает ни чем иным, как процессом образования в единстве всех его слоев, изучением которых занимаются частные науки. Если в опоре на этот философско-педагогический подход образование выступает как сложный процесс, направленный на приобщение личности к миру культурных ценностей, то структура дидактической науки должна конструировать отражающее эти ценности

содержание образования. При этом культура является необходимым связующим компонентом между образованием личности и самой дидактикой. Дидактика же создает условия для самостоятельного развития личностью навыков самообразования, необходимых для «присвоения» культуры.

Большое значение придается ученым формам, методам, принципам обучения, хотя он и не стремится ввести их в определение дидактики. В этом, на наш взгляд, выражена попытка избежать представления о ней только как об общей теории методов, принципов, определяющих структуру и содержание школьного образования.

Охарактеризовав сущность своей критической дидактики, основывающейся на синтезе аксиологического и антропологического подходов, С.И. Гессен стремится определить начальное образование как целостную аксиологически направленную личностно-ориентированную дидактическую систему. Акцентирование внимания на личности ребенка позволило ученому представить педагогический процесс (цель, задачи, содержание, принципы и т.д.) на первой ступени школы, опирающимся на субъективные свойства личности. Тем самым процесс образования, по С.И. Гессену, становится гуманистически направленным, что имеет большое значение для дидактической системы начального образования, так как придает ей пластичность и динамичность, наделяет ее качественно новым свойством – наличием возможностей для развития личности. Она приобретает способность быстро реагировать на изменяющиеся потребности личности, выдвигая новые образовательные задачи.

Первейшим компонентом и условием эффективного функционирования дидактической системы начального образования С.И. Гессен определяет принципы. Следует отметить, что в современной дидактике сложились две тенденции в рассмотрении принципов: во-первых, стремление построить их иерархию, подчинить одни принципы другим, во-вторых, попытка

объединить их в пары (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и другие), ограничивающие действие друг друга. С.И. Гессеном же, можно сказать, предлагается еще один подход. Им рассматривается не взаимодействие пары принципов, а функционирование сразу их комплекса, их влияние друг на друга, взаимосвязь и взаимодополняемость. Его позиция, имея существенные отличия, тем не менее, во многом близка второй тенденции. Такой взгляд С.И. Гессена на функционирования дидактических принципов был обусловлен необходимостью учитывать особенности личности младшего школьника, находящейся в процессе становления, ее свойств. По замыслу исследователя, они вместе с ней они должны как бы проходить все фазы развития, то есть также как и дидактическая система в целом, должны иметь динамический характер, «развиваясь вместе с развитием учеников, принимать на каждой ступени школы новый облик» (90, с. 3).

Данная позиция исследователя значительно отличалась от взглядов Я.А. Коменского, стремившегося выстроить систему дидактических принципов на основе природосообразности (человек – часть природы и его формирование подчиняется общим законам ее развития) и очертившего в соответствии с этим их круг, определив роль каждого, и от воззрений А.В. Дистервега, в качестве такой основы видевшего разделение их на три группы требований (к содержанию обучения, обучающимся, обучающему), и от возникших позднее двух направлений – психологизма с его представлением о дидактике как прикладной психологии, пытающегося логическим путем вывести из психологии основные дидактические положения, и педагогизма, стремящегося к выведению всех возможных принципов, четкому разграничению их возможностей, – в рассмотрении которых не только методы, приемы, средства обучения, но и принципы предстают как условия механизации образовательного процесса. С.И. Гессен, акцентируя внимание на личности ребенка, находящейся в центре всей дидактической системы и

обусловливающей ее динамический характер, подчеркивая, что дидактика, будучи связующим звеном между ценностями и самой личностью, должна выявлять условия развития личности, усвоения ею навыков, необходимых для «присвоения» культуры, приходит к выводу, что принципы, как непременные системообразующие компоненты, и призваны как раз определять эти условия, действуя совместно, во взаимосвязанном комплексе. Его трактовка функционирования дидактических принципов была более близка позиции, которую занимали в этом вопросе Л.Н. Толстой и Дж. Джентиле, предлагавшие рассматривать систему принципов как «скорее живое существо», «живую методику».

Исходя из этого, в рамках начальной ступени обучения С.И. Гессен обращается к рассмотрению функционирования в качестве единой системы ряда ведущих принципов (конкретной целостности, эпизодичности родиноведения), высвечивая действие всего спектра традиционно выделяемых еще со времен Я.А. Коменского дидактических требований. Так, принцип конкретной целостности, изменяющийся на каждой ступени (то есть уже в этой способности кроется требование учета динамики возрастных и индивидуальных особенностей), состоящий в период начального обучения в том, чтобы исходить из близкого, конкретного, того, что может быть понятно, он затрагивается ученым во взаимосвязи с эпизодичностью, обусловливая выбор эпизода учителем. Эпизод, - являясь исходным пунктом обучения, по С.И. Гессену, предполагает организацию, подразумевающую связь с другими эпизодами, скрытую за ними систему науки, ведь «связанное обучение не отвергает систему науки, но, напротив хочет приготовить ребенка к лучшему пониманию и активному усвоению им системы науки в ее логической дифференцированной структуре» (90, с.125).

Другими словами, настойчивое требование ученого в «просвечивании» в эпизодах научной системы, есть не что иное, как подчеркивание им

значения при организации процесса обучения принципа систематичности и последовательности. Через взаимодействие конкретной целостности и эпизодичности ученый также вскрывает важность сознательности учащихся при ознакомлении их с фактами и явлениями окружающей действительности.

Это требование должно функционировать на всех этапах овладения знаниями, начиная с постановки целей, которые учитель в опоре на принцип конкретной целостности должен раскрыть так, словно ученики собирались их выдвинуть себе сами, лишь не догадались сформулировать их как учитель (то есть учащиеся должны не просто осознавать цель, но понимать и принимать ее), и затем в процессе ознакомления учащихся с окружающей средой. «Связное обучение имеет целью именно не давать детям готовых ответов на вопросы, которые они себе еще не поставили, но учит их исследовать среду, в которой они живут, с целью расширения их опыта в смысле постижения проблематики действительности» (90, с.126).

Эта проблематика, по замыслу С.И. Гессена, имеет свое выражение в эпизоде в качестве скрытой в нем проблемы. Таким образом, реализации принципа сознательности учащихся в процессе овладения знаниями способствует наличие в соответствии с требованиями эпизодичности проблемы в эпизоде. Акцентируя на ней особое внимание, через нее же ученый раскрывает необходимость активности личности в обучении, так как «существо знания состоит в том, что оно требует активной деятельности познающего» (40, с. 280). Именно с проблемы, по утверждению ученого, начинается истинное знание. Она, на его взгляд, является той силой, которая движет процессом познания учащегося, побуждая его к поискам, стимулируя его исследовательскую деятельность, то есть ставит его в условия активного познающего субъекта. Этому способствует и принцип конкретной целостности, предоставляющий в распоряжение учителя, а значит и учащихся, эпизод, содержащий проблему, отражающую интересы учащихся,

близкую им, целью которого является «заразить ребенка духом исследования действительности и всесторонней проработки изучаемого материала» (40, с. 138). К тому же, следует отметить, что призыв ученого к совместному труду по созданию какого-либо «продукта», где каждый учащийся имеет свое индивидуальное место, позволяющее ему чувствовать значимость и незаменимость своего труда в рамках работы всего класса, который предстает как единое дружное целое, а учитель, находясь в постоянном напряжении, направляет умственную деятельность школьников, руководя их работой, - этот призыв, наряду с требованиями индивидуального подхода и управления «обществом детей», направлен также на создание условий, побуждающих к активности, самостоятельному исследованию, на создание положительного эмоционального фона. Иначе говоря, он также способствует реализации принципов сознательности и творческой активности при организации учебно-воспитательного процесса.

Кроме того, через проблемность эпизода С.И. Гессеном раскрывается важность требований научности и посильной трудности. Ведь уже сама по себе скрытая проблема, является ни чем иным, как трудностью, встающей перед учениками и требующей своего разрешения. Рамки ее посильности определяет конкретная целостность с ее исхождением из конкретного, того, что может быть понято.

Таким образом, в этом подходе исследователя при рассмотрении им взаимодействия на начальной ступени обучения эпизодичности с конкретной целостностью просматривается требование учитывать в образовательном процессе принципы систематичности и последовательности, сознательности и активности в обучении, научности и посильной трудности.

Исследователь затрагивает конкретную целостность и в пересечении с родиноведением, вновь, но уже с другой стороны, высвечивая взаимодействие тех же дидактических принципов. Близкое, конкретное то,

что может быть понято и применено в дальнейшем, поднимая учащегося на новую ступень развития в соответствии с родиноведением, включающим как знакомые учащимся виды деятельности, так и явления близкой ребенку окружающей действительности, располагается по концентрическим кругам в зависимости от степени близости ученику. «По мере того, как мышление ученика развивается, и восприятие его, становясь знанием, расширяется, - расширяется и этот материал, «приближая» к ребенку все больший круг явлений» (40, с.288). Таким образом, если эпизодичность требует систематичности и последовательности в плане просвечивания науки, все большего усложнения проблем, то родиноведение определяет систематичность и последовательность предметного материала, вида деятельности, с которым знакомятся дети. Кроме того, родиноведение, будучи тесно связано со средой, в которой живет ребенок, которую он наблюдает, изучает, соответственно затрагивает сферу его интересов, оказывает влияние на формирование мотивационно-потребностной сферы, а значит, способствует стимулированию его в процессе обучения, активизации, сознательному овладению знаниями.

Необходимо отметить также, что, определив, в рамках взаимодействия родиноведения и конкретной целостности, близкое, конкретное как жизненно-практическое целое окружающее ребенка, который связан с ним тысячью определяющих его существование нитей, опирающихся на его интересы, ученый подчеркивает, что при таком подходе создаются условия для самостоятельных наблюдений учащихся, предоставляется возможность связать знания с практикой. А это как нельзя лучше способствует их прочности, связи с жизнью, ведь «труд и практические занятия, организуемые на научных основах, становятся ценными источниками познания, средством конкретизации и углубления теоретических знаний, пробуждения теоретических запросов, интересов», говоря словами современных

исследователей (264, с. 192).

Итак, вскрывая взаимосвязи двух ведущих на первый ступени обучения требований, родиноведения и конкретной целостности, ученый еще раз показывает действия принципов систематичности и последовательности, сознательности и активности учащихся в образовательном процессе, а также прочности, связи с жизнью.

Для педагогической науки чаще всего было характерно рассмотрение принципов по отдельности. Решающее значение придавалось их возможностям для контролирования и регулирования хода образовательного процесса, и этот их потенциал разбирался особенно подробно. Перенеся акценты на методы и формы обучения, С.И. Гессен считает важным также обратиться к вопросу назначения принципов в целом. На его взгляд, оно заключается в выполнении ими функции императивов, обеспечивающих действенное функционирование дидактической системы начального образования.

Своеобразие его позиции состояло в том, что он, тем не менее, не стремился к формулировке определения принципов, очерчиванию их круга, выведению новых принципов. Для него принципиально важным было наполнить их новым более глубоким содержанием, связав их с особенностями развивающейся личности, процессом ее становления. Он, по сути, этим предвосхитил современную тенденцию во взгляде на дидактические принципы. Многие исследователи также стремятся традиционно выделяемые принципы наполнить новым содержанием, исходя из своих концептуальных воззрений: Л.В. Занков, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, В. Оконь, М.Н. Скаткин, Д.Б. Эльконин и другие.

Так, например, выдвигаемый современными исследователями принцип сознательности и творческой активности при руководящей роли учителя. Суть его в том, что результаты обучения зависят от характера и степени

активности детей: чем больше учащимся предоставляется возможностей для проявления творческой активности в поиске знаний, тем сознательнее их отношение к учению. Причем ведущая роль в организации учебной деятельности детей отводится учителю, который постепенно предоставляет им все больше инициативы, передавая в их руки учебные действия, по мере овладения учащимися умениями их выполнять. Схож с ним гессеновский принцип исхождения в обучении из эпизода, заключающего в себе проблему, предполагающую разрешение учащимися, что требует с их стороны активности, заставляет двигаться все дальше и дальше в познании, в результате ученики должны «почувствовать позади эпизода объясняющую его систему, которая должна просвечивать в нем как поставленная познавательной деятельности учащихся проблема» (40, с.282). Это как нельзя лучше способствует сознательному усвоению знаний. Большая роль также отводится и учителю, который призван не только выбирать из окружающей действительности наиболее приемлемый в том или ином случае эпизод, но и направлять творческую активность учащихся, следя за процессом познания.

Принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся, выражающий необходимость воспитания класса как единого ученического коллектива, создание условий для активной организационной работы всех учащихся и в то же время индивидуально подходить к каждому ученику, способствуя успешному его обучению и развитию положительных задатков, - этот принцип также перекликается с гессеновскими. Педагог и исследователь выдвигал требование в рассмотрении класса как «организованного, дружно работающего общества, а ученика – индивидуального и незаменимого органа целого» (40, с.132). Учащиеся, таким образом, приобретая опыт коллективной деятельности, учась подчинять свои намерения и действия интересам всего класса, оказывая помощь друг другу, тем не менее, свободно могут проявлять свою

индивидуальность.

Еще один принцип – принцип положительного эмоционального фона обучения, выделяемый современными исследователями, опирающийся на роль эмоций в жизни человека, также находит свое отражение и у С.И. Гессена. Прежде всего, он отчетливо проступает в его призыве к побуждению детей к активной деятельности, формированию познавательного интереса («знание требует активной деятельности познающего», «обучение знанию должно исходить из жизненно-практического», того, что окружает ребенка, затрагивает сферу его интересов (40, с.280)), к организации совместного труда, где каждый учащийся занимает индивидуальное место, позволяющее чувствовать свою значимость, незаменимость своего вклада в общее дело. Все это способствует успешности учения, формирует положительное к нему отношение, а значит, в конечном итоге, позволяет решить важнейшие задачи образовательного процесса. Необходимо отметить, что такие параллели можно провести и с другими принципами.

Подробно затрагивается С.И. Гессеном принцип наглядности. Он проводит сравнительно-сопоставительный анализ двух его толкований. Если первое (Я.А. Коменский), опирающееся на эмпиризм, рассматривает наглядность лишь как иллюстративную, «заключающуюся в приближении предмета обучения к органам восприятия и воображению ученика, преимущественно через использование зрительного чувства» (40, с.292), и подвергается критике со стороны ученого за узость понимания, то второе, поддерживаемое им, значительно расширяет рамки представления о наглядности. Отметив, что еще П. Наторп, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Фихте суть его видели в способности возбудить активное мышление учащегося в процессе познания им предмета, и тем самым вывели ее за пределы понимания только как иллюстративной, С.И. Гессен, соглашаясь с ними, говорит: «Наглядность должна быть активной. Это значит, что в процессе

усвоения учеником предмета, знание должно быть не пассивно им принято с помощью обращающихся только к его воображению и памяти иллюстраций, но самостоятельно, хотя и с помощью учителя, найдено учеником, добыто и открыто его собственным мышлением» (40, с. 293).

Наглядность не может, как подчеркивает исследователь, быть одинаковой, ее разнообразие определяется рядом условий. Во-первых, особенностями изучаемого предмета, скрытую проблематику которого учащиеся должны пережить и уловить направление ее разрешения. Во-вторых, она, будучи взаимосвязанной с процессом познания, который, по С.И. Гессену, диалектически развиваясь, проходит путь от эпизода к методу знания, также должна развиваться от ступени к ступени, т. е. иметь динамический характер. Таким образом, если на ступени систематического курса суть наглядности состоит в том, чтобы направить мышление ученика на находящийся позади системы метод научного исследования, то в рамках эпизодического она означает «не что иное, как интуицию учеником позади наблюдаемого им эпизода тех элементов научной системы, которыми он систематически … и, следовательно, научно объясняется» (40, с.293). Итак, принцип наглядности, такой, каким он должен быть, по мнению ученого, состоит в том, чтобы обучать больше того, чему видимо обучаешь, то есть задать направление мышлению учащегося, следуя которому, он придет к осознанию изучаемого им предмета, явления как неотъемлемой и органичной части какого-то целого.

Кроме того, в поле зрения исследователя оказывается и проблема воспитывающего обучения, имеющая для его критической дидактики особую значимость. Не случайно поэтому он обращается к ней в таких своих трудах как «Структура и содержание современной школы», «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», «О понятии и цели нравственного образования», «O sprzecznosciach i jednosci wichowania» и многих

других. Ученый подходит к ее рассмотрению на основе сравнительно-сопоставительного анализа «традиционной» и «новой» школ. «Традиционная» школа, на его взгляд, имела дуалистический характер, заключающийся в четком разграничении воспитания и обучения. «Прежняя школа была также дуалистичной в том смысле, что обучение в ней отделено от воспитания» (44, с.257). Она сохранила его, не смотря на введение И.Ф. Гербартом воспитывающего обучения, суть которого состояла в том, что обучение должно являться основным средством воспитания. По мнению С.И. Гессена, это не только их не сблизило, но привело на деле лишь к тому, что обучение стало «морализующим», т.е. таким, когда учитель в процессе обучения должен постоянно рассуждать на темы морали и нравственности перед учениками. И это для «традиционной» школы вполне естественно, учитывая требование активности учителя, призванного постоянно что-то объяснять, рассказывать, рассуждать, и позиции ученика как пассивного объекта, на который и направлена вся деятельность учителя. Исследователь приходит к выводу, что так поставленное обучение ни коим образом не может способствовать воспитанию высоконравственной духовной личности. «Преподавание, как думают современные педагоги, действует воспитывающе не тогда, когда его используют, где только возможно, для морализующих рассуждений, как это полагали и делали последователи Гербарта, а тогда, когда оно остается строго объективным, будучи всецело обращено к своему предмету, не будучи искажаемо никакой, даже самой похвальной тенденцией, то есть именно тогда, когда оно не содержит в себе никакого... морализующего умысла» (36, с.152). Таким образом, в отличие от «традиционной», «новая» школа требует принципиально иного подхода. Акцентируя внимание на личности ученика, создании для него условий как активного познающего субъекта, то есть включении в творческую деятельность, реализации образовательного процесса в направлении

предоставления все большей самостоятельности в деятельности учащимся, она предполагает тесное переплетение обучения и воспитания, то есть «если всякое знание усваивается действием и в действии, то тем более, конечно, нравственность, которая есть не столько знание, сколько практика, чистое действие по преимуществу» (36, с.152-153).

Соответственно С.И. Гессен в рамках своей «новой» школы отстаивает необходимость целостного педагогического процесса: «На всех ступенях школы сторона обучения и сторона воспитания составляют неразрывное целое…» (44, с.257). В связи с этим ученый приходит к выводу, что нравственное воспитание может быть достигнуто только при правильной организации работы учащихся, их жизни. «Сознание долга, чувство ответственности, мужество и выдержка, социальное чувство и терпимость – все эти качества, обычно выставляемые как цели нравственного образования и действительно чеканящие то, что принято называть «характером» человека, вырабатываются лишь благодаря надлежащей организации работы и совместной жизни учащихся...» (36, с.153). Но эта работа, по С.И. Гессену, протекает так же в плоскости обучения, в процессе знакомства с культурными ценностями, достижения неисчерпаемых целей-заданий. Не случайно поэтому стремление исследователя выявить ступени «морального созревания» (аномия, гетерономия, автономия) личности, диалектически взаимосвязанные между собой, проникающие друг в друга, объединить их со ступенями обучения (эпизодический, систематический курсы, систематический с основами научного), так как это позволяет наметить стратегию учебно-воспитательного процесса в целом, определить тот круг методов, приемов и ту форму (игра, урок, творчество), которые были бы наиболее приемлемыми для разрешения все более усложняющихся, заставляющих двигаться все дальше и дальше задач воспитания и обучения, для проявления активной творческой деятельности учащихся в их решении.

Таким образом, «обучение становится воспитывающим... будучи организовано в виде активной деятельности учеников, оно воспитывает их в плане решения все более трудных задач, в духе сотрудничества, уважения прав товарища, и всего общества, основательного и добросовестного выполнения обязанностей» (90, с.2). Именно такому подходу, этой деятельности, в которой учащиеся занимают активную позицию, ученый отводит решающую роль, говоря, что, например, «никакое даже самое интересное преподавание обществоведения и морали не в состоянии дать того, что может дать для общественного воспитания правильная организация совместной работы, самоуправления учащихся, навыки «честной игры» и взаимопомощи, приобретаемые в надлежаще организованных общественных играх и т.п.» (36, с.152). То же самое касается и других образовательных сфер.

Итак, по С.И. Гессену, воспитывающее обучение осуществляется в деятельности всех при значимом индивидуальном вкладе каждого, в процессе движения, направленного на достижение все более трудных целей, при содействии, с одной стороны, содержания образования (ценности культуры), с другой, методов, средств, форм, организующих деятельность учащихся, а также позиции педагога, выражающего эмоционально-ценностное отношение к знаниям, окружающему миру в целом. Наблюдается и обратная связь обучения с воспитанием. Содержанием воспитания, как отмечается исследователем, выступает сама жизнь, все те ее сферы (искусство, наука, производство, общество), с которыми с самого рождения соприкасается человек, по отношению к которым, в процессе этого соприкосновения, он вынужден занимать ту или иную позицию. Но именно искусство, наука, производственные отношения, социальные отношения являются и содержанием, которое усваивается в процессе обучения. Соответственно, «воспитание становится обучающим потому, что оно всегда преисполнено

жизненным содержанием, а, следовательно, не является требованием дисциплины ради самой дисциплины, но соблюдением права ради некоей жизнедеятельности, обладающей собственным основательным содержанием (научным, производственным, художественным, общественным), усвоение которого является уже явным или скрытым обучением» (90, с.3). Таким образом, воспитание и обучение, по мнению ученого, было бы не целесообразным отделять друг от друга, так как это два взаимопроникающих процесса.

