

Владимирский государственный университет

**СЕМЬЯ И ШКОЛА В МИРОВОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Учебное пособие

Владимир 2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

СЕМЬЯ И ШКОЛА В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Учебное пособие

Электронное издание



Владимир 2022

ISBN 978-5-9984-1574-6

© Рогачёва Е. Ю., 2022

УДК 316.36:373
ББК 74.205

Автор-составитель: Е. Ю. Рогачева

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
С. А. Завражин

Кандидат педагогических наук
доцент кафедры профессиональной языковой подготовки
Владимирского юридического института
Федеральной службы исполнения наказаний
С. П. Фокина

Семья и школа в мировом образовательном пространстве: история и современность [Электронный ресурс] : учеб. пособие / авт.-сост. Е. Ю. Рогачева ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 184 с. – ISBN 978-5-9984-1574-6. – Электрон. дан. (5,87 Мб). – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; диск-код DVD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Посвящено взаимодействию двух важнейших институтов социализации подрастающего поколения, таких как семья и школа. В сопоставительном плане представлен опыт разных стран в решении данной важной проблемы. Актуальность издания усиливается, поскольку в нем присутствуют не только исторический аспект взаимодействия семьи и школы, но и специфика этого взаимодействия в формате смешанного обучения в XXI веке. Представлены результаты исследований Лаборатории сравнительной педагогики ВлГУ под руководством доктора педагогических наук, профессора Е. Ю. Рогачевой.

Может представлять интерес для студентов педагогического и гуманитарного профилей 44.04.01, магистрантов, аспирантов, научно-педагогических работников.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Ил. 8. Библиогр.: 9 назв.

ISBN 978-5-9984-1574-6

© Рогачёва Е. Ю., 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ АВТОРА.....	5
Раздел 1. ЗНАЧЕНИЕ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК	7
1.1. Православные традиции семейного воспитания.....	8
1.2. Исламские традиции воспитания в семье	10
1.3. Буддизм о семейном воспитании.....	12
Контрольные вопросы и задания	14
Раздел 2. СЕМЬЯ И ШКОЛА: ОТ ЭПОХИ К ЭПОХЕ.....	15
2.1. Школа и семья в эпоху Античности, Средневековья и Возрождения	15
Контрольные вопросы и задания	25
2.2. Статус школы и семьи в эпоху Нового времени и Просвещения.....	28
Контрольные вопросы и задания	48
2.3. Семья и школа в советский период	55
Контрольные вопросы и задания	60
Раздел 3. РАЗВИТИЕ ИДЕИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ (XIX – XXI вв.).....	61
3.1. Проблемы семейного и школьного воспитания в философско-педагогическом дискурсе	61
Контрольные вопросы и задания	89
3.2. Семья и школа в зарубежных альтернативных воспитательных системах	99
Контрольные вопросы и задания	118

3.3. Воспитательные возможности школы высшего звена. Питомники интеллектуальной элиты (Восток – Запад)	126
Контрольные вопросы и задания	131
3.4. Вовлеченность родителей в образовательный процесс ребенка в контексте альтернативных отечественных систем воспитания.....	135
Раздел 4. СЕМЬЯ И ШКОЛА В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ).....	138
4.1. Взаимодействие семьи и школы в смешанном формате обучения	147
Контрольные вопросы и задания	157
4.2. Роль Национальной академии Великобритании в активизации участия родителей в образовательном процессе английских школьников	158
Контрольные вопросы и задания	168
4.3. Нормативные документы, регулирующие права и обязанности родителей	168
Контрольные вопросы и задания	173
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	175
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	176
ГЛОССАРИЙ	180

ОТ АВТОРА

В учебном пособии анализируется процесс эволюции взаимодействия важнейших институтов социализации, а именно, семьи и школы, начиная с древних веков и заканчивая XXI веком. Автор попыталась включить опыт разных стран, не только России, но и Великобритании, США, Франции, Японии и других в решении этой важнейшей проблемы. Содержательно в представленном пособии присутствует и аспект конфессиональных различий в отношении роли семьи и школы, предлагаются задания, связанные с анализом позиций классиков педагогики по этому вопросу, нормативных документов, касающихся данной проблемы. Значимо, что в пособии имеется раздел, выходящий на анализ усиления роли родителей в контексте смешанного обучения, причем в сравнительном контексте, учитывая опыт разных стран.

Сегодня требуется осознать сложные процессы, происходящие в педагогической науке и образовании в условиях быстро меняющегося поликультурного социума, становления новых парадигм в теории образования, новых политических форматов. Идёт процесс модернизации школы всех ступеней, продолжается реформирование образования. В этой связи очень значимым для будущих магистров становится понимание методологического плюрализма современной педагогической науки, умение разбираться в её понятийном аппарате. Кроме того, важно следующее: научиться познавать (овладеть умениями понимания происходящего в мире), действовать (производить необходимые изменения), жить в обществе (участвовать во всех видах человеческой деятельности, сотрудничать с другими).

Материалы пособия опираются на результаты работы Лаборатории сравнительных исследований Педагогического института ВлГУ под руководством доктора педагогических наук, профессора Е. Ю. Рогачевой. В третьем разделе представлены частичные результаты научного исследования Н. В. Долгановой (К. Н. Вентцель, Р. Штайнер), а также Т. С. Рубцовой (Ф. Паркер), в четвертом разделе – Т. В. Егоровой