Итак, не очерчивая конкретно дидактические принципы начального образования, не давая определений, исследователь, тем не менее, подразумевает, с одной стороны, в качестве системообразующих компонентов дидактической системы начального образования, охватывающих явления дидактики, с другой, как руководство к практическому действию, подразумевающее следование им при организации образовательного процесса на первой ступени школы. Органически изменяемые в силу динамики возрастных особенностей и взаимосвязанные между собой, они имеют личностно-ориентированный характер, направляют организацию учебно-воспитательной деятельности, определяя выбор учителем тех или иных технологий и придавая одновременно содержанию образования наиболее приемлемую для ступени начального образования форму.

2.2. Отбор и структурирование содержания начального образования как основа развития личности младшего школьника

Одной из актуальных проблем, вокруг которой не прекращаются споры и сегодня, по-прежнему является проблема содержания образования. Она снова потребовала к себе пристального внимания. Изменения общественных отношений, процессы глобализации в современном обществе стали причиной

предъявления таких требований к содержанию образования, как требования его гуманитаризации и гуманизации, вызвавшие необходимость модернизации всей его структуры. Следует отметить, что одним из результатов активного поиска наиболее приемлемого преобразования структуры содержания образования явилась попытка создания проектов «Требований к уровню подготовки выпускников» и «Обязательного минимума содержания образовательных программ» (4), стремящиеся отразить современные тенденции в образовании. Неоценимую помощь в этих поисках может оказать опыт педагогов и исследователей прошлого.

В той или иной мере к этой проблеме обращались все представители мировой педагогики: Я.А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, И. Гербарт, А. Дистервег и многие другие. Активно обсуждалась она и в период конца XIX – начала XX века, период глубоких преобразований в обществе, изменивших взгляд на школу, все ее ступени, поставив перед ней задачу формирования творчески мыслящей активной личности, владеющей умением применять полученные знания в практической деятельности, способной найти свой путь в жизни. Но состояние содержания образования в тот момент не могло удовлетворить этого требования. Таким образом, начиная с первой ступени, назрела необходимость его реформирования, поэтому вновь возобновились дискуссии, развернулась активная деятельность по созданию новых теорий. Проблемами содержания начального образования в этот период занимались как западные (Дж. Дьюи, У. Килпатрик и др.), так и российские (Н.А. Корф, К.Д. Ушинский и др.) педагоги.

Среди множества аспектов, представленных в это время, широтой охвата и своеобразием отличалась позиция С.И. Гессена, которую он изложил в трудах «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», «Структура и содержание современной школы», «Идея трудовой школы и лабораторный план», «Эволюция единой трудовой школы в Советской

России» и другие.

В них нашли отклик взгляды Дж. Дьюи, О. Декроли, У. Килпатрика, представителей российской педагогики, на основе критического анализа которых С.И. Гессен пришел к выводу, что большинство разработок содержания начального образования было направлено на ликвидацию таких присущих ему недостатков как оторванность от личности ученика, его жизни; наличие многопредметности, обусловленной отсутствием связующего все дисциплины стержня. Все они пытались предложить универсальный способ объединения содержания образования, удовлетворяющий всем возможным требованиям. Другими словами, все они были нацелены на реформирование предметной системы в направлении интегрирования содержания начального образования.

Одной из таких попыток явилась идея комплексного обучения, начало которой было положено еще Ж.Ж. Руссо, стремившимся связать учебный материал с естественными жизненными ситуациями, и И.Ф. Гербартом, видевшим в качестве центра, связующего предметы, преподавание географии. Но наибольшее распространение она получила на рубеже XIX-XX веков. «Среди ее защитников в Европе Кершенштейнер, Декроли, Ферьер, Дьюи в Америке, Ушинский, Толстой и Шацкий в России», - отмечает С.И. Гессен (44, с.328). Эта идея тоже привлекла его внимание. Ученым было осуществлено глубокое исследование комплексного обучения. Интересной представлялась ему позиция Дж. Дьюи, как и он, не раз подвергавшего критике школьные программы за раздробленность, невнимание к интересам и потребностям учащихся. Привлекало ученого главным образом то, что американский педагог попытался связать содержание образования с личностью ученика, предложив в качестве корреляции знаний, умений и навыков индивидуальность школьника и его общественную деятельность, которая, по замыслу Дж. Дьюи, должна быть направлена на осуществление

развития ученика через формирование его самостоятельной активности, инициативы. Исходя из этого, определялся ряд принципов построения программ (проблемный подход, предлагавший представление содержания образования в виде междисциплинарных систем знаний; формирования практических умений, связь обучения с игрой и др.), отражавших данную направленность. С.И. Гессен прослеживает определенное сходство взглядов Д.Дьюи с позициями У. Килпатрика, также предлагавшего основой объединения сделать деятельность детей, направляемую его интересами и потребностями, и О. Декроли, основой своей образовательной программы видевшего понимаемые им как индивидуалистические потребности, интересы детей. Позитивной стороной этих поисков С.И. Гессену представлялось стремление придать содержанию образования направленность на развитие ребенка, связав его с интересами ученика и, через его активную деятельность, с окружающей средой.

С.И. Гессен проследил также генезис идеи комплексного обучения в России. Она затрагивалась, как он отмечает, еще Л.Н. Толстым; К.Д. Ушинский предпринимал попытку объединить ряд дисциплин в «Родном слове»; интегративные курсы представляли собой и предметные уроки Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, Н.А. Корфа. Но наибольшее внимание ученого привлекло распространившееся в 20-е гг. XX века комплексное преподавание в Советской России. В этот период, как отмечают современные исследователи, «были осуществлены попытки органически вписать учебно-познавательную деятельность в ансамбль всей жизнедеятельности школьников, связать содержание образования с трудом, с деятельностью по охране здоровья, с занятиями искусством» (273, с.25).

В своих работах «Эволюция единой трудовой школы в Советской России», «Содержание и методы обучения в советской школе», «Десять лет советской школы», «Судьба коммунистического идеала образования» и др.

ученый проследил, как менялся взгляд на организацию содержания образования. Позитивные черты им были отмечены в программах, созданных до 1918 года, представлявших собой примерные учебные планы, которые предполагали инициативу самого учителя и активизацию ученика путем предоставления ему большей самостоятельности. В них была предпринята попытка связать окружающую среду, труд с учебно-познавательной деятельностью. Такой попыткой явилось и основанное после 1918 года на обязательных учебных программах комплексное преподавание.

В отличие от прежнего плана, здесь, как подчеркивает ученый, главенствующим становится труд, выступающий в качестве центрального компонента, к которому «привязываются» знания о природе и обществе. Критике со стороны исследователя подвергалась именно эта довлеющая как над учителем, так и над учеником, узкопонимаемая трудовая деятельность, определяющая сумму сведений, которую необходимо дать детям, и приводящая в конечном итоге, к ограничению их активности в учебном процессе. Кроме того, совсем не учитывался принцип систематичности, в связи с чем учащиеся не могли получить целостное представление об окружающем, не была в должной степени продумана преемственность. Опираясь на исследования своих коллег (А. Бем «Советская школа и комплексное преподавание» и др.), а также свои («Десять лет советской школы», «Последняя фаза советской педагогики», «Судьба коммунистического идеала образования» и др.), он приходит к выводу о том, что комплексное обучение в России не могло быть эффективным не столько из-за игнорирования ряда принципов, в том числе систематичности, сколько из-за сохранения недостатков догматического обучения, усиленных влиянием идеологии. Несмотря на это, интересным в содержании начального образования, на взгляд С.И. Гессена, было отсутствие предметной дифференциации, а также идея постепенного расширения комплекса от

семьи, к городу, району и так далее.

Таким образом, в решении проблемы содержания начального образования западными и российскими педагогами, исследователь считал положительной попытку нейтрализовать абсолютизацию знаний, связать содержание образования с личностью и, через реализацию его целостности, направить на ее развитие. Это обеспечило бы, говоря словами современных исследователей, «свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и возможность самореализации в культурно-образовательном пространстве» (290, с.180).

Такой подход не мог быть осуществлен на основе содержания образования в традиционной школе. Соглашаясь с Дж. Дьюи, О. Декроли, У. Килпатриком, Л.Н. Толстым и др. в критике присущих ему недостатков, С.И. Гессен попытался выяснить их причину. На его взгляд, она кроется в понимании традиционной школой общего образования, дать которое детям составляет главную ее задачу. Оно представляет собой, как отмечает исследователь, не что иное, как сумму готовых сведений, которую необходимо «внедрить» в головы учеников. В соответствии с этим, стремление отразить в содержании образования связь с наукой, культурной жизнью в целом, которые на рубеже XIX – XX веков переживали бурное развитие и были захвачены процессом дифференциации, имели бы только негативные последствия. «Если общее образование означает усвоение того, что имеет общее значение, то периферия общего образования неизбежно возрастает прямо-таки в грандиозной пропорции», - заключает исследователь (40, с.138).

В противовес этому, ученый предложил свой взгляд на содержание начального образования, отражающий гуманистическую направленность его

позиции. Он считал, что содержание образования не может рассматриваться только как сумма нужных сведений, подлежащих усвоению учащимися, и основное назначение которого – подготовить учащихся к дальнейшей жизнедеятельности. Несомненно, по С.И. Гессену, взгляд на него должен быть гораздо шире. Подход ученого определила являющаяся основой его философско-педагогической концепции идея развития личности, приобщение ее к миру культурных ценностей через овладение «методом научного мышления». Исходя из этого, в представлении о содержании образования С.И. Гессеном раскрываются два аспекта. Во-первых, содержание образования, по мнению исследователя, есть не что иное, как отражение всей культуры человечества, оно выступает ее транслятором, и, во-вторых, в связи с этим, его назначение состоит в том, чтобы через эту трансляцию способствовать развитию личности, духовно-нравственному ее становлению. Соответственно перед ним встает вопрос формирования содержания образования.

В этих условиях решение проблемы соотношения теорий формального и материального образования становится принципиально значимым для русского педагога и ученого. В первую очередь, он обращается к сравнительно-сопоставительному анализу этих двух теорий. Если приверженцы (Я.А. Коменский и др.) первой (по мнению ученого, именно она определяла содержание образования в традиционной школе) основную цель школы видели в передаче учащимся из разных областей наук как можно большего объема знаний, считая, что развитие способностей происходит в процессе систематического овладения знаниями и не требует особого труда, то сторонники (И.Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.) второй главной задачей считали развитие способностей учащихся, их воображения, мышления, воли, памяти и, соответственно, наибольшую ценность усматривали в развивающем влиянии, оказываемом изучением науки на совершенствование умственных

способностей, поэтому в качестве приоритетных предлагали «инструментальные предметы» - математику, классические языки, наиболее отражающие это влияние. Ученый выражал согласие со сторонниками формального образования в том, что главной задачей является не сообщение сведений, а предоставление ученику орудия, которое помогло бы их добыть. Ошибочным в их позиции ему представлялся отрыв от реальных и конкретных знаний, в чем состояла, на его взгляд, правота их противников. Таким образом, разрешение противоречия между ними С.И. Гессен видел в органическом синтезе двух теорий. Его позиция нашла отклик у современных исследователей. «Школа не может дать человеку запас знаний на всю жизнь, но она в состоянии дать ему некоторое ядро основных знаний, она может и должна развить его познавательные интересы и способности, привить ему умения и навыки, необходимые для дальнейшего самообразования» (273, с.91).

Если реализацией такого подхода к содержанию образования в рамках систематического курса ученый видел взаимосвязь и координацию предметов, то в начальной школе считал, как и многие его соратники, преждевременной предметную дифференциацию в силу причин как психологического характера – отсутствие у учащихся младших классов готовности к такому делению; так и педагогического – отдельные части могут заслонить собой целое, «в сознании школьника могут формироваться независимые друг от друга ряды знаний, которыми потом будет трудно пользоваться в качестве инструмента познания и деятельности» (273, с.89-90).

В связи с этим, определяющим содержание начального образования, обусловливающим его развивающую направленность, исследователю представляется «родиноведение» или «краеведение». Поэтому, соглашаясь с идеей комплексности, то есть объединения предметов вокруг какого-либо центра, С.И. Гессен, в отличие от Дж. Дьюи, О. Декроли и других, видевших

в качестве него личность ребенка, ее деятельность, в отличие от используемого в Советской России комплексного преподавания, с трудом в основе корреляции знаний о природе и обществе, предполагает объединяющим стержнем понятие «Родины», как единого целого, включающего в себя природу, особенности местности, культуру проживающего в ней народа и так далее, то есть, как единого «культурно-образовательного» пространства, окружающего ребенка и являющегося сферой его познавательной активности. Предлагаемое С.И. Гессеном понятие «Родины» как центра интеграции знания отличается динамическим характером. Она не является чем-то замкнутым. Она, по С.И. Гессену, содержит в себе наивысшее продолжение: «Наука о родном крае имеет, пожалуй, целью активное преодоление учеником тесноты региональной среды, введение его в широкий мир отчизны, в которой уже просвечивает человечество» (90, с.133). В этом состоит ее развивающая сущность: культура родного края, по мере своего расширения до границ человеческой культуры увеличивает сферу активности ребенка, стимулируя его продвижение по пути познания и способствуя тем самым его развитию.

Реализация объединения вокруг идеи «родины» осуществляется, по замыслу исследователя, благодаря расположению материала по концентрическим кругам. «Так сначала «родина» - это окружающая ученика жизнь с радиусом в 1-2 версты, с радиусом 10 верст, затем это Сибирь, затем вся Россия, и, наконец, весь мир в целом» (40, с. 136). Позитивную сторону такого подхода ученый видит в том, что упорядочивается учебный материал, предоставляется возможность рассматривать один и тот же факт, явление действительности с точки зрения различных областей знаний, благодаря чему нейтрализуется «механическая рядоположенность» предметов. «Тем самым одно и тоже рассматривается в преподавании с разных сторон, в силу чего отдельные предметы вступают между собой в общение, из параллельно

проводимых уроков превращаются в восполняющие друг друга и незаменимые, каждая на своем месте (поэтому индивидуальные), части объемлющего целого («родины»)» (17, с.40).Таким образом, в отношении содержания начального образования гессеновский «родиноведческий» принцип предъявляет требование его целостности через объединение вокруг «родины» и концентрическое расположение, что, по мнению исследователя, направит содержание образования на развитие личности и позволит избежать прежних присущих ему недостатков.

Отличительной особенностью данного принципа являлось то, что если, с одной стороны, он призван обеспечить интегрированный характер содержания начального образования, то с другой, предполагает его дифференциацию. Ученый, поставив главной задачей школы развитие личности ребенка, приобщение ее к миру культурных ценностей, видит возможным ее решение только при индивидуальном подходе, в зависимости от окружающих условий жизни, среды, то есть многообразия «родины». Такой новаторский подход исследователя отчасти находит свое отражение в современных программах, предусматривающих особенности преподавания языка и литературы в национальной школе. В опоре на эту свою позицию ученый отрицает одинаковость школьных программ, учебников, считает, что не может быть учителей, преподающих одно и тоже. Родиноведение требует от них знания региональной среды, активной позиции при ее изучении, заинтересованности ею, это, по мнению С.И. Гессена, также значимо, как и изучение отдельных педагогических дисциплин. «Пусть он интересуется народным искусством, деревенским хозяйством, народными диалектами, археологией, местной природой. Пусть он имеет свое познавательное пристрастие в какой-нибудь области жизни окружения, в котором он работает» (90, с.132).

Исследователь также отмечает, что «родиноведение» не противоречит

условию трудовой школы исходить при обучении из какой-либо практической деятельности как источника движения от образного мышления к логическому. Напротив, оно способствует его осуществлению. Окружающая обстановка определяет, какая именно практическая деятельность будет принята во внимание в образовательном процессе. «В сельской местности это будет, быть может, последовательно огород, сад, поле и изготовление тканей, лес и столярные работы; в горной местности - лес и столярные работы, земля с ее богатствами и горнозаводское дело; в городе - то или иное ремесло, или та или иная отрасль фабричного производства» (40, с.137). Таким образом, ученый, выдвигая главным в содержании начального образования родиноведческий принцип, видит его удовлетворяющим условиям трудовой школы и наиболее способствующим ее реализации.

Кроме того, «родиноведческий» принцип взаимосвязан с дидактическими принципами. Предполагая содержание образования на первой ступени школы в качестве единого целого, он удовлетворяет требованию учета динамики возрастных особенностей, включая в себя то, что непосредственно окружает ребенка (и природу, и особенности местности, и практическую деятельность, и так далее), способствует осуществлению принципов исходить в обучении из близкого и конкретного, связи обучения с жизнью и так далее (см. выше).

Выступая против предметной дифференциации на первой ступени школы, С.И. Гессен, тем не менее, не отрицает ее полностью. Отмечая динамический характер личности ребенка и динамический характер процесса познания, исследователь указывает на влияние самой структуры содержания начального образования на разрешение главнейшей задачи образования – раскрытию души ребенка, формированию его личности, - осуществление чего представляется С.И. Гессену возможным только при условии просвечивания в непрерывном целом дальнейшего разделения, дальнейшей

дифференциации. «В возникающем при этом напряжении между обоими полюсами связанного обучения – недифференцированной целостью окружающей среды, имеющей ребенка своим центром, и логической системой науки, в этой целости все больше просвечивающая, - формируется критичный субъект познания, будучи одним из наиглавнейших составных частей личности человека» (90, с.153). С этой точки зрения своеобразие позиции С.И. Гессена состоит в том, что это пронизание ее направленностью к дифференциации достигается через так называемый «эпизод» выступающий элементом целостной структуры. Исследователь подходит к нему с несколько иных позиций, нежели И.Г. Песталоцци с его простейшими абстрактными неделимыми элементами знаний, расположенными в соответствии с логической системой науки, или Ж.-Ж. Руссо, который считал, что элементами структуры должны быть взятые из окружающей среды случайные отрывки, хаотические и удовлетворяющие лишь временное любопытство, или О. Декроли, отстаивавший в этом качестве центры интересов, понимаемых лишь с точки зрения физиологических потребностей ребенка.

По С.И. Гессену же, «эпизод» есть не что иное, как некий отрывок недифференцированного целого, наполненный смыслом и требующий активной познавательной деятельности учащегося, поэтому «желателен такой эпизод, который может познавательно заинтересовать ребенка, т.е. побудить его к деятельности, направленной на достижение знания» (40, с.281), что возможно благодаря тому, что «недифференцированное целое эпизода» содержит в себе систему науки, как свою потенцию, которая, по мере того, как ребенок «расширяет пределы опыта, а также учится анализу и рассуждению, еще более выступает как потребность и задача рассеянного мышления ученика» (90, с.126).

Рассматривая его таким образом, исследователь протестует и против

преждевременного построения их в виде логической системы науки, так как это чревато потерей у ребенка интереса к учению из-за равнодушия к его потребностям и слишком раннего введения абстрактных знаний, к которым мышление его еще не готово; и против их хаотического расположения, утверждая, что «учитель не должен анархически переходить от эпизода к эпизоду, перебирая все, что окружает ребенка и может его занять...» (40, с.282). Тем самым С.И. Гессен подчеркивает недостатки этих подходов: отсутствие в конечном итоге у детей готовности к дальнейшему образовательному процессу и возможности формирования истинного интереса к учению – познавательного, роль которого ученый оценивает особенно высоко.

В связи с этим педагог предъявляет требование организации «эпизода». «Эпизоды должны быть подобраны, исследованы и проанализированы учениками так, чтобы они могли представить материал, на котором будущий систематический курс будет строиться» (90, с.127). Другими словами, оно состоит в необходимости «просвечивания» в нем научной системы, т.е. в нем должен быть заложен потенциал, заставляющий стремиться к присущему научной системе разделению на предметы. По сути дела здесь исследователь поднимает проблему равновесия эпизода и системы, результатом несоблюдения которого может явиться и нарушение целостности структуры содержания образования на первой ступени школы, и в целом нарушение правильно поставленного общеобразовательного процесса в этот период. Поэтому, в зависимости от того, в какую сторону будет перекос, «эпизодический курс» может стать либо лишь занимательным преподаванием, не развивающим мышление ребенка, что было у Ж.-Ж. Руссо, как отмечает на основе критического анализа ученый, либо выродится в простое механическое запоминание и повторение, характерным примером которого, на взгляд С.И.Гессена, может служить «элементарное

преподавание» у И.Г. Песталоцци.

Итак, рассматривая эпизод в качестве элемента содержания начального образования, подчеркивая его своеобразие, ученый видит его важнейшую роль по отношению к нему в способствовании обеспечению дифференциации структуры содержания начального образования в дальнейшем, а следовательно, и наличие в нем широчайших возможностей для развития личности, полноценной ее подготовки к следующей степени. Это с одной стороны. А с другой, эпизод помогает в то же время сохранить целостный характер структуры, являясь все же только эпизодом.

Следует отметить, что С.И. Гессен проследил, как происходит изменение структуры содержания начального образования от класса к классу в рамках первой ступени. Он отмечает, что полностью недифференцированной она предстает в «начальном классе», который, по нему, является переходным от детского сада к школе, «приготовительном» к школе. Необходимость такого подхода педагог и исследователь обосновывает гуманистически, опираясь на психологические особенности детей в этот период. Целостный характер структуры содержания образования в это время способствует плодотворному развитию у ребенка соответствующих функций организма, при этом позволяет осуществлять этот процесс в форме игры, в системе которой реализуется не только готовность его к учебно-познавательной деятельности, но и к выполнению своей социальной функции. Второй год, по С.И. Гессену, характеризуется тем, что здесь появляются, в отличие от предыдущего, короткие уроки, но предназначенные не для знакомства с отдельными предметами, а для усовершенствования ряда навыков (письмо, счет и др.). Главную роль здесь пока играет «эпизод», Дифференцированная же структура и соответственно замена «эпизода» предметом начинается чуть позже. Первые признаки ее появляются в третьем классе в системе начального образования. «...В третий год, проводится уже

деление на естествознание и культуру …» (90, с.127). Как таковое же предметное разделение появляется в следующем классе. «На четвертом же году обучения распределение часов дифференцируется уже по предметам: язык, математика, естествознание, география, история, пение» (90, с.127-128). Но, несмотря на это, ученый считает важным выполнение предъявляемого им требования сохранения совокупности, из которой выделились предметы. И в этом аспекте, как он отмечает, большая роль принадлежит учителю, в руках которого пока еще сосредоточены все эти предметы.

Не случайно также педагог и исследователь дает название первой ступени - эпизодический курс, считая его наиболее отражающим сущность начального образования. Он отличается и от пропедевтического, суть которого состоит в ознакомлении с предварительным, кратким кругом знаний, далее расширяющихся и, как показал критический анализ исследователя в условиях образовательного процесса конца XIX – начала XX века, нередко полностью пересматривающихся на последующей ступени, и от «элементарного курса» с его абстрактностью и механистичностью. Ученый стремится показать в названии «эпизодический курс» прежде всего его гуманистическую направленность, т.е. связь с развитием личности ребенка, а также отразить взаимосвязь в системе начального образования всего широкого спектра характерных для него вопросов.

Итак, решением проблем содержания начального образования С.И. Гессен видит «принцип родиноведения». Он состоит в том, что источником в преподавании всех предметов является недифференцированное целое региональной среды, представляющее собой некое «культурно-образовательное» пространство, направленное на формирование у учащихся мотивационно-потребностной сферы, познавательных интересов, раскрытие творческого потенциала личности, становление ее жизненной позиции, что достигается интегрированием содержания начального образования вокруг

«родины» как центра, расположением материала по концентрическим кругам (то есть первоначально даваемые сведения расширяются с расширением среды), благодаря чему один и тот же факт, явление действительности может быть представлено с разных сторон, и дифференциацией школьных программ и учебников, в силу многообразия «родины». Структурным же элементом содержания начального образования, обусловливающим его динамический характер, направленность на дальнейшее разделение, предстает упорядоченная система «эпизодов», источником которой является недифференцированная окружающая среда.

Педагог и исследователь предлагает оригинальный взгляд на характер состава содержания начального образования. Он не отрицает, что в него должны входить чтение, рисование, ручной труд. Но, стоя на позициях аксиологического и личностно-ориентированного подходов, ученый новаторски рассматривает их.

В первую очередь, он критически рассмотрел подход к чтению как учебному предмету, сложившийся в «традиционной» школе. Формализм, отличавший ее, прослеживался и в подходе к языковому образованию в целом, и его составляющим, чтению и письму, которые являлись по существу абстрактными предметами, не имеющими никакого отношения к учащимся, их жизни, интересам. «Обучение чтению и письму имело место чисто формально как техника, которая будет нужна ученику позже в его жизни, пока что, однако, она не имела никакой связи с жизнью ребенка» (90, с.135). Другими словами, изучались особенности языка в отрыве от живой речи, способом существования которой язык является. «Учили языку для языка в отрыве от содержания, которому обучали на других предметах» (90, с. 135). Ту же самую характерную особенность русский ученый проследил и в рассмотрении ручного труда и рисования. Оба эти предмета были оторваны как друг от друга, так и от обучения чтению и письму, и состояли в

формировании у учащихся трудовых и художественных навыков и умений на основе какого-то одного придуманного учителем и данного для всех образца. «Он (*ученик*) должен был, следовательно, рисовать для самого рисования …» (90, с.135). По мнению исследователя, такой подход к рассмотрению учебных предметов значительно замедлял учебно-воспитательный процесс, не мог способствовать развитию ребенка. В связи с этим, он выступает против ручного труда и рисования как исключительно выработки навыков и умений, которые ребенку не нужны сейчас, но возможно будут необходимы в будущем.

Также и в отношении чтения С.И. Гессен считает, что оно не может состоять только выработке навыка чтения через знакомство с абстрактными языковыми элементами. По мнению С.И. Гессена, чтение должно содействовать совместно с другими факторами воспитания формированию здоровой человеческой личности, способствовать умственному, нравственному и эстетическому просвещению и развитию ребенка, поэтому он одним из первых обратил внимание на связь проблемы обучения чтению с проблемами языка. И это неслучайно. В силу того, что он жил в разных странах, ему приходилось иметь дело с разными языками. Находясь в Чехии, он создал учебник русского языка для чешских школ, а, будучи в Польше, вел курс лекций по русскому языку, причем, как отмечают ученики, отличавшийся обширными сведениями из разных областей: из истории философии, искусства, истории культуры в целом. Но формированию его взгляда как лингвиста-структуралиста, к каковому его можно отнести, он обязан влиянию Пражского лингвистического кружка, куда был привлечен русским ученым Р.О. Якобсоном и в работе которого принимал активное участие, выступая с докладами. Этот кружок, или как его еще называют Пражская школа, занимался исследованием трудов Ф.Соссюра, основоположника структурализма, а также решением таких проблем как

соотношение языка и речи, структуральности и функциональности языка. Вслед за представителями этой школы он понимал язык как структуру, состоящую из взаимосвязанных частей, с одной стороны, и как функциональную систему, то есть систему средств выражения, служащую определенной цели, с другой, он поддерживал и взгляд членов кружка на взаимосвязь языка и разговорной речи: «Ни один язык не существует в вакууме; язык существует в языковом коллективе, коммуникативные и экспрессивные нужды которого он призван обслуживать» (153, с.190). Именно особое внимание к этому вопросу заставило вплотную заняться лингвистов этой школы исследованием функций речевой деятельности. Ими были выделены - социальная, включающая две: а) функцию общения, когда внимание, говорящего направлено на передачу какого-то содержания, б) поэтическую, где важной является форма сообщения, и экспрессивная - выражение эмоций. Представление о языке, его функциях обусловило осознание С. И. Гессеном, выражавшим согласие с ними в выделении данных функций, значимости языкового образования для целостного развития личности, знакомства с ценностями культуры, понимание его как сложной системы, выделение ряда его функции - общения, экспрессии, художественного творчества, аналогичных языковым. Обучение же чтению выступает неотъемлемой его частью, необходимой для реализации этих функций, способствующих формированию личности. Таким образом, ученый заключает: «Обучение чтению перестает быть целью в себе, становится средством и составной частью обширнейшего языкового образования» (90, с. 137). Итак, исследователь призывает к целостному языковому образованию, которое позволило бы учащимся уже на первой ступени школы получить представления о языке, всех его функциях, устной и письменной речи как средствах его выражения. «Словом язык выступает здесь во всех функциях: как центр общественной жизни (функция связи), в своей логической функции,

а также в функции художественной» (90, с.138). Такое обучение должно начинаться в период обучения грамоте. Обучение грамоте соответственно уже не может представлять собой формирование навыков чтения и письма (оно происходит параллельно), как таковых. Она, по мнению С.И. Гессена, должна заключаться в активной работе с живой устной и письменной речью, наполняющей их повседневную жизнь, пронизывающей любую их деятельность. В этой работе принимают участие все учащиеся класса. «В связанном обучении обучение языку выступает в виде чтения и письма как центра общественной жизни класса и школы, чтения по книге в классе и индивидуального чтения в читальне, корреспонденции с детьми других школ, драматизации, декламации и пения, тесно связанного с обучением языку» (90, с.138). По сути, активная творческая жизнь ребенка определяет его знакомство с языком, его особенностями, приобретение им таких умений, как четкое формулирование собственного мнения, своей позиции, своих переживаний, критике мнения собеседника. С.И. Гессен видит в этом развивающий эффект широко понимаемого им чтения. Кроме того, такой взгляд позволил исследователю высветить значение для личностного развития еще одной стороны широко понимаемого чтения как средства самовыражения учащихся. Только при таких условиях чтение как неотъемлемый компонент содержания образования будет способствовать реальному развитию личности. «Культура языка идет рука об руку с общей культурой ребенка, является инструментом его развития …» (90, с.139).

Следовательно, ученый предлагает более широкий взгляд на чтение, нежели просто выработке первейших навыков – навыков чтения и письма. Обучение чтению, по С.И. Гессену, является важнейшей частью широкого языкового образования, первой в рамках школьного обучения, поэтому представление о нем только как приобретении учащимися навыков, которые им, возможно, пригодятся, не позволяло использовать его глубокий

потенциал для всестороннего и гармонического развития личности, духовно-нравственного ее становления.

Для наиболее полного раскрытия развивающих возможностей чтения и других учебных предметов в начальной школе педагог и исследователь отстаивает применение интегративного подхода к их рассмотрению. Другими словами, он призывает связывать обучение чтению с рисованием, ручным трудом, что позволило ему на принципиально иной основе, в отличие от традиционной школы, проанализировать эти предметы. Характерной их особенностью, как отмечает исследователь, была та же, что и в рассмотрении чтения: полная их оторванность от личности ребенка, его интересов и потребностей, что определяло их содержание как передачу учащимся некоторых художественных представлений, трудовых умений и навыков в работе с различными материалами (бумагой, глиной и т.д.) «Ни рисование, ни ручной труд не использовались вовсе при обучении другим предметам …» (90, с.135). С.И. Гессен предлагает более широкий взгляд на содержательную сторону этих учебных предметов. Она, по мнению ученого, может и должна быть обусловлена интересами и потребностями учащихся, психологическими, возрастными, индивидуальными особенностями развивающейся личности. В связи с этим рисование и ручной труд, по убеждению ученого, не могут состоять лишь в усвоении ряда трудовых навыков, они должны включать в себя материал, связанный с жизнью ребенка, его развитием, его меняющимися интересами, быть взаимосвязаны с другими учебными предметами. Педагог-гуманист, опираясь на динамику возрастных и индивидуальных особенностей, показывает эволюцию содержания труда в начальной школе: «Представление образов фантазии уже недостаточно и содержанием труда становится совместная жизнь класса, изготовление из бумаги, картона и другого материала полезных вещей (вывесок, надписей, учебных пособий, напр., календарь погоды, счетный

материал из каштанов), а также украшений для класса (плакатов, коллекций картин)» (90, с.141). Следовательно, рисование и ручной труд оказываются взаимосвязанными с активной деятельностью ребенка, наполняются значимым для него смыслом. Динамика жизни ребенка, его развитие, как подчеркивает С.И. Гессен, определяет и разнообразие используемых на рисовании и труде материалов. Ученый раскрывает их эволюцию от класса к классу: «… Следовательно, применяемый материал в ручном труде должен быть наиболее пластичным, легким для обработки: бумага, пластилин, воск. Уже в конце среднего детства, особенно во вступительном классе начальной школы, к этому присоединяется новый прекраснейший материал: каштаны, кору, лоскутки, обрезки и остатки, ненужные в домашнем хозяйстве.… По мере обособления … отдельных предметов, появляется в ручном труде работа с новым труднейшим материалом: деревом, жестью, проволокой, стеклом» (90, с.141). По мнению исследователя, опора на разнообразные динамически изменяющиеся виды деятельности детей, и в связи с этим применение многообразных материалов, позволяют говорить о рисовании и ручном труде не столько как об учебных предметах, сколько как (аналогично взгляду С.И. Гессена на чтение) о навыках самовыражения учащихся, раскрывающих их мысли, чувства, переживания, служащих средствами выражения их внутреннего мира. Эта точка зрения исследователя имеет особое значение на первой ступени начальной школы, когда учащиеся еще недостаточно хорошо владеют навыками чтения и письма, поэтому, пользуясь в меру имеющихся возможностей словом, применяют для выражения своих переживаний рисунки, поделки.

Таким образом, С.И. Гессен отстаивает необходимость раскрытия и широчайшего использования потенциальных возможностей для развития личности, ее духовно-нравственного становления таких учебных предметов, как чтение, рисование, ручной труд, которое, по его убеждению, можно

осуществить при реализации интегрированного подхода к этим предметам и рассмотрения их как средств самовыражения учащихся, требующих творческого их освоения.

3. 3. Формы и методы активизации образовательного процесса в начальной школе

Идея применения в образовательном процессе методов, активизирующих умственную деятельность учащихся, зародилась еще в древности. Уже тогда было известно позитивное влияние умственной активности на запоминание, проникновение в суть предметов и явлений. Но в течение долгого времени (вплоть до эпохи Возрождения), в силу приоритета религиозных настроений, методы обучения определялись целями и задачами религиозного обучения и воспитания и носили репродуктивно-догматический характер. С появлением в XVI веке гуманистического направления в педагогике значительно расширяется представление о методах. Его сторонники (Ф. Бекон, М. Монтень, Ф. Рабле и др.) в противовес главенствующему ранее повторению увиденного и услышанного, отстаивали развитие активной личности, способной самостоятельно добывать знания, организовать поиск истины путем изучения действительности. Вслед за ними идею активизации в обучении поддерживали Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, стремившиеся в своих разработках выйти за рамки схоластических методов обучения.

Наиболее пристальное внимание к ней было на рубеже XIX – XX веков, когда методы становятся одной из самых обсуждаемых проблем среди педагогической общественности. Бурное экономическое и политическое развитие стран Европы и Америки явилось причиной возникновения множества различных течений в педагогической науке: активная трудовая школа (П.П.Блонский, Г.Кершенштейнер, С.Т.Шацкий и др.), прагматическая

школа (Дж. Дьюи и др.), психологическое направление (О. Декроли, В. Лай, П.Ф. Лесгафт, Э. Мейман, М. Монтессори, А.П. Нечаев и др.), эволюционная теория (В.П. Вахтеров), свободное воспитание (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов и др.) и так далее, каждое из которых предложило свой взгляд на методы обучения. Несмотря на разнообразие позиций, исследования представителей этих течений по проблеме методов в целом шли в двух направлениях, и если первое стремилось найти методы, как можно более эффективно воздействующие на сознание ученика, то второе отстаивало те, которые активизировали бы мыслительную деятельность, предоставляя учащимся возможность приобретения знания путем самостоятельного поиска. К этому направлению можно отнести и С.И. Гессена. Следует отметить, что его подход к методам обучения определяла главная цель школы - приобщение личности к миру культурных ценностей через усвоение метода научного мышления. Первым шагом на пути ее достижения является ступень начального образования, поэтому он придает особое значение активизации в этот период, так как именно здесь начинается формирование познавательного интереса творческой активности, то есть подготовка ко всему дальнейшему обучению.

С.И. Гессен, как и многие современные ему исследователи (К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт и др.), с критических позиций подошел к рассмотрению методов обучения, сложившихся в рамках традиционной школы: «акроаматическому», «эротематическому», «катехизическому» и другим. По его мнению, они являлись наглядным примером ее схоластического характера, в виду того, что главное назначение их состояло в том, чтобы быть «этакими мертвыми орудиями, похожими на трубы, с помощью которых учитель переливает знания из учебника в головы учеников независимо от их возраста и содержания материала» (44, с.258). Они опирались на внимание, запоминание и воспроизведение услышанного,

то есть не имели ни активизирующего, ни стимулирующего потенциала, использование которого способствовало бы решению задачи развития личности, а являлись, по сути, догматическими и механическими. Бесспорно, такой характер методов обучения, как отмечал исследователь, был обусловлен целью школы, состоявшей в подаче готового материала учащимся, соответственно дидактике было достаточно такого рассмотрения методов. Эти негативные особенности характера методов обучения подтверждают, впрочем, и современные исследователи: «Методы, односторонне ориентированные на запоминание, искажают нормальное функционирование памяти как познавательной способности… На всех ступенях общеобразовательной школы методы обучения должны исключать элементы механической работы, стимулировать работу мысли учащегося, возбуждать его сознательную деятельность» (193, с.69). Несмотря на недостатки, присущие методам, выделяемым в традиционной школе, С.И. Гессен не считает целесообразным полностью отказаться от них. Русский педагог, являясь сторонником школы активной, воспитывающей личность инициативную, способную к творческой деятельности и владеющую соответствующими умениями, призывает пересмотреть их, исходя из своего понимания школы. Он пришел к выводу, что в прежней школе эти методы рассматривались в качестве универсальных, в то время как при «новом» толковании школы и ее целей они становятся не методами, но техническими приемами, которые могут помочь обеспечить наилучшее действие методов. «В организующей и привлекающей активность школе учитель также будет пользоваться лекциями («акроаматической методикой»), диалогом («майевтическая методика»), расспрашиванием учеников («эротематическая методика»)… Эти технические средства не разрастаются однако в «методику», подчиняющую деятельность учителя педантичной дидактической рецептуре, но они остаются только деталями деятельности,

которые учитель использует в определенную минуту, не будучи связан жестким образцом» (44, с. 257).

С.И. Гессен стремится с принципиально иных позиций подойти к теоретическому обоснованию и рассмотрению методов обучения, в отличие от многих представителей мировой педагогической общественности рубежа XIX - XX веков. Некоторые из них, стремясь отказаться от «схоластических» методов традиционной школы, предлагали непременно использовать эвристический метод (В.П. Вахтеров, Г. Кершенштейнер и др.), другие пытались обосновать их, связав с практически направленной деятельностью ребенка, считая, что это способствует раскрепощению их исследовательских возможностей, развитию умственных способностей (К.Н. Вентцель, Д. Дьюи и др.). Ряд исследователей уделяли внимание психологической основе методов обучения: например, закономерностям познавательной деятельности, ее сознательности (П.Ф. Лесгафт), или соотношению внешней и внутренней сторон, разграничению интересов в зависимости от возраста ребенка (О. Декроли, П.Ф.Каптерев), или рассмотрению их как формированию мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, классификации и других в процессе постоянных упражнений (П.П. Блонский). Для С.И. Гессена решение вопроса обоснования методов имеет принципиальное значение. Он рассматривает его не через противопоставление, как это было, например, у П.Ф. Каптерева, а через сопоставление метода обучения и метода научного знания, через выявление черт, объединяющих их.

Особенность его позиции состоит, во-первых, в том, что он связывает методы обучения с методами научного исследования. Выявив пять методов научного познания (филологический, философский, естественнонаучный, математический, исторический), отражающих три направления научного познания (познание окружающего «я» внешнего мира; человеческого мира, в культурном творчестве которого «я» существует; познание самого себя,

внутреннего «я»), он заключает, что все они должны быть раскрыты в содержании образования. Следовательно, учащиеся должны овладевать простейшими методами науки, в результате чего они, оказавшись внутри процесса образования, преобразовываются в педагогически обоснованные методы обучения.

Во-вторых, он рассматривает конкретно методы начального обучения. Педагог и исследователь подходит к их рассмотрению, опираясь на гуманистический подход, то есть, стремится определить круг условий применения того или иного метода в зависимости от возраста ребенка, его психологических особенностей. Метод обучения на пути к знанию и порождающему его методу видоизменяется от пропедевтического курса к систематическому, что обусловлено особенностями мышления младшего школьника, для которого окружающий мир предстает в виде эпизодов, где связующим звеном между ними является он сам, со своими нуждами и потребностями. Это та основа, из которой должны исходить методы. «Реализовать такой метод, значит, организовать эпизоды, которые удовлетворяли бы жизненно-конкретной потребности ребенка и одновременно содержали бы элементы объединяющей их системы» (193, с.79). Уже на этом этапе ученый предъявляет требование проблемности эпизода. «Эпизод» должен переродиться в эпизод как проблему, которая есть подлинное начало знания. Таким образом, уже в этот период имеет место решение проблемы, которое «должно быть самостоятельным делом ученика, и значит, предполагает упорство его познавательного стремления» (40, с.281). Следовательно, поиск знания, вовлечение учащихся в работу научной мысли «касается не только высших ступеней научного образования, но в равной мере относится и к низшим его ступеням» (40, с.250). Итак, в рассмотрении методов начального обучения, как впрочем, и на всех ступенях, его интересовал, прежде всего, не вопрос их всесторонней классификации или

формулирование определения, но, прежде всего их возможности повышения активности и самостоятельности в учебном процессе, способность «зажечь» активное мышление ученика. В этом отношении его позиция перекликается со взглядами некоторых современных исследователей. Необходимо отметить, что проблема методов обучения принадлежит к числу тех, которые не сразу поддаются решению. В настоящее время ее нельзя считать окончательно решенной, о чем говорит многообразие точек зрения на принципы и классификации, номенклатуру. В зависимости от рассматриваемого аспекта были предложены классификации методов по источником знаний (Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе, В. Оконь и другие); по роли в учебном процессе (М.А. Данилов, Б.П. Есипов); по дидактическим целям (М.А. Данилов и другие); по уровню самостоятельной активности (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин); предлагались многомерные методы, в качестве попытки избежать односторонности (М.И. Махмутов, В.Ф. и В.И. Паламарчуки, С.Г. Шаповаленко).

Подход С.И. Гессена из всего многообразия представленных в современной педагогической науке взглядов, перекликается с личностно-ориентированными классификациями (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин), «включающими методы, активизирующие мыслительную деятельность в образовательном процессе, способствующие формированию творческого потенциала личности, опыту творческой деятельности, усвоив который можно приобрести базу для дальнейшего саморазвития» (211, с.16). Схожа позиция педагога с ними и в рассмотрении внутренней глубиной сущности метода, несмотря на то, что он не дает четкого его определения. Если в интерпретации современных исследователей метод предстает в качестве способа организации познавательной деятельности, направленного на обеспечение овладения учащимися знаний, методов познания, практической деятельности, то С.И. Гессен суть его выражает в постановке главной задачи

обучения, - «овладение методом науки». Это означает, что при усвоении этого метода знание не является самодовлеющим, то есть передается не ради себя самого, но, напротив, для скрытого в нем высшего начала.

Такое рассмотрение у С.И. Гессена характерно и для начальной ступени. «Ученик должен почувствовать позади эпизода, объясняющую его систему, которая должна просвечивать в нем как поставленная его познавательной деятельности проблема» (40, с.282). Придя к такому рассмотрению внутренней сути метода, он тем самым вскрывает его функционально-целевой аспект: постепенное приобщение к научной мысли через овладение методом самостоятельного научного исследования, необходимое для дальнейшего самоопределения, самореализации, становления жизненной позиции личности. Таким образом, «Только постоянная напряженность мысли, с которой учитель использует на деле, в живой работе метод научного знания, ставя перед учениками проблему, разрешая с его помощью вставшие перед классом вопросы… - только такая бдительность мысли способна приобщить ученика к методу знания» (40, с.250). Только при таком условии ученика можно «заразить духом искания, … вовлечь его в работу научной мысли человечества» (40, с. 250). Или, как подтверждают современные исследователи (Кудрявцев В.П.), если с одной стороны, «человек должен… увидеть, принять и разрешить ту объективную проблему, продуктом решения которой является знание», то с другой – «реконструировать, отложившуюся в нем логику породившей его человеческой мысли», благодаря чему процесс усвоения знания наполняется гуманистическим смыслом, так как предстает продуктом исторического творчества людей (207, с.9). Следовательно, для С.И. Гессена это метод, который должен обеспечивать формирование и развитие потребностей личности, познавательных мотивов, должен быть взаимосвязан со всеми другими как условие эффективного их применения, то есть это метод

«заразы», «устного предания». «Живое движение мысли может быть передано от человека к человеку только способом как бы непосредственного заражения» (90, с.132).

Таким образом, просматривается еще одна особенность в понимании метода обучения педагогом и исследователем. Он подчеркивает, что носителем метода научного мышления выступает учитель. В связи с этим, следствием инертности его по отношению к преподаваемому предмету, представления о нем как о сумме сведений будет пассивность и отсутствие интереса у учащихся, а также отсутствие развития активного самостоятельного мышления у них. Поэтому важнейшей задачей учителя исследователь определяет постоянное применение им в образовательном процессе метода, как «живого орудия мысли».

И, в первую очередь, реализацию этого требования С.И. Гессен считает важнейшей на начальной ступени. «И здесь, если учитель не размышляет в классе, не интересуется тем, чему учит, не возбудит он в детях ни интереса, ни научного мышления, что, однако, является задачей уже начального обучения» (90, с.132). Отмечая субъективность метода научного знания, то есть индивидуальное его «присвоение» и применение учащимися, исследователь подчеркивает важность совместного всеми учениками поиска решения проблемы, так как «открывшийся вдруг намек, оттенок мысли, наметившаяся внезапно перспектива решения вопроса играет иногда решающую роль» (40, с.250). Такая организация активизирует мыслительную деятельность учащихся, способствует формированию познавательных интересов (одновременно решая ряд воспитательных задач), требует соответственно от учителя направлять умственную деятельность класса, заставляет его находиться в состоянии постоянного напряжения мысли. Таким образом, и учитель, и ученики субъективно вырабатывают свой собственный неповторимый метод. В своем подходе к методам обучения С.И.

Гессен, безусловно, затрагивает взаимодействие методов преподавания и учения.

Акцент на двусторонней структуре метода обучения среди современных исследователей характерен для одного из теоретиков проблемного обучения М.И. Махмутова. В его классификации методов, основанной на уровне проблемности усвоения и эффективности учения, сочетаются методы преподавания и методы учения. В первую очередь, его привлекали возможности их для формирования интереса к знанию, активизации умственной деятельности.

Прослеживается также взаимосвязь взглядов С.И. Гессена с проблемным обучением в целом. Е.Г. Осовский и вслед за ним В.Е.Дерюга подчеркивают, что гессеновский подход к проблемному обучению впитала в себя польская дидактика (Ч. Куписевич, В. Оконь и др.): «Во-первых, это проявляется в подтверждении схожести гносеологических основ учебного и исследовательского познания... Во-вторых, проблемное обучение опирается на ситуации жизненно-практического характера. В-третьих, адекватность взглядов проявляется в определении места учителя в образовательном процессе...» (297, с.104). Его позиция перекликается со взглядами сторонников проблемного обучения в России, источником развития человека видевшие культуру, рассматривающие образование в качестве общественно организованной формы усвоения культуры учащимися, в ходе которого формируются начала личности и индивидуальности; источником обучения признающие проблемы, отстаивающие методы, активизирующие мыслительную деятельность, способствующие актуализации творческого потенциала личности. Таким образом, при проблемном обучении необходимо создание побуждающих исследовательскую активность учеников проблемных ситуаций, и роль учителя состоит в создании таких ситуаций и постановке вопросов и задач проблемного характера.

В русле рассмотрения методов обучения С.И. Гессен затрагивает характерную для первой ступени школы проблему обучения грамоте. Вопрос обучения чтению и письму он поднимал в работах «Глобальная «метода» или глобальное обучение грамоте», «Основы педагогики», «Tolstoj e M. Montessori», «Лев Толстой как педагог» и других. Он волновала педагогов Запада и России, начиная еще с XVIII века. К ней обращались И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, А.В. Дистервег. В силу односторонности понимания чтения решение её также носило односторонний характер, то есть представляло собой перечень предлагаемых учителю методических рекомендаций и приемов, необходимых для формирования у учащихся навыка чтения. Очередной всплеск дискуссий вокруг нее пришелся на период конца XIX – начала XX века.

С возникновением новых направлений в педагогике, психологии и, соответственно, увеличением и углублением задач школы значительно расширилось и понимание данной проблемы. Большой вклад в её решение был внесен О. Декроли, М. Монтессори, В.П. Вахтеровым, Н.А. Корфом, Е.И. Тихеевой, Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским, Ю.И. Фаусек, В.А. Флеровым и другими. Они обратили внимание на ее взаимосвязь с другими проблемами педагогики, влияние на эффективность процесса обучения в целом, в связи с чем большое значение придавали навыку чтения, состоящему в воспроизведении по графической модели слова его звуковой формы, а затем соотнесение со значением, и главной задачей своей видели поиск наиболее результативного и быстрого формирования навыка чтения. Следствием этого явилось разнообразие предлагаемых методов обучения чтению, споры вокруг которых не затихают до сих пор.

Одно из интересных и своеобразных решений данной проблемы было предложено С.И. Гессеном. Его позицию отличает широта охвата и глубина во взгляде на эту проблему, подход к которой он осуществил с трех сторон:

философско-педагогической, филологической, исторической.

Он осуществил исторический анализ методов обучения грамоте, проследил этапы становления различных систем обучения грамоте, с позиции исследователя обратил внимание на их недостатки. Пришедший на смену буквослагательному, имевшему в виду сначала изучение букв, затем состоящих из них слогов, после этого сливаемых в слова, слоговой метод призван был облегчить усвоение навыка чтения, понимаемого как воссоздание по буквам звуков речи. Считая его достоинством отсутствие необходимости заучивать буквы, С.И. Гессен не признавал его состоятельным, так как в нем сохранялась механичность, искусственность, буквослагательного. Только теперь заучиваются не буквы, а сразу слоги. Появившийся звуковой метод обучения грамоте с единицей чтения звуком, альтернатива слоговому, лишь добавил трудностей, поставив проблему звукослияния. Он также получил негативную оценку ученого, так как на практике, по его мнению, превращался в буквослагательный. Избежать трудностей звукового и слогового способов был призван созданный в начале XX века метод целых слов, где единицей чтения становится соответственно целое слово. Его графическое изображение воспринимается как идеограмма и лишь впоследствии расчленяется на составные элементы-буквы. Дети в течение первых трех месяцев должны были зрительно без анализа звукового и буквенного состава слова запоминать до ста пятидесяти слов. Они воспроизводили их графически, то есть перерисовывали, читали по общему виду, угадывали по картинкам. Несмотря на то, что чтение начиналось с осмысленных и ценных в воспитательном значении текстов, снимались трудности связанные со звукослиянием, С.И. Гессен считал более значительным отрицательное влияние его недостатков: отсутствие развития мышления учащихся, опора на зрительную механическую память. Не лучшим образом обстояло дело, как справедливо отмечает исследователь, и с методом

аналитическим. Он должен был начинаться с выделения из предложения какого-либо слова и дальнейшей работы над его слоговым и звуковым составом. Но на деле, по мнению С.И. Гессена, он превращался в звуковой метод, так как проводимая затем работа над звуком, как результатом разложения этого слова, становилась главенствующей.

В итоге ученый делает ряд важных заключений. Во-первых, к концу XIX века все возможные методы были открыты и испробованы. Вслед за чешскими педагогами он делит их на две группы, к одной из которых относятся методы, исходящие из элементов слов, не имеющих смыслового значения, ко второй - исходящие из слов, как осмысленных целых. Во-вторых, характерной особенностью каждого из них является стремление избежать недостатков другого, т.е. говоря его словами, «один как бы живет недостатками другого». «Так звукослагательной методе справедливо вменяется в вину ее противниками то, что она исходит из абстрактных элементов, не существующих в живой речи, а искусственно выделенных из нее, что поэтому ребенок вынужден сначала чисто механически соединять отдельные звуки в слоги и слова, прежде чем научится отождествлять эти чуждые ему элементы с живой и исполненной для него смысла речью. Результатом этого является привычка неосмысленного механического чтения, от которой в течение долгого времени приходится отучать ребенка» (9, с.23). Все это относится и к другим методам. Данное обстоятельство, как представляется С.И. Гессену, делает бессмысленными споры о том, которая лучше.

Внимание ученого привлекло возникшее в конце XIX века движение глобального метода. Отчасти родоначальником его он склонен считать Ж.-Ж. Руссо, у которого его привлекало, во-первых, отсутствие универсального метода, применение как бы комплекса методов, каждый из которых использовался воспитателем в зависимости от возникшей потребности

воспитанника, проблемы, вставшей перед ним и требующей своего разрешения, и сложившейся ситуации. Другими словами, должны были выбираться наиболее результативные в зависимости от данных условий методы. Во-вторых, формирование у воспитанника потребности в усвоении навыка чтения. Только у Ж.-Ж. Руссо интерес этот вызывался искусственно и не являлся интересом познавательного характера.

Шагом вперед в сравнении с ним представляется С.И. Гессену опыт итальянского педагога М. Монтессори, которая предлагала учить детей читать и писать без каких бы то ни было методов. Каждый ребенок должен был самостоятельно в процессе полуигры-полуработы, что очень привлекало исследователя, выполнять упражнения по овладению навыками чтения и письма, основанные на специально подобранном дидактическом материале (ящик с изображением буквы, слоги с этой буквой, слова; разрезные азбуки, штриховки, обводки наждачных букв и др.). Индивидуальный характер занятий позволял выбрать каждому соответствующие упражнения, приемлемый темп работы, с возникновением вопросов обратиться за консультацией к учителю. Но эти занятия, по мнению ученого, носили ярко выраженный догматический и механический характер, не опирались на естественную потребность ребенка в фантазии. Объяснение этому исследователь видит в ограниченности педагогики М. Монтессори, основанной на сенсуалистической теории среды, следствием чего стало невнимание к духовному развитию личности ребенка, отрицание фантазии, которая заменяется занятиями с дидактическим материалом, рассмотрение ребенка как существа биологического и, соответственно, понимание чтения только как психофизиологического навыка, требующего развития необходимых основ чтения и письма. Не видит она также и социальной сущности ребенка, поэтому не считает обоснованными совместные упражнения.

Недостатков, присущих ее теории, по мнению С.И. Гессена, отчасти постарался избежать бельгийский педагог О. Декроли. Критический анализ позиции О. Декроли позволил С.И. Гессену определить основы предложенного им обучения чтению. Во-первых, это понимание чтения как психофизиологического навыка, так как он считает, что когда ребенок учится читать, то зрительное восприятие графических знаков, их звуковое выражение, ассоциация звука с его написанием, его орфография составляет одно целое. В связи с этим О. Декроли делает вывод о невозможности исходить в обучении грамоте из букв; надо исходить из целых слов, привычных для ребенка коротких фраз, вызывающих полную картину. Во-вторых, в отличие от М. Монтессори, выделение еще и социальной сути ребенка, в связи с чем обучение чтению и письму опирается, прежде всего, на его интересы (центры интересов), тесно связано с окружающей его жизнью (явления природы, праздники), включая ее социальную сторону (товарищи, школа, семья), и поэтому строится в форме совместных занятий. Все это стало причиной того, что он придает большое значение, и С.И. Гессен видит в этом всю значимость взгляда О. Декроли, «писаному слову», представляющему собой поручение, распоряжение, написанное на большом листе и являющееся средством социальной жизни детей, элементом социального общения, способствующее наилучшему усвоению навыка чтения. Ребенок показывает, что понял данное графическое изображение, выполняя поручение. Таким образом, слово помогало включиться ребенку в жизнь общества, класса. Работа с ним происходила поэтапно и строилась следующим образом: после того как дети запомнят представленное учителем сначала на листе, затем написанное на доске распоряжение, они получают коробочку с карточками, содержащими известные им выражения, которые продолжают запоминать, заучивать в процессе игр. Результаты работы отражались в тетрадях для наблюдения, где учащиеся записывали не только

изученные слова, но и сопровождение к ним в качестве рисунков, т. е. по сути, О. Декроли обращает внимание на сознательность чтения (чего не было у М. Монтессори), правда, не придавая ему должного значения. Таким образом, выбор бельгийским педагогом метода целых слов С.И. Гессен считает обусловленным его пониманием чтения как психофизиологического навыка, состоящего в том, что читаемое слово воспринимается как единство графических знаков, их звукового выражения, ассоциации звука с буквой. Своеобразие же использованного им метода, ученый видит в том, что О. Декроли выделяет коммуникативную функцию чтения, рассматривая его как средство социального общения, необходимого ребенку в силу его социальной сущности, что в целом помогает формированию истинной потребности в чтении, способствует накоплению языкового опыта, необходимого для наблюдения над языковыми явлениями. И в этом, по убеждению ученого, состоит вся значимость опыта О. Декроли.

Во взглядах западных педагогов С.И. Гессену решающим представляется то, что они предлагали при обучении чтению исходить из интересов детей, учитывать их индивидуальные особенности, организовывать его естественным путем с учетом социальной сущности ребенка.

Среди российских педагогов С.И. Гессена особенно привлекала позиция Л.Н. Толстого. Говоря, что «всякая метода обучения чтению является одинаково плохой, когда её применяют только как методу, т.е. оторвано от индивидуального ученика и конкретной ситуации, но также одинаково хорошей, когда учитель применяет ее в соответствующий момент, связывая с ним», Л.Н. Толстой, в конце концов, заключает: «Нет лучшей методы, есть только лучший учитель» (90, с.90). Другими словами, писатель и педагог предлагает рассмотрение методов обучения чтению как комплекса технических приемов, применяемых в соответствующий момент с учетом особенностей учащихся, стимулирующих их познавательную деятельность и

позволяющих усвоить навык чтения в естественной форме. С.И. Гессен высоко оценивает этот взгляд Л.Н. Толстого, соглашается с ним, но с сожалением отмечает, что он не получил своей реализации на практике. В предложенном Л.Н. Толстым способе обучения чтению предпринималась попытка соединить критикуемые им же немецкие методы. Его принято считать в методической литературе переходным от звукового к слоговому, так как наряду с упражнениями в слуховом восприятии, выделением на слух звуков из слов, он вводит упражнения со слогом, прогрессивным было и стремление применять упражнения аналитического и синтетического характера. Но все же большую заслугу писателя С.И. Гессен видит в созданных им «Книгах для чтения», отличающихся доступностью детскому восприятию, воспитательным и познавательным характером.

Значительно расширил и углубил взгляд на проблему обучения чтению выдающийся педагог К.Д. Ушинский. Выдвигая главной задачей всей своей педагогической системы всестороннее развитие ребенка, развитие его мышления, речи, он стремился, чтобы первое ее звено - обучение грамоте – носило развивающий характер. Для этого он в своей методике объединил анализ и синтез, ввел аналитические и синтетические упражнения со звуком, слогом, словом, призывал уделять большое внимание развитию речи учащихся, осознанному чтению. Последователи К.Д. Ушинского, В.П. Вахтеров и В.А. Флеров, развили и дополнили его метод.

В.П. Вахтеров, понимая чтение как перевод письменной речи в устную, то есть затрагивая прежде всего психофизиологическую основу процесса чтения, связанную с речью, как и К.Д. Ушинский, не оставляет в стороне сознательности чтения, способствующей развитию личности. Прежде чем предложить свой метод, он обратился к анализу уже существующих, среди которых его, в первую очередь, интересовали звуковой и целых слов. Так же как и С.И. Гессен, первый из них он критиковал за то, что обучение

начинается с абстрактной непонятной ученику единицы речи, и они вообще не знают, зачем необходимо это выделение; во втором считал отрицательно влияющим на весь процесс обучения длительное механическое заучивание, угадывание слов по их виду. «Американские дети, не зная ни одной буквы и ни одного звука, вынуждены в течение целых недель и даже месяцев читать целые слова, и даже фразы по их внешнему виду по характерным чертам печатного и письменного слова, угадывая его произношение и смысл» (172, с.29). Свой метод им был назван буквенно-звуковым. В нем он пытался реализовать все лучшее, взятое от этих двух. Выделяя естественной единицей речи детей предложение, он именно с него считает нужным начинать обучение. Из предложения выделялось слово, после чего начиналась работа со слогом, буквой, звуком. Достоинством позиции В.П.Вахтерова являлось, во-первых, стремление активизировать детей, стимулировать их познавательную деятельность, что отражается в следующих его словах: «Если с внешней стороны наш метод можно назвать буквенно-звуковым, то с внутренней – это будет метод эвристический» (172, с.28). Такую позицию он обосновывает следующим высказыванием: «Ученик при эвристическом методе переживает процесс, который сопровождает всякое открытие, со всеми эмоциями интереса, радости и счастья» (172, с.28). Во-вторых, он придерживается мнения, что у детей надо формировать интерес познавательного характера, или, говоря его словами, «заинтересовывание самим процессом познания». И, в-третьих, попытка совместить ряд методов и, тем самым, отойти от их понимания как приемов универсального характера.

В отличие от В.П. Вахтерова, значительно продвинулся вперед в понимании чтения В.А. Флеров. Он четко разграничил в нем две стороны, «два тесно взаимосвязанных между собой психофизиологических отправления: внешнее, состоящее в воспроизведении устной речи,

обозначенной с помощью букв на письме или в печати, и внутреннее, логическое, состоящее в восприятии мыслей, выраженных письменной речью. Мы не будем касаться этой последней стороны: первоначальное обучение имеет в виду, прежде всего чтение, как внешнее отправление, как воспроизведение устной речи» (283, с.19). Таким образом, определяя чтение как очень сложный процесс, состоящий из двух взаимосвязанных сторон, он однозначно отодвигает вторую из них, тесно связанную с сознательностью, на задний план, то есть, в отличие от В.П. Вахтерова, не видит значимости сознательности чтения; но тем самым впервые ставит проблему соотношения между ними. Так как большее внимание им уделяется навыку чтения, то выделяет в нем пять актов. Каждый из них он подробно охарактеризовал и определил круг упражнений, необходимых в процессе того или иного акта. В целом его метод можно отнести к слоговому. Проводя аналогию с разговорной речью детей, он приходит к выводу о ненужности знакомства со звуками, обучению их слиянию. Это лишь замедляет формирование навыка чтения, так как дети уже могут выполнять эти действия, потому что умеют говорить. И, следовательно, начинать нужно со слогов, сливаемых в слова. Главную задачу учителя В.А. Флеров видит в том, чтобы научить детей переводить графическое изображение слова в звуковое. Прогрессивным было понимание им чтения как сложного процесса, имеющего две взаимосвязанные между собой стороны, приближаясь к проблеме соотношения между ними, а также попытка выявить связь между речью и чтением.

Внимание педагогической общественности в начале XX века в России привлек спор между Ю.И.Фаусек и Е.И.Тихеевой, отчасти перекликающихся, на наш взгляд, с дискуссией между М. Монтессори и О. Декроли. Обе они являлись последовательницами М. Монтессори, но если Ю.И. Фаусек считала своим долгом во всем следовать наставнице, то Е.И.Тихеева занимает

несколько иную позицию. Ставя главной задачей усвоение навыка чтения, понимаемого ею как связывание воедино напечатанного слова и его лексического значения и, соответственно, отдавая предпочтение методу целых слов, она организует этот процесс, как и М. Монтессори, используя материал дидактического характера, но считает его только подготовкой к самому чтению. Она подходит к слову как к средству связи ребенка с окружающим миром: «Предметы внешнего мира связаны со словом, а через него с ребенком», - тем самым вплотную приближаясь к коммуникативной функции чтения, которая является основой в обучении чтению О. Декроли. Как и он, она не отрицает игры, и выражает согласие с ним в том, что необходимо опираться на интерес ребенка: «Чтение ребенка должно быть тесно и неразрывно связанно с жизнью и его непосредственными личными интересами. Дети должны читать только те слова, которые связаны с предметами близкими, знакомыми, интересными» (219, с.9). Большое внимание она уделяла развитию речи детей, видя в нем основу обучения чтению. Ею было разработано пособие по развитию речи для детского сада. Таким образом, можно сказать, что противоречия между М. Монтессори и О. Декроли нашли в некоторой степени свое отражение в России в споре между Е.И. Тихеевой и Ю.И. Фаусек.

Своеобразием на этом фоне отличалась позиция С.И. Гессена по отношению к проблеме обучения чтению. Нельзя сказать, что им была разработана теория обучения чтению. Его взгляды носили скорее рекомендательный характер, имея, тем не менее, под собой глубокое философско-педагогическое обоснование. Его представление об обучении чтению тесно связано с пониманием образования. Если М. Монтессори в силу сенсуалистической теории среды приоритетной считает биологическую природу личности ребенка и, следовательно, образование видит в развитии физиологических и психических функций организма, в чем соответственно и

заключается усвоение навыка чтения, то О.Декроли, отдавая должное социальной природе ребенка, с этих позиций подходит к образованию и в силу чего также определяет одну функцию языка - средство общения, способствующее включению ребенка в жизнь класса, организации, коллектива учащихся. С.И. Гессен же, рассматривая человека как единство биологического, социального и духовного и определяя задачей образования развитие всех этих составляющих личности, видит чтение частью широкого языкового образования, одним из средств духовно-нравственного становления личности. Такая позиция позволила ему разграничить понятие навыка чтения и умения читать. Под умением читать он подразумевает такое чтение, при котором читающий всегда читает со смыслом, со вниманием, пониманием прочитанного. «По-настоящему читает только тот, кто на основе известного ему анализа и сложения схватывают слова сразу, как осмысленное целое и поэтому непосредственно, сразу не повторяя вслух или про себя прочитанного, улавливает смысл», - говорит он (9, с.38). Только при таком условии, по мнению исследователя, чтение может стать средством развития личности, обогащения ее духовно-нравственного содержания.

Но С.И. Гессен также признает мнение ученых, педагогов, считающих, что чтение - слияние звуков в слоги и слогов в слова. Только этот процесс определяется им как усвоение навыка чтения. Такая позиция ученого, по сути, предвосхитила взгляды современных исследователей: «...В чтении и письме существуют как бы два пласта - теоретический и практический. Школа призвана ввести ребенка в теорию письма и чтения, помочь ребенку осмыслить законы письменной речи и употреблять их сознательно. Практическое освоение письма и чтения - это другая, отдельная задача, и решать её лучше всего до школы» (168, с.3). Переноса усвоения навыка чтения за рамки школы придерживался и С.И. Гессен. И уже на рубеже XIX-XX веков он выявил тенденцию: большинство первоклассников по приходе в

школу им владело.

Прогрессивной была попытка С.И. Гессена представить этапы в обучении чтению. Выделив два этапа, он предложил определить процесс овладения навыком чтения в качестве первого, обосновав свою позицию, опираясь на современную педагогику, лингвистику, утверждавшие, что начинать его нужно, прежде всего, с бесед, с «разговаривания», то есть с развития речи, а также психологию. «Первое обучение чтению и письму должно начинаться только тогда, когда дети укрепились в способности внимания (широта внимания, его «сосредоточенность» (произвольность), продолжительность, отдаленность предмета внимания), в своей способности восприятия и изображения образов, а также в своей речи» (9, с.39).

Кроме того, ученый считал, что нужно исходить из интересов детей, их потребности в активности. Или, говоря словами Е.И. Тихеевой, «слово устное или письменное должно вытекать из внешнего мира, примыкающего к ребенку и неразрывно с ним связанного, из созерцания и наблюдения этого мира, из активной жизни ребенка» (219, с.9). Такая позиция исследователя перекликалась с «центрами интересов» О. Декроли. Особенно ему импонировало то, что, так как все обучение строилось вокруг интересов самих детей, того, что их привлекало, являлось потребностью, то, соответственно, для изучения того или иного явления использовались различные виды деятельности детей. В связи с этим осуществление подготовки к истинному чтению С.И. Гессен видел возможным в процессе игры, пения, лепки, рисования, ручного труда, умелой организации детского коллектива.

Наряду с этим, ученый решающее значение придает письменному слову, что также было и у О. Декроли. «Необходимо, чтобы слово с самого же начала стало живым и все более частым элементом окружающей ребенка среды, орудием и потребностью его активности» (9, с.39). То есть, что бы

ребенок ни делал, чем бы ни занимался везде, во всей его деятельности, должно присутствовать письменное слово как необходимый элемент активной жизни ребенка. Как можно заметить, обучение чтению проходит без букваря. Текстами для чтения выступают слова, фразы, рассказы, составленные детьми совместно с учителем, согласно тому, о чем шла речь в классе. Таким образом, ученики как бы сами составляют букварь при содействии учителя и более старших учеников, то есть обеспечивается преемственность и решение ряда воспитательных задач. В процессе всего этого у детей происходит накопление языкового опыта, благодаря наблюдению над постоянно присутствующим в его жизни словом. Постепенно он подходит к проблеме анализа слов, составлению их из элементов. Наступает тот момент, который, по мнению выражающего полное согласие с Л.Н. Толстым С.И. Гессена, требует ни какого-либо универсального способа обучения, а применения всех методов в комплексе, то есть как технических приемов. По сути дела, это использование того или иного метода как инструмента и как одного из моментов всего широкого языкового образования.

Следовательно, слово превращается из орудия игры, активной жизни ребенка в предмет познания, то есть формируется, словами самого исследователя, проблематика азбуки. Когда же это формирование завершится, начнется второй этап. С.И. Гессен утверждает, что он потребует всего лишь нескольких уроков. Он представляет собой повторение, обобщение того, что уже известно детям. Это систематическое изучение азбуки. Сама книга появляется только на этом этапе. Она может даваться детям в качестве вознаграждения за проделанную работу.

Итак, обучение чтению, предложенное С.И. Гессеном, является гораздо более широким, чем метод целых слов или какой-либо другой. Письменное слово, которому придается большое значение, выступает не само по себе,

особым предметом обучения, а является частью широкого «целостного» обучения, строящегося вокруг интересов детей, в их разнообразной деятельности. Его обучение чтению, которое он называет глобальным, пользуется всеми известными методами, применяя каждый из них в соответствующий момент в качестве необходимого технического приема, то есть имеют условное, частичное, а не универсальное значение. Как уже отмечалось ранее, С.И. Гессен был сторонником переноса процесса овладения навыком чтения на дошкольный период, поэтому он затрагивает вопрос организации обучения чтению. Она должна иметь переходный от детского сада к школе характер. Обосновывая педагогически и психологически свою позицию, он приходит к выводу о невозможности построения в этот период деятельности детей в форме труда. Она должна носить форму игры, так как, говоря словами Е.И. Тихеевой, жизнь ребенка и игра - синонимы, в процессе которой и происходит подготовка к чтению, письму, а также счету. Труд должен предчувствоваться и постепенно преобразится в совместный урок.

Необходимо отметить, что параллельно с проблемой обучения грамоте С.И. Гессен рассматривает проблему обучения счету, которая представляется ему аналогичной. Оно строиться в той же последовательности. Как и обучение чтению, оно не должно начинаться с изучения простых абстрактных непонятных ребенку элементов, то есть с понятия числа. Прежде всего, обучение счету нужно начинать со знакомства с действиями над числом, устным счетом, при этом необходимо сделать «число и действие личной жизненной потребностью детей, то есть живым элементом их деятельности, содержание которой имеет характер игры» (90, с.111). Кроме того, оно требует не отдельного метода преподавания, а их комплекса, единой взаимосвязанной системы методов. Такая позиция исследователя являлась попыткой решения проблемы наилучшего метода, которая, по его мнению,

на рубеже XIX-XX веков имела место не только в обучении грамоте, но и в обучении счету. Новаторская позиция ученого состояла и в том, что он считал необходимым связать обучению чтению и обучение счету в единое целое. «Обучение счету связывается с обучением чтению в единой неразрывной целости», - говорит он (90, с.112). Это было вызвано тем, что, на взгляд исследователя, как в процессе одного, так и в процессе другого, главным является не выучивание ребенком наизусть чисел, букв или других элементов, а формирование у него таких психических процессов, как анализ, синтез, обобщение, без которых невозможно дальнейшее обучение. С.И. Гессен предвосхитил тем самым некоторые тенденции в современном образовании. В настоящее время многие теоретики начальной школы (Н.Ф. Виноградова, Л.Е. Журова, В.Н. Рудницкая и др.) склоняются к необходимости введения на первой ступени школы интегрированных курсов, включающих и элементы обучения математики, и элементы обучения чтению. Они отмечают, что «и при обучении грамоте, и на уроках математики перед учащимися ставится одна и та же учебная задача: выделение из множества одного или нескольких элементов, обладающих определенным свойством. И для решения этой задачи и в математике, и при обучении грамоте формируются одни и те же учебные действия – сравнение элементов множества для выявления в них сходства и различий, преобразование множеств, построение моделей множеств» (154, с.93).

Внимание исследователя привлекла дискуссия вокруг «лабораторного метода». Сам этот метод заинтересовал его имеющимися в нем возможностями для исследовательской деятельности, «благодаря которой учащиеся, не просто заучивают готовые выводы науки, но и получают возможность заглянуть в те приемы и способы научной работы, которые привели ученых к установлению ими их научных положений» (40, с.301). Но, в отличие от других, С.И. Гессен не абсолютизировал его, а, напротив,

отмечал, что он должен иметь место лишь при рассмотрении наиболее пригодных для самостоятельного изучения вопросов, причем он не ограничивает его использование только рамками естественных наук.

Кроме того, необходимо отметить, что, подчеркивая достоинства «лабораторного плана», он все же считает его приемлемым для курса систематического, но не эпизодического. «Лаборатория тем и отличается от мастерской, что здесь в искусственном, вырванном из непосредственно окружающего «родной» обстановки и постольку в отвлеченном виде исследуется подлежащая научному познанию действительность» (40, с.300). «Он (лабораторный метод) предполагает у учащихся наличие достаточного уже интереса к знанию ради знания, способность ценить знание и искать его независимо от возможности тотчас применить его к жизни, то есть - развитие отвлеченного мышления...» (40, с.300).

Большие потенциальные возможности для активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития их мотивационно-потребностной сферы содержат, по мнению С.И. Гессена, не только методы, но и организационные формы и в первую очередь урок. В фокусе внимания педагогической общественности на рубеже XIX – XX веков вновь оказалась классно-урочная система обучения и, соответственно, такая ее форма как урок. Являясь редактором журналов «Логос», «Русская школа», «Русская школа за рубежом», публикуя статьи коллег проблеме организационных форм (А.В. Жекулина «Новейшие течения в европейской педагогике», «Метода Декроли в школах Бельгии, Н. Ганц «The Dalton plan, новая система обучения в Англии» и др.), С.И. Гессен оказался в центре дискуссий вокруг нее.

Уже тогда видными представителями педагогической мысли высоко оценивались такие неоспоримые его достоинства, как организационная упорядоченность, возможность реализации систематического и

последовательного характера овладения содержанием образования, постоянный состав учеников одного возраста в классе и, в связи с этим возможность для учителя работы с большой группой учащихся, наличие условий для взаимообучения, коллективной деятельности. Но изменение социально-экономических условий вызвало пересмотр целей образования. В связи с этим, на первый план выходят такие требования к школе, как внимание к интересам учащихся, развитие чувств, воли, активности и самостоятельности мышления, творческого потенциала личности, что показало необходимость дифференцированного подхода к ученикам, а также формирование ряда умений, направленных на общение и сотрудничество со сверстниками, решение жизненных задач. Их реализация в рамках такой организационной формы, как урок, оказалась весьма проблематичной из-за следующих его недостатков: ориентировка на передачу знаний, формирование умений и навыков, пассивная позиция учащихся при руководящей роли учителя, ориентированность на среднего ученика, невнимание к интересам учащихся, недостаточность эвристических и исследовательских методов. Большинство педагогов и ученых поэтому стремились предложить альтернативу ведущей форме обучения – уроку. В противовес ему были предложены белл-ланкастерская система (Э. Белл, Дж. Ланкастер) с взаимным обучением в своей основе, мангеймская система (И.А. Зиккигер) с дифференцированным обучением по способностям, а также Дальтон-план (Е. Паркхерст), метод проектов (У.Х. Килпатрик), метод интересов (О. Декроли) и другие.

С.И. Гессен также предложил свой взгляд на проблему урока как ведущую форму обучения в начальной школе. Собственную позицию он изложил в трудах «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», «Структура и содержание современной школы», «Идея трудовой школы и лабораторный план» и других. Своеобразие его подхода, в отличие от

Э.Белла, О. Декроли, И.А. Зиккигера, У.Х. Килпатрика, Дж. Ланкастера, Е. Паркхерст, и других, состояло в том, что он не стремился предложить какую-либо новую форму обучения вместо урока. Для С.И. Гессена принципиально важным было выявить его резервы для активизации и стимулирования познавательной деятельности учащихся, их развития, формирования потребностей и мотивов.

Во взгляде ученого на проблему форм обучения вообще основополагающими явились философская концепция, сторонником которой он является, и идеи критической дидактики. Предложенные им формы имеют ряд особенностей. Они отличаются иерархичностью, то есть низшая форма по достижении высшей переходит в нее; преемственностью, то есть главным переходом из одной в другую, когда предыдущая просвечена последующей и является ее основой; связью с психофизиологическими особенностями того или иного возрастного периода, ростом личности ученика, что выразилось наложением форм на образовательные ступени. Выделяя три формы – игру, урок, творчество – ученый соответственно определяет игру ведущей деятельностью на ступени предшколы, место уроков в период эпизодического и систематического курсов, творчество – в рамках внешкольного образования (университетский курс).

Таким образом, рассмотрение урока невозможно без двух форм и связи с ними. Он представляет собой переходную ступень от игры к творчеству и имеет направленность на решение задачи продвижения ученика от образования к самообразованию, важность которой подтверждена современными педагогами. «Все обучение в школе должно быть поставлено так, чтобы у учащихся систематически формировалась потребность в расширении своего кругозора и вырабатывались умения, необходимые для эффективных занятий самообразованием» (273, с.46). Следовательно, ученый ставит вопрос о формировании активной, творческой, критически мыслящей

личности в процессе обучения и решение его, по мнению С.И. Гессена, будет зависеть от умения учащегося достигать поставленных целей. Но если творчество предполагает их постановку самому себе, то урок отличается тем, что здесь они даются извне, учителем. Поэтому организация урока невозможна без правильной постановки целей, которые характеризуются конкретностью и близостью ученику, должны быть такими, «как будто ученик их сам себе поставил» (40, с. 123). Это, во-первых. И, во-вторых, обусловлены возрастными особенностями учащихся, т. е. в рамках эпизодического курса должны иметь жизненно практический характер (полученные знания ребенок мог бы применить в своей деятельности: в период систематического), индивидуализироваться в соответствии со склонностями и интересами отдельных учеников.

Итак, урок представлен исследователем как та основа, база, которая готовит учащегося к активной творческой работе, то есть решает задачу «приучения к познавательному труду, внедрения в научное мышление», что достигается формированием у учащихся умения следовать поставленной цели.

Такой подход потребовал пересмотра структуры урока, которая отличалась в традиционной школе однообразием и оставалась неизменной с первого до последнего года обучения. С.И. Гессен же подчеркивает, что «на низшей ступени, где урок непосредственно вырастает из правильно организованной игры, он еще в течение долгого времени должен оставаться связанным с игрой, как бы освежаться ею…» (58, с.348). Другими словами, в период первого года обучения урок должен быть тесно взаимосвязан с игрой. Поэтому несколько слов, прежде всего, следует сказать об игре.

Взгляд исследователя на игру отличает то, что он подошел к ее определению с двух сторон – философской и психобиологической. Вслед за И. Кантом, он рассматривает ее как аномную деятельность, не имеющую

строго определенной цели (их возникновение и разрешение идет по ходу игры) и, удовлетворяясь образом фантазии, не требующая реального результата. В этом ее отличие от труда, что отнюдь не означает отсутствия взаимосвязи между ними. В середине XIX века возникли такие теории игры, как теория отдыха (Х. Штейнталь, М. Лацарус), теория избытка сил (Г. Спенсер), теория упражнения (К. Грос), подвергшиеся тщательному анализу ученого. Особенно С.И. Гессена заинтересовала теория упражнения К. Гроса. Его привлекло в ней понимание игры, как деятельности, готовящей к дальнейшему труду и потому представлявшей собой игры-упражнения. «Сам К. Грос предлагает третью теорию игры, которая нам представляется наиболее глубоко и в наибольшем согласии с фактами объясняющей природу игры…, и которая говорит, что, играя, ребенок готовится к работе» (40, с. 95). Таким образом, игра, как первый этап по пути развития личности, требует организации в духе, пронизания трудом. Поэтому она должна, прежде всего, доводиться до конца, что является основой для формирования умений в постановке целей, планирования своей деятельности по их достижению, способствует выработке необходимых для этого нравственных качеств.

Исследователь подчеркивает также значение социального момента в игре, проанализировав взгляды по этому вопросу М. Монтессори и Ф. Фребеля, он пришел к выводу об ошибочности их первой, исключившей коллективные занятия в «Доме ребенка», и выразил согласие со вторым, придававшем им огромное значение. «Играя в обществе других детей, ребенок сталкивается с чужой волей, привыкает подчиняться закону общей деятельности; в такой игре, в ее понятном ребенку распорядке просвечивает уже дисциплина будущей общественной работы», - говорит С.И. Гессен (40, с.97). «Игра – деятельность, в которой дети вступают в общение со сверстниками. Их объединяют общая цель, совместные усилия к достижению, общие переживания. Игровые переживания способствуют формированию

навыков коллективной жизни» (217, с.17), - подтверждают современные исследователи (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.), пришедшие к выводу о том, что, благодаря игре, в психике ребенка происходят значительные изменения, формируются качества, подготавливающие переход к новой высшей стадии развития.

Этой стадией является младший школьный возраст, период, когда «происходят психологические изменения, перестройка, требующая от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости» (178, с.71). Но игра на данном этапе не исчезает совсем. Эта специфическая особенность учебно-воспитательного процесса в начальных классах, справедливо подчеркиваемая современными психологами и педагогами, была отмечена еще С.И. Гессеном. «В глобальном обучении, как, впрочем, и на ступени предшколы вообще, ребенок остается еще в мире фантазии, являющимся психологическим элементом игры», - говорит исследователь – «… и потому сущностью глобального обучения является игра…» (90, с.118-119). По его мнению, наиболее ярко эта особенность выражается в первый год обучения, где игра, приобретая иной характер и содержание, в отличие от предшколы, решала бы задачу овладения рядом навыков, необходимых для учебной деятельности, формирования психической готовности к ней, и, постепенно исчезая, подводила бы к уроку. Предлагая такой подход, ученый наряду с проблемой форм предпринимает попытку решить проблему готовности и адаптации к учебной деятельности. В современной системе образования эти задачи решает первый класс четырехлетней школы, «главная роль которого подготовить ребенка к тому, чтобы он стал настоящим учеником», и, «где учение и игра идут рядом» (288, с.14).

Таким образом, в системе эпизодического курса, способствуя решению

первоначальных задач на пути развития личности, необходимым является переплетение учебной деятельности и игры, из которого вырастает собственно урок. Его организация должна способствовать реализации главной цели образования: осуществлять процесс учения «как естественное поступательное движение саморазвития личности» (205, с.12). А для этого, по мнению ученого, «на высшей ступени, когда аномия игры окончательно преодолена серьезностью труда, он должен быть просвечен уже новым моментом, началом творческой работы…» (59, с.348).

Следовательно, С.И. Гессен подчеркивает необходимость структуры урока, включающей в себя творческую поисковую деятельность, что, следовательно, обеспечило бы учащимся позицию активных участников учебной деятельности. По пути организации урока в таком духе на рубеже XIX – XX веков шли два направления, привлекшие внимание исследователя, - Дальтон-план и трудовая школа, которые подверг глубокому критическому анализу в статье «Идея трудовой школы и лабораторный план». С.И. Гессеном отмечается ряд значительных достоинств Дальтон-плана (источником которого, кстати говоря, ученый определил лабораторный план преподавания, используемый ранее только при обучении естествознанию, и мангеймскую систему, призванные индивидуализировать работу учащегося и избавить школу от приуроченности к среднему типу ученика). К ним он относит приспособление темпа обучения к возможностям учащихся, приучение их к самостоятельности, развитие инициативы, побуждение к поиску самостоятельных методов работы, выработка чувства ответственности за выполнение задания в соответствии с взятыми на себя обязанностями. Таким образом, его привлекают возможности Дальтон-плана для развития личности, формирования ее творческой активности. Но, в опоре на множество исследований Дальтон-плана, в том числе и его коллегами (Н. Ганц, А.В. Жекулина и др.), ученый предостерегает от его искажений, при которых

центр тяжести переносится на крайнюю индивидуализацию вследствие представления о знании как о сумме сведений, которые учащийся может получить самостоятельно в процессе индивидуальных занятий.

Итак, в исследовании Дальтон-плана С.И. Гессену важнейшим представляется реализация в нем принципа индивидуальной активности, как определил его В.Е. Дерюга в своем диссертационном исследовании «Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена», то есть активная индивидуальная творческая деятельность каждого. Но педагог призывает также к организации взаимодействия между учащимися в силу понимания им ребенка как существа, в своей основе имеющего два начала, психобиологическое и социальное, и представления о том, что процесс познания и обучения одновременно социален и индивидуален: «Социален – постольку, поскольку все познающие объединены одним и тем же познавательным предметом, индивидуален – постольку, поскольку, познавая один и тот же предмет, каждый познающий подходит к нему своим индивидуальным путем» (17, с.49).

Другими словами, он выделяет еще одно требование, необходимое для правильной организации урока, которое В. Дерюгой вслед за М.Н. Скаткиным, был назван принципом совместно-раздельной деятельности, а самим С.И. Гессеном – целостности. Суть его состоит в том, что от успешного выполнения задания одним учеником зависит продукт деятельности всего класса, то есть усилия каждого восполняют друг друга и имеют направленность на достижение общего результата. Реализацию данного принципа ученый видит в идее трудовой школы. В связи с этим необходимо упомянуть, что проблемы ее подробно были рассмотрены С.И. Гессеном в «Основах педагогики», «Идее трудовой школы и лабораторном плане», «Структуре и содержании современной школы», «Эволюции единой трудовой школы в Советской России» и других, где он проанализировал

взгляды по этому вопросу как советских, так и западных педагогов. Он пришел к заключению, что различные представления о ней (профессиональная школа, школа действия и другие) были вызваны тем, как определяли те или иные исследователи понятие труда. Узкое его понимание вызвало горячую критику со стороны ученого, так как, по его мнению, именно оно приводило к «искажениям» трудовой школы. Для него же труд – это источник развития личности. Он рассматривается им, во-первых, в широком смысле слова, тесно связанным с исторической и культурной жизнью всего народа, то есть определяется им как понятие этическое. Во-вторых, отличается от работы своим социальным характером, «способностью объединять и производить, а не просто собирать в одно место и воспроизводить» (17, с.43). Вот почему только в рамках трудовой школы, основанной на широком представлении о труде, возможна реализация принципа целостности, то есть такая организация учебного процесса, когда «всему классу в целом задается общая работа, которую отдельные ученики каждый на своем месте сообща выполняют.., … совместный труд всего класса создает нечто новое, до того не бывшее» (40, с.130). «Совокупная работа над общим заданием отводит каждому ученику его индивидуальное место в трудовой общине класса, делает его труд равноценным с трудом товарища, незаменимым трудом другого» (40, с. 131). «В этом случае учащиеся работают не просто рядом, когда каждый независимо от другого решает учебную задачу, но трудятся совместно и выступают в роли активных участников общественного процесса», – поддерживает ученого теоретик проблемно-поискового обучения М.Н. Скаткин (273, с.48). Все это влияет на возникновение в классе атмосферы, способствующей формированию доброжелательных отношений между учениками, их активизации, и, следовательно, повышению эффективности образовательного процесса. Таким образом, урок, чтобы он решал задачу продвижения личности по пути

от образования к самообразованию, при своей организации требует взаимодействия принципов «целостности» и индивидуальной активности каждого при сотрудничестве друг с другом в направлении достижения общего результата. При таком подходе существенно меняется роль учителя. Горячо критикуя за отсутствие умения организовать детей, сотрудничать с ними, за излишнюю суетливость педагога в пассивной школе, С.И. Гессен видел учителя трудовой школы как личность активную, творческую, одухотворяющую и направляющую работу всего класса, не следующую слепо образцу учебника, программы, а каждый раз создающую урок, не похожий на другой. «Руководить совместной работой класса, указывать ей направление, отзываться на всякий обнаруженный в течение работы вопрос и вариант в его решении, ободрять ищущих своего решения, - вот подлинная задача учителя», – говорит исследователь (40, с.250). Можно сказать, что это тот учитель, к которому стремится современная педагогика, требующая от него наличия как определенных личностных, так и профессиональных качеств, который, говоря словами Л.В. Занкова, «мог бы быть для ребят старшим товарищем, и в тоже время оставаться их наставником, не выпускать из своих рук нитей руководства коллективом и каждым школьником в отдельности…» (197, с. 335).

Итак, по С.И. Гессену, урок должен быть направлен на решение задачи следования личности по пути к самоактуализации, самоопределению, самообразованию. Он представляет собой переходную ступень, готовящую к творчеству через формирование умения в достижении конкретных и близких учащемуся, постепенно усложняющихся, целей, дифференцирующихся в зависимости от возрастных особенностей школьника. В рамках эпизодического курса он осуществляется во взаимосвязи с игрой, сохраняющейся в нем в качестве момента, то есть средства, приема, помогающего адаптироваться ребенку к учебной деятельности,

активизирующего его, повышая эффективность образовательного процесса. Постепенно урок освобождается от игры и уже требует «пронизанности» творчеством, что выражается в организации поисково-исследовательской деятельности, предоставлении учащимся все большей самостоятельности. В этих условиях необходимым становится осуществление на уроке взаимного сотрудничества при активной позиции каждого учащегося и его личной ответственности перед всеми за выполненное задание, имеющее значимость для единого общего результата труда (принципы индивидуальной активности и целостности), и такой роли учителя, где он выступает в качестве организатора, направляющего работу класса. Только при соблюдении всего этого возможен урок, способный решить поставленную задачу.

Выводы по второй главе

1. Выдвинув главной задачей образования приобщение личности к ценностям культуры, С.И. Гессен видит дидактическую систему начального образования, призванной в опоре на эти ценности, сконструировать их так, чтобы они органично вливались в образовательный процесс, решая задачи, отражающие свое аксиологически направленное содержание. Акцентируя внимание на развивающейся личности ребенка, занимающей активную позицию в этом приобщении, он затрагивает проблему дидактических принципов, динамически развертывающихся вместе с ней («живая метода»). С одной стороны, они, по С.И. Гессену, выступают в качестве императивов, которым необходимо следовать в образовательном процессе, а с другой, помогают учителю организовать этот процесс так, чтобы он способствовал в направлении дальнейшего развития личности.

2. На гуманистической основе мыслитель подходит к решению вопроса содержания образования на начальной ступени обучения. Выдвигая главную цель научного образования, – овладение методом научного мышления, которое начинается с познания эпизода, разрешения заключенной в нем

проблемы, подводящей к сознанию системы. Эта цель может быть решена в период начального обучения только через активную творческую содеятельность. Таким образом, он снимает проблему формального и материального содержания образования. Наиболее приемлемым принципом отбора содержания начального образования С.И. Гессен считает родиноведение, так как, на его взгляд, он придает культурно-образовательному пространству, окружающему ребенка, дидактически обработанный вид, способствует формированию его личности. Он учитывает особенности личности ребенка младшего школьного возраста, концентрируя вокруг него самого содержание образования, расширяющееся по мере расширения поля его активности. Вместе с тем, такой подход позволяет рассматривать одно и тоже явление, факт с разных сторон, способствуя осознанию системы знаний. Структурными элементами содержания начального образования С. И. Гессен определяет эпизоды, как компоненты системы научного знания, позволяющие, не зная системы, усваивать ее интуитивно, «предчувствовать», стимулируя познавательную активность учащихся образовательном процессе заключенной в них проблемностью.

3. С.И. Гессен предложил оригинальный подход к проблеме форм и методов обучения, обратившись к выявлению их резервов для активизации, стимулирования познавательной деятельности личности учащихся в образовательном процессе. Отрицая возможность универсализации методов обучения, а также, подчеркивая взаимосвязь и противоположность методов преподавания и учения, С.И. Гессен придерживался точки зрения, что любой метод должен использоваться учителем так, чтобы он стимулировал потребностно-мотивационную сферу, активность и творчество ученика. В качестве метода, отвечающего этим требованиям, он выдвигает «метод заразы» или «устного предания», суть которого в предоставлении учителем возможности осмысления учащимися тех приемов и способов научной работы, которые привели ученых к их открытиям.

Опираясь на гетерологический подход, он по-новому определил такую форму обучения как урок. Педагог выдвигает диалектическую триаду форм образования (игра-урок-творчество), отражающую расширение границ свободы личности. Урок, выступая в ее рамках переходной от игры к творчеству формой, сохраняя на первых парах элемент игры, готовит к творчеству, через предоставление все большей свободы учащемуся, открывая возможности для самостоятельной исследовательской деятельности, и в конечном итоге, переходит в него. Таким образом, в гессеновской интерпретации, урок представляет собой переходную форму: от образовательной в самообразовательную.

4. Новаторски подходит С.И. Гессен к осмыслению проблемы обучения чтению. Основой его позиции этом вопросе явилось оригинальное понимание им чтения. Оно выступает, по замыслу исследователя, как часть языкового образования. Чтению ученым придается огромное значение, так как оно является также средством приобщения личности культурным ценностям, средством дальнейшего самообразования личности. Он выступает против универсализации того или иного метода обучения чтению, считая их комплексом приемов, которые должны применяться в соответствии со складывающейся ситуацией. Обучение чтению проходит ряд этапов (подготовка, истинно обучение чтению). Учащийся в результате подготовки (применения письменного слова в жизни, «разговаривание» и т.д.), заключающейся в соответствующей организации окружения ребенка, постепенно переходит к чтению, естественным путем. Причем, этап подготовки, по мнению ученого, является привилегией «предшколы», в то время как на ступени начального образования начинается непосредственно обучение чтению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами диссертационное исследование, позволяет сделать следующие выводы.

С.И. Гессеном создана оригинальная концепция начального образования, опирающаяся на «педагогику культуры». В условиях, когда основной тенденцией педагогической науки выступает обращение к гуманистическим ориентирам, общечеловеческим ценностям как к логическому центру ценностно-мировоззренческой системы гуманистического типа, концепция начального образования, пронизанная идеями гуманизма, духовности, педагогического сотворчества, органично входящая в контекст европейской и российской истории образования, науки, культуры, несомненно, является особенно актуальной. Обращение к ней в настоящее время позволяет осмыслить тот огромный вклад, который внес ученый в развитие теории и методики начального образования.

Выдвинув одним из первых в русской педагогике аксиологический подход и, тем самым, обозначив свою педагогику как «педагогику культуры», стратегической целью которой явилось приобщение личности к системе ценностей культуры, он определил начальное образование как неотъемлемую её часть. В этой связи оно предстает ориентированным на личность учащегося, её развитие, раскрытие её потенциальных возможностей, требующим её активности в осмыслении, признании, а в дальнейшем актуализации и создании новых материальных и духовных ценностей.

Базирующееся на приоритете аксиологических и антропологических принципов в мировоззренческой системе С.И. Гессена иерархическое понимание многоуровневой структуры личности, учет данных современной ему психологии, позволило ученому определить рамки младшего школьного возраста, особенности становления личности в данный возрастной период, и, в конечном итоге, место начального образования в системе школы в целом и

обосновать необходимость уже на этом этапе образовательного процесса как процесса сотрудничества, сотворчества учителя и учащегося, находящегося в позиции активного познающего субъекта. При таком подходе ступень начального образования отличается от других способами и задачами преподавания, главнейшими из которых являются актуализация мотивов и потребностей учащихся, раскрытие их личностного потенциала, возбуждение любви к знанию, жажды познания, стремление к дальнейшему образованию, вооружение необходимыми умениями и навыками, и, тем самым, открытие пути к дальнейшему самоопределению и самореализации. Установив, таким образом, требование реализации культурно-гуманистических функций образования, педагог и исследователь выдвинул, по сути, проблему разработки личностно-развивающих технологий и предложил свой вариант её решения.

Исходя из этого, в дидактике начальной школы субъектом (а не объектом, как это было ранее) образовательного процесса является активная, творческая, свободная по духу личность. Главнейшей её характеристикой выступает проблемность, «заражающая» ученика желанием поиска решения, формирующая ее исследовательский потенциал. Сущностная специфика предлагаемой С.И. Гессеном дидактики начального образования заключается в связи с этим не столько в передаче знаний учащимся, сколько в развитии творческой индивидуально нравственной свободы личности, в совместном росте учителя и обучаемых. Такой, по сути, новаторский подход исследователя предопределил его взгляд, во-первых, на содержание образования в период начального обучения как средство трансляции культуры, в процессе приобщения к которой осуществляется развитие личности ребенка; во-вторых, на урок, основную форму образовательного процесса, связанную с ведущим видом деятельности на этом этапе – трудом, динамически изменяющимся с развитием ребенка от пронизанного игрой к

пронизанному творчеством, в направлении предоставления все большей свободы учащемуся; в-третьих, на методы, которые предстают как средство активизации личности, способы развития мотивационно-потребностной сферы ребенка.

Исследование позволило определить источники, питавшие концепцию начального образования С.И. Гессена. Одним из источников его концепции явилась западная философская мысль (И. Кант, Э. Кассирер, П. Наторп, В. Рейн, Г. Риккерт и др.). Будучи сторонником кантианской школы, он с этих позиций обратился к рассмотрению европейской философской мысли (Платон и Аристотель, А. Августин и Т. Гоббс, Ф.В. Шеллинг и Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс и Ф. Лассаль и другие).

Значительную роль в формировании концепции начального образования С.И. Гессена сыграла русская философская мысль (В.В. Зеньковский, Вл. Соловьев, Н.О. Лосский, С.Л. Франк и другие). Философские проблемы человека, его бытия, социологические проблемы соотношения человека и общества, анализируемые этими исследователями, также рассматривались С.И. Гессеном с позиций кантианства. Философский гуманизм, с одной стороны, и социальная философия, а с другой, обратили внимание С.И. Гессена на аксиологические аспекты бытия личности и народа. Эти взгляды послужили основой формирования педагогических взглядов ученого.

Большое значение имела в становлении концепции начального образования русская гуманистическая педагогическая мысль: П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт, Н.И.Пирогов, М.М.Рубинштейн, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др. Он подчеркивал значительный потенциал их гуманистических идей, личностно-ориентированного подхода к организации образовательного процесса, созданию условий для стимулирования активного отношения личности к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности.

Именно они повлияли на рассмотрение им структуры начального образования, подхода к определению его содержания, выбору методов и форм как средств организации культурно-образовательного пространства, образовательно-воспитательной среды как основы становления личности учащегося.

Источником концепции начального образования С.И. Гессена история, теория и практика образования за рубежом. Сравнительно-сопоставительный и сравнительно-исторический анализ (идеи Ж.Ж.Руссо и Л.Н.Толстого, Dalton Plan и трудовая школа, монтессоризм и фребелизм, систему Дж. Дьюи и Г. Кершенштейнера и другие) позволили исследователю проследить становление школьных систем в разных странах и рассмотреть место и роль в них начального образования, основы его организации, принципы его построения. Анализ дидактических систем О.Декроли, Д. Джентиле, Д.Дьюи, Д.Ломбардо-Радиче, М.Монтессори и других позволил исследователю предвосхитить современную структуру начального образования, представить свой взгляд на период обучения грамоте.

Оказала влияние, явившись одним из источников воззрений исследователя на начальное образование, русская классическая литература: А. Блок, В.Я. Брюсов, Ф.М. Достоевский, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, Ф.И. Тютчев и других, их философское, психологическое, воспитательное, религиозное восприятие ими проблем человека, жизни.

Развитие педагогической мысли в Советской России, инновационные процессы в сфере образования были предметом пристального внимания С.И. Гессена и также повлияли на концепцию начального образования исследователя. Анализ реформ советской школы, работы П.П. Блонского, А.Г. Калашникова, Н.К. Крупской, А.П. Пинкевича, М.М. Пистрака, С.Т. Шацкого и других способствовали осмыслению им основ начального образования, воззрениям на характер и назначение начального образования, использование средств и методов на первой ступени школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Инфра-М, 2002. 54с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Начальная школа. – 2002. - № 4. – С. 4 – 19.
3. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) // Народное образование. – 2000. - № 2. – С. 22-30.
4. Минимально. Но обязате6льно (Проекты «Обязательного минимума содержания образовательных программ начального, основного и среднего (полного) общего образования» и «Требований к уровню подготовки выпускников») // Учительская газета. – 2001. - № 47. - 13 ноября. – С. 3-23.

ТРУДЫ С.И. ГЕССЕНА

5. Гессен С.И. А.П. Пинкевич «Педагогика» (рецензия) // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1925-26. - Кн. 13-14. - С.159-164.
6. Гессен С.И. Борьба утопии и автономии добра в мировоззрении Ф.М. Достоевского и В. Соловьева // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – 1931. - Т. 45. - С.271-306.
7. Гессен С.И. Борьба утопии и автономии добра в мировоззрении Ф.М. Достоевского и В. Соловьева // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union.– 1931. - Т. 46. - С. 321-352.
8. Гессен С.И. Вильгельм Рейн // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И.Гессена, проф. С.И.Карцевского, Н.Ф.Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага:

Изд. Земгора. – 1929. - Кн.32. - С.218-220.

9. Гессен С.И. Глобальная «метода», или глобальное обучение грамоте // Русская школа. Под ред. А. Павлова, С.И. Гессена, Н.А.Ганца и др. – Прага: Изд. Земгора. – 1935. - №2-3. - С. 19 -41.
10. Гессен С.И. Государство и школа во Франции и Англии. - Рига, 1934. – 32с.
11. Гессен С.И. Десять лет советской школы // Русская школа. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1928. - Кн. 28. - С. 473-520.
12. Гессен С.И. Е.Л. Зубашев // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1929. - Кн.32. - С.222-224.
13. Гессен С.И. Евразийство // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – 1925. - Т. 25. - С.494-508.
14. Гессен С.И. Иоганн Генрих Песталоцци // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1926-27. - Кн. 24. - С. 611-630.
15. Гессен С.И. Идея нации // Вопросы мировой войны. Сборник статей под ред. М.И.Туган-Барановского. – Петроград: Изд. Юридического книжного склада «Право». – 1915. - С.562-589.
16. Гессен С.И. Идея социального права // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – 1932. - Т. 49. - С.421-435.

17. Гессен С.И. Идея трудовой школы и лабораторный план (Dalton Plan) // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1923. - Кн. 5-6. - С. 33-57.
18. Гессен С.И. «Из иностранной литературы о советской школе» // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И.Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1929. - кн.34. - С.475-479.
19. Гессен С.И. Избранные сочинения / Сост. А.Валицкий, Н.Чистякова. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1998. - 814с.
20. Гессен С.И. Иностранцы-очевидцы о советской школе // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова.- Прага: Изд. Земгора. – 1929. - Кн. 31. - С.1-34.
21. Гессен С.И. Итоги культурной пятилетки // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – 1933. - Т. 51-52. - С.402-417.
22. Гессен С.И. К открытию Русского Педагогического института в Праге // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1923. - Кн. 2-3. - С.92-102.
23. Гессен С.И. Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем // Сборник статей, посвященных П.Н. Милюкову. 1853-1929. – Прага. – 1929. - С.57-86.
24. Гессен С.И. Крушение утопизма // Современные записки. Под

ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – 1924. - Т. 19. - С.227-296.

25. Гессен С.И. Лев Толстой как мыслитель // Sbornik stati a bibliografickych. Usporadadali Jiri Norak a Evgenij Ljackij. (Wyd. Slovansky Seminar University Karlovy). – Прага. – 1929. - С.9-33.
26. Гессен С.И. Лев Толстой как педагог // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1927-28. - Кн. 29-30. - С. 631-653.
27. Гессен С.И. Мировоззрение и идеология // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – 1935. - Т. 57. - С.316-330.
28. Гессен С.И. Мировоззрение и образование // Русская школа. Под ред. проф. А. Павлова, С.И. Гессена, Н.А. Ганца и др. - Прага: Изд. Земгора. – 1934. - кн. 1. - С.3-23.
29. Гессен С.И. Мистика и метафизика // Логос. Под ред. С.И.Гессена, Ф.А.Степуна, Б.В. Яковенко. - М.: Изд. «Мусагет». – 1910. - Кн.1. - С.118-156.
30. Гессен С.И. Мое жизнеописание: [Публикация автобиографии философа, 1947 (Подготовлено к печати, предисл. и послесловие А.Валицкого)] // Вопросы философии. - 1994. - №7-8. – С. 150-187.
31. Гессен С.И. Н.Бердяев «Философия свободного духа. Проблематика и апология христианства» (рецензия). - Paris: JMKA - PRESS, 1928. - Ч.1. - с.271; Ч.2, с.236 // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – Т. XXXIX. – С.547-554.

32. Гессен С.И. Науки философские и общественные // Русские в Праге. 1918-1928. Ред.-изд. С.П.Постников. – Прага: Изд. Земгора. – 1928. - С. 271-275.

33. Гессен С.И. Немецкое издание неопубликованных рукописей Ф.М. Достоевского // Современные Записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – 1929. - Т.39. - С.502-515.

34. Гессен С.И. Новая литература о Песталоцци (обзор) // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1927. - Кн.24. - С.726-736.

35. Гессен С.И. О понятии и цели нравственного образования // Жизнь и смерть. Сборник памяти д-ра Н.Е. Осипова. Под ред. А.Л. Бема, Ф.Н. Досужкова и Н.О. Лосского. - Т.2. – Прага. – 1936. - С. 60-78.

36. Гессен С.И. О понятии и цели нравственного образования // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20-50-е гг. XX в. Материалы Второй Всероссийской научн. конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20-50-е годы XX века» (Саранск, 16-18 октября 1997г.). – Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева. – 1997. - С.152-165.

37. Гессен С.И. Органы управления народным просвещением в СССР // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1926. - Кн. 18. - С.557-572.

38. Гессен С.И. Органы управления народным просвещением в

СССР // Педагогическое бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. – Прага: Изд. Пед.Бюро. – 1926. - №15. – С.17-32.

39. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Берлин: «Слово»,1923. - 418с.
40. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448с.
41. Гессен С.И. Пауль Наторп // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1924. - Кн. 10-11. - С. 1-8.
42. Гессен С.И. Педагогика Канта // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А.Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1924. - Кн.8. - С. 1-17.
43. Гессен С.И. Педагогика Платона и современность // Вестник самообразования. Под редакцией профессора Н.Н. Алексеева, П.Ф. Андерсона, профессора А.А. Боголепова и профессора А.С. Ященко. Изд. Русские курсы заочного преподавания при Y.M.C.A. – Берлин. – 1923. - №7. - С.4-77.
44. Гессен С.И. Педагогические сочинения /Сост. Е.Г.Осовский (вступ.ст. и общ. ред.), М.В.Богуславский, О.Е.Осовский. – Саранск: Типография «Красный Октябрь», 2001. – 564с.
45. Гессен С.И. Политическая свобода и социализм. – Петроград: Изд. «Библиотека свободного гражданина». Под. ред. С.В.Вознесенского, 1917. - 48с.
46. Гессен С.И. Последняя фаза советской педагогики // Русская школа. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1925. - №4. - С. 27-32.

47. Гессен С.И. Проблема правового социализма (Эволюция либерализма) // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского.- Париж: Imp. Union. – 1924. - Т. 22. - С.257-293; 1925. - Т. 23. - С.313-342; 1926. - Т. 27. - С.382-430; 1926. - Т. 28. - С. 299-345; 1926. - Т. 29. - С.308-342; 1926. - Т. 30. - С.380-409; 1927. - Т. 31. - С. 328-358.
48. Гессен С.И. Пятилетка и школьная политика советской власти // Новый Град. Под ред. И. Бунакова, Ф. Степуна и Г. Федотова. – Париж. – 1931. - №1. - С.68-78.
49. Гессен С.И. Русский Педагогический Ежегодник в Латвии // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф.Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1927-28. - Кн.25. - С.109-111.
50. Гессен С.И. Русский учитель в эмиграции // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. «Объединения русских учительских организаций за границей». – 1925-26. - Кн. 23. - С.521-524.
51. Гессен С.И. Свобода и дисциплина. – Петроград: Редакция газеты «Единство», 1917. - 32с.
52. Гессен С.И. Судьба коммунистического идеала образования // Новый Град. Под ред. И.Бунакова, Ф.Степуна и Г.Федотова. – Париж. – 1933. - №6. - С. 42-60.
53. Гессен С.И. Судьба коммунистического идеала образования // Педагогика. – 1993.- №6. - С. 59-64.
54. Гессен С.И. Теория нравственного воспитания // Журнал Министерства Народного Просвещения, 1919. - №8. – С. 123-136.

55. Гессен С.И. Трагедия добра в «Братьях Карамазовых» Достоевского // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – 1928. - Т. 35. - С.308-338.
56. Гессен С.И. Трагедия зла: философский образ Ставрогина // Путь. Под ред. Н.А. Бердяева. – Париж. – 1932. - №36. – С.44-74.
57. Гессен С.И. Философия наказания // Логос. Под ред. С.И. Гессена, Ф.А. Степуна, Б.В. Яковенко. - М.: «Мусагет». – 1912-1913. - Кн. 1-2. - С.183-232.
58. Гессен С.И. Фребель и Монтессори (Очерк философской теории игры) // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1923-1924. - Кн.1. - С. 8-42.
59. Гессен С.И. Фребель и Монтессори // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1927. - Кн. 27. - С. 345-363.
60. Гессен С.И. Что такое трудовая школа // Свободная трудовая школа. – Томск. – 1920. - сб.2. – С. 143-163.
61. Гессен С.И. Школа в России и революция // Современные записки. Под ред. М.В.Вишняка, И.И.Фондаминского. – Париж: Imp. Union. – 1935. - Т. 59. - С.445-458.
62. Гессен С.И. Школа и хозяйство// Русская школа. Под ред. проф. С.И.Гессена, проф. С.И.Карцевского, Н.Ф.Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1938. - №10. - С.18-23.
63. Гессен С.И., Новожилов Н.Ф. Школьная политика советской

власти за 1927-1930 гг.// Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И.Карцевского, Н.Ф.Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1929. - Кн. 34. - С.385-421.

64. Гессен С.И. Школьная система в Чехословакии // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И.Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1928. - Кн. 29-30. - С. 702-731.

65. Гессен С.И. Эволюция единой трудовой школы в Советской России // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана.- Прага: Изд. Земгора. – 1925. - Кн. 15-16. - С.226-242.

66. Гессен С.И. Educational Yearbook of The International Institute of Teachers College. Columbia University // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1927-1928. - Кн. 26. - С.261-262.

67. Гессен С.И. Guiseppe Lombardo-Radice. Athena Fanciulla. Scienza poesia della scuola serena // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И.Гессена, Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1927-28. - Кн.27. - С.407- 410.

68. Гессен С.И. I. L. Kandel «The reform of secondary education in France» // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага:

Изд. Земгора. – 1925-26. - Кн.15-16. - С.364-366.

69. Гессен С.И. «Rocenka pedagogicka a skolska» // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1925-1926. - Кн. 19-20. - С.179-180.
70. Гессен С.И. The World Association for Adult Education // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1927-28. - Кн.28. - С.584-587.
71. Гессен С.И. William F. Russel «Schools in Bulgaria» // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1925-26. - Кн.15-16. - С.362-364.
72. Hans N. and Hessen S. Educational Policy in Soviet Russia. - London, 1930. – 236p.
73. Hans N. and Hessen S. Funfzehn Jahre Sowietschulwesen: Die Entwicklung des Sowjetsch hulwesens und die Wandlungen der kommun Bildungspolitik seit der Oktober. – Berlin: Lipsk,1933. – XII. - 260s.
74. Hessen S. Autobibografia: La pedagogia russa del XXsecololo / I problemi della pedagogia. – Roma: Avio. - 1956. – 117c.
75. Hessen S. Die Methode der M. Montessory und ihr Schicksal. – Halle: «Akademischer Verlag», 1936. – 30c.
76. Hessen S. Die Pedagogik Giovanni Gantiles // Die Erziehung. - Lipsk: Heft. – 1934.- № 9. – С.401-422; №10. – С.479-490.
77. Hessen S. Education and Economic Life // The Year Book of Education. – London. – 1929. - С.47-86.

78. Hessen S. Filozofia - Kultura – Wychowanie. – Wroclaw – Warszawa – Krakow – Gdansk: Ossolineum, 1973. - 471s.
79. Hessen S. Filosoficke zaklady pedagogiky. – Praha, 1936. – 379s.
80. Hessen S. Fondamch filosofia della pedagogia (sara pronto in giugno) // I problemi della pedagogia. – Roma: Avio. – 1956. – T.1. – 245s., T.2. – 289s.
81. Hessen S. La pedagogia di G.Gentile // I problemi della pedagogia. – Roma : Avio. – 1952. – 48s.
82. Hessen S. La pedagogia di G. Dewey // I problemi della pedagogia. – Roma: Avio. – 1954. – 45s.
83. Hessen S. La «Scuola serena» di G. Lombardo Radice e la «Scuola del lavoro» di G. Kerschensteiner // I problemi della pedagogia. – Roma: Avio. - 1954. – S. 8-31.
84. Hessen S. Leone Tolstoy. Maria Montessory // I problemi della pedagogia. – Roma: Avio. – 1954. – 111s.
85. Hessen S. O sprzecznosciach i jednosci wichowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej. – Lwow - Warszawa, 1939. – 375s.
86. Hessen S. Pedagogia e mondo economico // I problemi della pedagogia. – Roma: Avio. – 1954. – 96s.
87. Hessen S. Podstawy pedagogiki. - Warszawa: «Nasza Ksiegarnia», 1931. – 418s.
88. Hessen S. Podstawy pedagogiki. Wyd.2. – Warszawa: «Nasza Ksiegarnia», 1935. – 418s.
89. Hessen S. Ruska pedagogika u XX veku // Ucitel. - Belgrad. - №9-10, Maj-Jun, 1939. - S.556-584.
90. Hessen S. Struktura i tresc szkoly wspolczesnei (Zarys didaktyki ogolne). – Warszawa: «Nasza Ksiegarnia», 1947. - 288 s.

91. Hessen S. Struttura e contenuto della schola moderna // I problemi della pedagogia. - Roma: Avio. – 1950. - 282s.
92. Hessen S. Studia z filozofii kultury / Wybory dokonal, wstepem i przypisami opatrzyl Andrzej Walicki. - Warszawa, 1968. - 367s.
93. Hessen S. Szkola i demokracja na przełomie.- Warszawa, 1938. – 30s.
94. Hessen S. Tolstoj e M. Montessori / I problemi della pedagogia. – Roma: Avio. – 1954. – S. 7-108.
95. Hessen S., Hans N. Funfzehn Janre Sowietschulwesen. – Berlin: Lipsk, 1933. – XII. - 260s.

НАУЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПЕРИОДА КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

96. Бем А.Л. Новый этап советской педагогики (Программно-методическая работа ГУСа) // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1926. - Кн.23. - С.471-492.
97. Бем А.Л. План новой реформы советской школы второй ступени. Доклад пленуму педагогического бюро // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1924. - Кн.9. - С.37-50.
98. Бем А.Л. Школа в России // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1926. - Кн.19-20. - С.207-220.
99. Валицкий А. Сергей Гессен: философ в изгнании (предисловие). // Гессен С.И. Избранные сочинения. - М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1998. - С.3-28.

100. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Краткий Курс. - М.: Просвещение, 1926. – 152с.

101. Ганц Н. А. Демократизация народного образования в Англии // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1924. - Кн.9. - С.22-36.

102. Ганц Н.А. Проблема дифференциации в школьных системах // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. - Прага: Изд. Земгора. – 1929. - Кн.33.

103. Ганц Н.А. Школа действия проф. Лая // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1924. - Кн.5-6. - С.88-96.

104. Ганц Н.А. The Dalton Plan, новая система обучения в Англии // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1923. - Кн.2-3. - С.51-68.

105. Елачич Е.А. Основные задачи детского чтения // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1923. - Кн.2-3. - С.130-138.

106. Жекулина А.В. Международный конгресс «новой школы» // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1927-1928. - Кн. 25. – С. 63-72.

107. Жекулина А.В. Метода Декроли в школах Бельгии // Русская

школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1925. – Кн. 15-16. – С.293-309.

108. Жекулина А.В. Новейшие течения в европейской педагогике // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1924. - Кн.8. - С.79-86.

109. Зеньковский В.В. История русской философии. – Париж: Y.M.C.A.-PRESS, 1948, 1950. -Т.1. - 469с. - Т.2. - 480с.

110. Зеньковский В.В. О педагогическом интеллектуализме // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1923. - Кн.4. - С.1-21.

111. Зеньковский В.В. Памяти С.И. Гессена // Возрождение. Под ред. П.Б.Струве. – Париж. – 1951. - №13. – С.37-39.

112. Зеньковский В.В. Педагогика и психология // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1923. - Кн.9. - С.1-22.

113. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения / Сост. Е.Г.Осовский и О.Е.Осовский. Под общ. ред. Е.Г.Осовского. – Саранск: Типография «Красный Октябрь», 2002. – 808с.

114. Зеньковский В.В. Проблемы школьного воспитания в эмиграции // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В. Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1929. - Кн.32. - С.170-183.

115. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая

книга, 1995. – 348с.

116. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке // Педагогика. – 1997. - №2. - С.73-89.
117. Зеньковский В.В. С.И. Гессен как философ // Новый журнал. - Нью-Йорк, 1951. - №25. - С.209-214.
118. Зоргенфрей Г. С. Гессен. Основы педагогики // Педагогическая мысль. – 1924. - №2. - С.69-70.
119. Карцевский С.И. Национализм в школе // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, прив. доц. С.И. Карцевского и В.А. Ригана. – Прага: Изд. Земгора. – 1926. - Кн. 21-22. - С.239-261.
120. Карцевский С.И. О преподавании русского языка в школе 1-й ступени // Бюллетень педагогического бюро по делам русской низшей и средней школы за границей. – Прага: Изд. Пед. Бюро. – 1924. - №6. - С.25-33.
121. Новожилов Н.Ф. Всеобщее обучение в России // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского, Н.Ф. Новожилова, Ю.Д. Новоселова, В.В.Руднева и проф. Д.М.Сокольцова. – Прага: Изд. Земгора. – 1927-28. - Кн.21-22. – С.23-37.
122. Сокольцов Д. С.И.Гессен и Н.А.Ганц «Педагогика и образование в Советской России» // Русская школа. Под ред. проф. А.Павлова, С.И. Гессена, Н.А. Ганца и др. – Прага: Изд. Земгора. – 1934. - №1. - С.57-58.
123. Степун Ф.А. Памяти С.И. Гессена // Новый журнал. - Нью-Йорк, 1951. - №25. - С.215-218.
124. Степун Ф.А. Портреты/ Сост. и послеслов. А.А.Ермичева. – СПб.: Рус. Христианский гуманитарный ин-т, 1999. – С. 294-

298.

125. Яковенко Б.В. Десять лет русской философии - 1914-1924 гг. // Логос. Международный ежегодник под. ред. Гессена С.И. – Прага. – 1925. - Кн.1. - 237с.

126. Anweiler O. Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom ende der Zarenreches bis zum begin des Stalin-Ära. - Berlin, 1964. – S.2-3.

127. Broccolini G. Mito e realta` nel pensiero di Sergio Hessen. - Rzym, 1966. - 255s.

128. Gonĕc V. Sergius Hessen a Československo. - Brno: Masarykova univ., 2001. - 83s.

129. Kamiński A. Sergiusz Hessen // Kwartalnik Pedagogiczny. -1975. - №3. - S.87-95.

130. Liegle L. Ein unfreiwilliger Kosmopolit und seine fast vergessen Beitrage zur allgemeinen und Vergieichenden Pedagogik. Zur 100. Wiederkehr des geburtsages von S. Hessen // Bildung und Erziehung. - 1987. - № 4-5. - S.465-475.

131. L.V.(Л.Вольпичелли). Nota biografica // Difesa della pedagodia. – Roma: Avio. – 1949. – S. 39-41.

132. Neri R. Esame critico della pedagogia di S. Hessen. - Roma, 1956. -

133. Nowacki T. Sergiusz Hessen // Przegląd Historychno-Oświatowy. - 1971. - №2. – S.42-49.

134. Nowacki T. Sergiusz Hessen - 1887-1950. wstęp // S. Hessen Filozofia - Kultura - Wychowanie, - Wroclaw, 1973. - S. V-XXXVI.

135. Okon W. Sergiusz Hessen o filosofii wichowania // Kwartalhik pedagogiczny. - 1990. - №3. - S.23-34.

136. Walicki A. Slowo wstępne // S. Hessen Studia z filozofii kultury,

Warszawa, 1968. – S. 3-21.

137. Zaczinśki W.P. Dydaktyka Krytychna Sergiusza Hessena // Kwartalhik pedagogiczny. - 1989. - R.34. - №3. – С.25-29.

АРХИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ)

138. Ф.5772. Оп.1. Дело108. Объединение русских учительских организаций за границей, г. Прага с 1923-1931гг. Лл.1-61.

139. Ф.5773. Оп.39-49. Дело 315. Гессен С.И. Личное дело при педагогическом институте им. Я.А. Коменского. Лл. 1-220.

140. Ф.5773. Оп.39-40. Дело 315. Гессен С.И. Программа курса «общая педагогика» и «современные педагогические учения» в педагогическом институте им. Я.А. Коменского. Лл. 1-142.

141. Ф.5773. Оп. 49. Дело 315. Журнал заседаний педагогических советов института им. Я.А. Коменского. Выступление С.И. Гессена. Лл. 1-44.

142. Ф.5785. Оп.1. Дело 64. Рецензии и перепечатки из Педагогического бюро. Лл. 1-20.

143. Ф.5785. Оп.1. Дело 72. Книга изданий педагогического бюро.Лл.1-10.

144. Ф.5785. Оп.1. Дело 73. А) Книга изданий педагогического бюро. Б) Бюллетень педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей за 1923. №3. Лл.1-30.

145. Ф.5785. Оп.1. Дело 74. Бюллетень педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей за 1926. №8. Лл. 1-20.

146. Ф.5785. Оп.1. Дело 75. А) Бюллетень педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей за 1926. №9. Б) Бюллетень педагогического бюро по делам средней и

низшей русской школы за границей за 1926. №3. В) Бюллетень педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей за 1926. № 18 и № 19.Лл. 1-30.

147. Ф.5785. Оп.1. Дело 76. Вестник педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. 1929. № 1-20. Лл.1-140.

148. Ф.5785. Оп.1. Дело 77. Вестник педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. 1931.№3-4. Лл. 1-20.

НАУЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ПРОБЛЕМАМ ДИДАКТИКИ, ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ, ФИЛОСОФИИ

149. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 1998. – 319с.

150. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 559с.

151. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608с.

152. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли Вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991. – 174 [2]с.

153. Березин Ф.М. История лингвистических учений: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1984. – 319с.

154. Беседы с учителем: Методика обучения: первый класс четырехлетней начальной школы / Под. ред. Л.Е. Журовой. – М.: Вентана-Графф, 2001. – 384с.

155. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики образования // Педагогика. – 1994. - №5. - С. 3-10.

156. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики

современного образования. Очерк проблем и методов их решения. – М.: Изд. Рос. открытого ун-та, 1994.- 37с.

157. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576с.

158. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М.: Изд-во УРАО. – 2-е изд., 1998. - 116с.

159. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304с.

160. Богомолова Л.И. Современная философия образования и идеи С.И.Гессена // Современные проблемы псих.-пед. наук: Межвузовс. сб. научных трудов / Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т., 2000. – Вып. 15. - С. 10-13.

161. Богуславский М.В. Итальянская Жанна д´Арк // Начальная школа. Прилож. к газете « Первое сентября». – 1995. - № 30. - С. 2-3.

162. Богуславский М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики (начало XX в.) // Педагогика. – 1998. - № 7. - С. 82-87.

163. Богуславский М.В. Философия образования в педагогике мыслителей российского зарубежья // Педагогика. – 2000. - № 9. – С. 66-75.

164. Богуславский М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX века // Педагогика. – 1996. - № 3 - С. 72-75.

165. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968.- 464с.

166. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно – ориентированного образования // Педагогика. – 1997. - № 4. – С.11-16.

167. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного

воспитания // Педагогика. – 2001. - № 1. – С.17-24.

168. Бугременко Е. А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. – М.: Изд-во «Знание», 1987. – 97с.

169. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. - № 4. – С. 12 – 18.

170. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. - № 3. – С. 15 – 19.

171. Вахтеров В.П. Всеобщее обучение. – М.: Изд-во т-ва И.Д. Сытина, 1897. – 216с.

172. Вахтеров В.П. Естественный педагогический эксперимент и методы преподавания в школах I-ой ступени // Вестник просвещения. – 1922. - №7. – С. 29-38.

173. Виноградов В.В. История русских лингвистических учений: Учебное пособие для филиалов спец. университетов. – М.: Высш. шк., 1978. – 367с.

174. Виноградова Н.Ф. Построение модели шестилетней начальной школы [Послесловие В.В. Давыдова]// Начальная школа. – 1995. - №1.– С. 64 – 69.

175. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа. – 2000. - №1.- С. 7-12.

176. Виноградова Н.Ф. «Три кита» начальной школы // Народное образование. – 1995. - №6. – С. 19-23.

177. Владыкина В.А. Русская школа за рубежом: организация, содержание образования /1920-е годы/ // Образование и педагогика Российского Зарубежья, 1995. – С. 29-43.

178. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.- 288с.

179. Вульфсон Б.Л. Педагогическая компаративистика Русского Зарубежья. (1920-1930 гг.) // Педагогика, 2001. - №2. – С. 88-95.

180. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608с.

181. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Изд-во «Флинта», 1998. – 432с.

182. Грачев С.В. С.И. Гессен о национальном воспитании // Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья: Тезисы Всероссийской научной конференции по проекту «Национальная школа России». Саранск. 1-2 ноября 1994 г./ Под ред. чл.-корр. РАО, доктора пед. наук, проф. Е.Г.Осовского и кандидата пед. наук Н.И.Еналеевой. – Саранск: Типография «Красный Октябрь», 1994. - С. 41-43.

183. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Просвещение, 1986. – 240с.

184. Дерюга В.Е. Критическая дидактика. С.И. Гессена // Тезисы докл. и сообщений Второй Всероссийской научной конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20-50-е г.г. XX века»/ Под ред. чл.-корр. РАО, доктора пед. наук, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: Типография «Рузаевский печатник», 1997. - С. 71-74.

185. Дерюга В.Е. Проблема методов и форм в критической дидактике С.И.Гессена // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сборник научных трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, доктора пед. наук, проф. Е.Г.Осовского.- Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1998.- Вып. 10. - С. 11 – 13.

186. Дерюга В.Е. С.И. Гессен: от философии образования к критической дидактике через педагогику культуры // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сборник научных трудов / Под ред. чл.-корр. РАО,

доктора пед. наук, проф. Е.Г.Осовского.- Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 2000.- Вып. 15. - С. 31-33.

187. Дерюга В.Е. Триада игра-урок-творчесво в дидактике С.И Гессена // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сборник научных трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, доктора пед. наук, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1999.- Вып. 13. - С. 3-6.
188. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 432с.
189. Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352с.
190. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 199 [1]с.
191. Додонов В.И. Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX - начала XX вв. – М.: ИТП ИМИО, 1994. - 140с.
192. Дорошенко С.И., Дорошенко Ю.И. Идеи трудовой школы С.И. Гессена и современные проблемы формирования учебного плана // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз.сб.науч. трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, доктора пед. наук, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 2000. – Вып. 15. - С.31-33.
193. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в.: Историко-педагогический очерк. – М.: Педагогика, 1987. – 151с.
194. Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320с.
195. Еналеева Н.И. Развитие теории трудовой школы в педагогике русского зарубежья // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: Тезисы докл. и сообщений Второй Всероссийской

научной конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20-50-е г.г. XX века» (Саранск, 16-18 октября 1997) / Под ред. чл.-корр. РАО, доктора пед. наук, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: Типография «Рузаевский печатник», 1997. – С. 78-79.

196. Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 32 [1]с.

197. Занков Л.В. Избранные педагогические труды/ Сост. М.В.Зверева, Н.К.Индик. – М.: Педагогика, 1990. – 418 [5]с.

198. Иванкина Н.А., Костин А.М. Какой быть начальной школе в XXI веке // Начальная школа. – 2002. - № 1. – С. 105 – 108.

199. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России./ Под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 416с.

200. История педагогики. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в.: Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. – Ч.1. – М.: ТЦ «Сфера»,1998.- 192с.

201. История педагогики. С XVII до середины XX века: Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. – Ч.2. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 304с.

202. Касьян А.А. Российское Зарубежье в контекстах отечественной педагогической мысли // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: Тезисы докл. и сообщений Второй Всероссийской науч. конференции «Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья. 20-50 –е г.г. XX века» (Саранск, 16 –18 октября 1997))/ Под ред. чл.-корр. РАО, доктора пед. наук, проф. Е.Г.Осовского..- Саранск: Типография «Рузаевский печатник», 1997. – С. 12-13.

203. Касьян А.А. С.И. Гессен: принципы мировоззренческой терпимости // Философия и история образования - учебный предмет в системе подготовки будущего учителя: Материалы региональной научно-практической конференции (26-27 октября 1999 г.)/ Под ред. Ф.В.Повшедной. - Нижний Новгород: изд-во НГПУ, 2000. – С.15-20.

204. Кирдяшова Е.В. В.В. Зеньковский и С.И. Гессен в диалоге педагогических культур // Соврем. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб. научных трудов. – Саранск. 1996.-Вып.9. - С. 5-7.

205. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: Учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Просвещение, 1980. – 160с.

206. Корнетов Б.В. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. – М. – Владимир: Владим. гос. пед. ун-т,1998. – 48с.

207. Кудрявцев В.П. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Изд-во «Знание». – 1991.-80с.

208. Куписевич Ч. Основы общей дидактики: Пер. с польск. О.В.Долженко. - М.: Высш. шк., 1986. - 368с.

209. Леднев В.С. Содержание образования: сущность и перспективы. – 2-е изд.- М.: Высш. шк., 1991. – 222 [1]с.

210. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 185с.

211. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Изд-во «Знание», 1974.- 64с.

212. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. - М.: Изд-во «Знание»,1988. - 80с.

213. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1986.- 96с.

214. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.:

Педагогика,1972. – 208с.

215. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М.:Педагогика,1975.-367с.

216. Махмутов М.И. Современный урок. – 2-е изд., исп. и доп. - М.: Педагогика, 1985.- 184с.

217. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982. – 128с.

218. Молок Ф. Русская гимназия в Праге в 1920-1930 гг. // История: еженедельное прил. к газете «Первое сентября». – 1996. - №30. – С. 12-13.

219. Морозова М.Я., Тихеева Е.И. Способ естественного усвоения детьми грамоты. – Петербург: Госиздат, 1921. – 40с.

220. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Просвещение, 1979. - 48с.

221. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. для студ. вузов. - 2-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 456с.

222. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – №3. – С.3-10.

223. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека// Педагогика. – 1998. - №4. - С.3-8.

224. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: 20-50-ее годы XX века / Сб. тезисов, докладов и сообщений Второй Всероссийской научной конференции. Саранск 16-18 октября 1997. Под ред. Е.Г. Осовского. – Саранск: Типография «Рузаевский печатник», 1997.- 105с.

225. Образование и педагогическая мысль российского Зарубежья: Тезисы Всероссийской научной конференции по проекту «Национальная школа

России» / Под ред. Е.Г.Осовского. – Саранск: Типография «Красный Октябрь», 1994. – 75с.

226. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. – М.: Высшая школа, 1990. – 382с.

227. Оконь В. Основы проблемного обучения: Пер. с польск. - М.: Просвещение, 1968. - 208с.

228. Оморокова М.И. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1990. – 126 [2]с.

229. Осовский Е.Г. Жизнь и педагогическое наследие Сергея Гессена (предисловие) // Гессен С.И. Педагогические сочинения/ Сост.: Е.Г. Осовский (вступ. ст. и общ. ред.), М.В.Богуславский, О.Е. Осовский; Подгот. текста и коммент. Е.Г.Осовского, В.П. Киржаевой, О.Е. Осовского. – Саранск: Типография «Красный Октябрь», 2001. – 564с.

230. Осовский Е.Г. Историко-педагогическая концепция С.И. Гессена // Историко-педагогический процесс и совр. проблемы образования: Тезисы XIV Науч. совета по историко-педагогическим проблемам. - М.: РАО, 1993г. – С.5-8.

231. Осовский Е.Г. Личность и свобода в педагогике С.И. Гессена // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб. научных трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1999. – Вып. 13. – С.3-6.

232. Осовский Е.Г. К вопросу об источниках формирования педагогики Российского Зарубежья // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб. научных трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1998. – Вып. 11. – С.3-5.

233. Осовский Е.Г. К вопросу о периодизации развития педагогической науки в Российском Зарубежье // Соврем.. проблемы псих.-пед. наук: Межвуз. сб. науч. Трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского.

– Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1996. – Вып. 9. – С. 3-5.

234. Осовский Е.Г. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: состояние и проблемы исследований // Тезисы Всероссийской научной конференции по проекту «Национальная школа России». Саранск. 1-2 ноября 1994 г./ Под ред. чл.-корр. РАО, доктора пед. наук, проф. Е.Г.Осовского, кандидата пед. наук. Н.И.Еналеевой. – Саранск: Типография «Красный Октябрь», 1994. - С.4 - 6.

235. Осовский Е.Г. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья // Педагогика. – 1995. - № 3. – С. 41-47.

236. Осовский Е.Г. «Основы педагогики» Сергея Гессена: к истории замысла // Соврем. проблемы псих.пед. наук. Межвуз. сб. научных трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 2000. – Вып. 14. – С. 3 – 7.

237. Осовский Е.Г. Педагоги и деятели общественно-педагогического движения Российского Зарубежья. Библиографический словарь. 150 биографий. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1997. – 99с.

238. Осовский Е.Г. Педагогика Российского Зарубежья (20-30-е гг. XX в.) / Педагогическое обозрение. – Н. Новгород, 1996. – № 4 – С.131-145.

239. Осовский Е.Г. Педагогическая наука в Российском Зарубежье: истоки и ориентиры // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 88-94.

240. Осовский Е.Г. Проблема ценностей в философско-педагогической концепции С.И. Гессена // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. – М.: РАО, 1994.

241. Осовский Е.Г. Российское Зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20-50-е годы XX в.) // Российское Зарубежье: Образование, педагогика, культура. 20-50-е годы XX в.: Материалы Второй Всероссийской научной конференции «Образование и педагогическая

мысль Российского Зарубежья. 20-50-е годы XX в.» (Саранск, 16-18 октября 1997 г.) / Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1997.- С. 8-22.

242. Осовский Е.Г. С.И.Гессен – видный педагог и философ Российского Зарубежья (1887 – 1950) // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: Тезисы Всероссийской науч. конф. по проекту «Национальная школа России». – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1994. – С.38 – 40.

243. Осовский Е.Г. С.И. Гессен: жизнь, судьба, педагогическое наследие // Научные труды ИНПО МО РФ, Вып.2.- М. ,1995. – С.273 – 290.

244. Осовский Е.Г. С.И. Гессен: свобода и ненасилие в концепции педагогического идеализма (10 – 20 –е годы XX в.) // Тезисы докладов УП Междунар. конференции по педагогике ненасилия / Под ред. Ч. 1. – СПб: РПГУ, 1994. - С. 28-30.

245. Осовский Е.Г. С.И. Гессен: странности судьбы // Педагогика. – 1993. – № 6. - С. 57-59.

246. Осовский Е.Г. Сергей Гессен - " terra incognita " русской педагогики: [Рус. философ, правовед, педагог и историк образования, обществ. деятель рос. зарубежья (1887-1950 гг.)] // Сибирь. Философия. Образование. - Новокузнецк, 1998. - №. 2. - С. 41-49

247. Осовский Е.Г. Социально-исторические предпосылки развития педагогической мысли в Российском Зарубежье (20 – 30-е гг. XX в.) // Живые педагогические идеи (К 70-летию А.В. Плеханова). – Владимир: ВГПУ, 1996 . – С. 92 – 99.

248. Осовский Е.Г. Социокультурные и исторические факторы развития педагогической мысли в Российском Зарубежье (20 – 30-е гг. XX в.) // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20–50-е годы XX века: Тезисы докл. и сообщений Второй Всероссийской науч.

конференции (Саранск, 16 – 18 октября 1997 г.)/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1997. – С. 4 - 7.

249. Осовский Е.Г., Осовский О.Е. (сост.) Педагогика Российского Зарубежья. Хрестоматия: Пособие для пед. ун-тов, ин-тов, колледжей / Сост. Е.Г. Осовский и О.Е. Осовский. – М.: Ин-т практ. педагогики, 1996. – 528с.

250. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861-1917). – М.: Просвещение, 1982. – 208с.

251. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / Под ред. Б.М. Бим-Бада. - Ч. 2. – М.: НИИ ОП, 1988. – 84с.

252. Павлова Т.Ф. Русский заграничный исторический архив в Праге // Вопросы философии. – 1990. - №11. – С. 19 - 30.

253. Педагогическая библиография Российского Зарубежья (20-50-е годы XX века)/ [Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский, В.А. Левкина и др.] / Под ред. Е.Г. Осовского. - Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1999.-55 с.

254. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512с.

255. Педагогическое наследие Русского Зарубежья, 20-е годы // Сост. П.В. Алексеев. – М.: Просвещение, 1993. – 288с.

256. Пискарева Т.Г. Разработка теоретических основ дошкольного воспитания в российском зарубежье (1920 – 1930 – е годы) // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб. науч. трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 2000. – Вып. 15. – С. 99-101.

257. Плеханов Е.А. Теория свободного воспитания в оценке С.И. Гессена // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб. научн. трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им.

М.Е.Евсевьева, 2000. – Вып. 15.- С. 101-104.

258. Половцева М.А. Проблема состава общего образования в дидактической концепции С.И. Гессена // Соврем. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 2000. - Вып. 15 – С. 104 – 108.

259. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1 – 4). – М.: Просвещение, 2001. – 318с.

260. Равкин З.И. История педагогики и современность // Педагогика. – 1998. -№ 7.-С.102-108.

261. Равкин З.И. Творцы и новаторы школы, рожденной октябрем. – М.: Просвещение, 1990. – 207 [1]с.

262. Рогачева Е.Ю. Педагогические идеи Д. Дьюи в компаративистском поле С.И. Гессена // Совр.проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб.науч. трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 2000. – Вып. 15. – С. 108 – 110.

263. Романова Л.А. С.И. Гессен: свобода и ценностно-смысловое самоопределение личности // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб. науч. трудов/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 2000. – Вып. 15. – С. 110 – 113.

264. Российская педагогическая энциклопедия / Ред. кол. В.В. Давыдов (гл. ред.) и др. – В 2-х т. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 1993. – Т. 1. – 608с.

265. Российская педагогическая энциклопедия/ Ред. кол. В.В. Давыдов (гл. ред.) и др. – В 2-х т. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия» – М., 1999. – Т. 2. – 670с.

266. Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20 – 50 – е годы XX века // Материалы Второй всероссийской научной

конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20 – 50 – е годы XX века»/ Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1998. – 175с.

267. Русское Зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века: Энциклопедический биографический словарь / Под ред. В.В. Шелохаева. – М.: РОССПЭН, 1997. – 742с.

268. Селиверстова Е.Н. «Критическая дидактика» С.И. Гессена и современность // Совр. проблемы психолого-пед. наук: Межвуз. сб. наук трудов / Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 2000.- Вып. 15. – С. 123 –126.

269. Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Проблемы современного воспитания в философском контексте // Педагогика. – 1998. - №7. – С. 14-20.

270. Сиземская И.Н. Мировоззрение как ценность образования: С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин // Педагогика. – 2001. - №1. – С. 63-67.

271. Сиземская И.Н. С.И. Гессен: «Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным» // Педагогика. – 2002. - №4. – С. 44-49.

272. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96с.

273. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей: Кн. для учителей и воспитателей. – М.: Просвещение, 1980 – 144с.

274. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. - М.: Изд-во «Знание», 1981. – 95с.

275. Степашко Л.А. Идеи личностного развития человека в философско-педагогической концепции С.И. Гессена в свете современной гуманистической психологии // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб. научн. трудов / Под ред. чл.-корр. РАО, проф.

Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 2000.- Вып. 15. – С. 131 –133.

276. Сухачева В.А. Школа и педагогическая мысль Советской России в периодике русского зарубежья // Совр. проблемы психол.-пед. наук: Межвуз. сб. научных трудов / Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1993 .- Вып.3.- С. 24 – 28.

277. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – 5-е изд. - М.: Просвещение, 1981. – 159с.

278. Троицкий В.Ю Национальные духовные традиции и будущее русского образования // Педагогика. – 1998. - № 2. – С. 3 – 7.

279. Унт И.Е. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 188с.

280. Фаусек Ю.И. Грамматика у маленьких детей по Монтессори. – М. – Л.: ГИЗ, 1928. – 76с.

281. Фаусек Ю.И. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. – Л.: Госиздат, 1924.- 115с.

282. Фаусек Ю.И. Школьный материал Монтессори: грамота и счет. – М.: Госиздат, 1929. –115с.

283. Флеров В.А. Новый способ обучения слиянию звуков при обучении грамоте. Две лекции. – М.: Изд-во т-ва И.Д.Сытина, 1908. – 37с.

284. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогике: Учебн. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 1995.- 160с.

285. Хилтунен Е. Толстой и Монтессори заодно? // Прил. к газете «Первое сентября». – 1995. - №30. – С. 6-7.

286. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / Под ред. доктора пед. наук А.Н. Алексеева и кандидата пед. наук

Н.П.Щербокова. Сост. и автор вводных очерков канд. пед. наук М.И.Анисов. – М.: Просвещение, 1972. – 407с.

287. Шабалина З.П. Первый год самый трудный. - М.: Просвещение, 1990. – 94 [2]с.

288. Шабалина З.П. Твой первый класс, учитель. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.

289. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения/ Под ред. И.А. Каирова и др. – В 4-х т. – Т. 2. – М., 1964. – 476с.

290. Шиянов Е.Н., Котова И.В. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 288с.

291. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Просвещение, 1979. – 160с.

292. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986.- 144с.

293. Эльконин Д.В. Как учить детей читать. – М.: Изд-во «Знание», 1991. – 80с.

294. Эльконин Д.В. Психология игры. - 2-е изд. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 1999. - 360с.

295. Якиманская И.С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96с.

ДИССЕРТАЦИИ И АВТОРЕФЕРАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

296. Дерюга В. Е. Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена (1887-1950): Автореф…дис… канд. пед. наук. – Саранск, 1999. – 16с.

297. Дерюга В. Е. Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена (1887-1950): Дис... канд. пед.

наук. – Казань: КГПУ, 1999. – 177с.

298. Сухачева В.А. Общественно – педагогическое движение российской эмиграции в странах Европы (1919 – 1939): Дис... канд. пед. наук. – Саранск: МГПИ им. М.Е.Евсевьева, 1995. – 250с.

299. Ханова Т.Г. Становление и развитие дошкольного воспитания в Российском Зарубежье (1920 – 1930): Дис... канд. пед. наук. – Н.Новгород: НГПУ, 2002. – 240с.

Приложение 1

Таблица 1

Схема антропологии, лежащая в основе философии воспитания С. И. Гессена

Основная корреляция	**Ступени любви**	**Ступени бессмертия**	**Планы воспитания**	**Ступени счастья**
1. План биологического бытия				
Биологическая особь – биологический вид: наследственность	Половое вожделение	Бессмертие в потомстве	Опека и дрессировка (Pflege und Dressur. Care and Training)	Наслаждение
2. План общественного бытия				
Индивид – социальная группа: власть	Appetitus socialis, attachement au groupe social	Длительность группы во времени, «обычное» предание (воспроизводящее прошлое)	Обработка молодого поколения соответственно потребностям группы	Триумф Success
3. План духовной культуры				
Личность – духовное общение: ценность	Эрос (любовь совершенного, любовь ценностей; «любовь к дальнему»)	Историческое бессмертие в прекрасных произведениях и занятиях, творческое предание (преодолевающее прошлое)	Образование (Bildung, Culture), соучастие в культурных ценностях. Selfrealization of personality	Удовлетворение от исполненного долженствования («Ты им доволен ли, взыскательный художник»)
4. План благодатного бытия				
Душа человека – Царствие божие: Бог	Caritas (Любовь к ближнему и любовь к Богу как потенцированная любовь к ближнему)	Личное бессмертие	Спасение (Erlosung, Deliverance, the super – spiritual process of making one's soul free from Evil)	Радость (joie, joy)

Приложение 2

Таблица 2

Схема перестройки американской школы в конце XIX - начале XX века

Год обучения	**Возраст**	**Старый план**	**Новый план**					
12 11 10 9 8	17 – 18 16 – 17 15 – 16 14 – 15 13 - 14	Средняя школа	Сельское хозяйство	Домашнее хозяйство	Общеобразов. предметы	Коммерческие предметы	Промышленность	Подготовка к выс. школе
7 6 5 4 3 2 1	12 – 13 11 – 12 10 – 11 9 – 10 8 – 9 7 – 8 6 - 7	Начальная школа (8 лет Обязательных)	Сельское хозяйство	Домашнее хозяйство	Общеобразов. предметы	Коммерческие предметы	Промышленность	Подготовка к выс. школе
			(9 лет обязательных)		Начальная школа			

Приложение 3

Таблица 3

Схема единой школы

<table>
<tr><td>18
15 –
16</td><td>Общеобразовательный лицей</td><td>Трудовой (профессиональный) лицей</td><td>Общеобразовательная трудовая школа</td></tr>
<tr><td>14 –
15
11</td><td>Гимназические классы при лицее</td><td colspan="2">Средняя школа
(II ступень)</td><td>Группа подростков при сельских школах первой ступени (обязательное обучение до 15 лет)</td></tr>
<tr><td>10 –
11
7</td><td>Начальные классы при средней школе</td><td colspan="3">Начальная школа
(I степень)</td></tr>
<tr><td>5 –
6
3 - 5</td><td colspan="4">Детский сад
Вступительные классы при средней школе</td></tr>
</table>

Приложение 4

Таблица 4

Дидактические и воспитательные задачи ступеней единой школы

Возраст	Ступени единой школы	Цель образовательной ступени	Форма и задачи преподавания и учения	Виды дифференциации	Соотношение ведущих видов деятельности	Формы самоуправления
18 лет	III ступень	Формирование мировоззрения и личности	Систематический курс, в котором просвечивает метод. Общее специальное образование. Принцип концентрации обучения	Профессиональная дифференциация и ориентация. Трудовое посредничество	Игра становится важна как отдых. Дуализм труда и отдыха	Молодежное самоуправление (организация отдыха и социальной помощи)
14 – 15 лет	II ступень	Формирование социального и психологического типа	Систематический курс, опирающийся на опыт эпизодического курса. «Грамматика» отдельных предметов. Принцип корреляции. Расширенное обучение	Психологическая дифференциация. Динамическая селекция в соответствии с различиями	Дуализм труда и игры, которые воздействуют друг на друга	Ученическое самоуправление (организация игр и социальной помощи)
10 – 11 лет	I ступень	Выявление уровня интеллектуальности и типа способностей. Первое выявление психосоциальных черт	Появление самовыражения и движения. Знакомство и познание мира. Эпизодический курс: общее (совместное) обучение	Природоведческая дифференциация. Выявление физических недостатков, умственной отсталости и т.д.	Труд овобождается от игры, противопоставляется ей	Введение в школьное право, а также в специальные социальные функции и товарищескую помощь
5 – 6 лет 3 – 5 лет	Пред-школа (детск. сад)		Появление самовыражения и движения. Общая наука (речь, чтение, письмо, счет) Ухаживание		В игре предчувствуется урок	Организация общности детей по типу «хора»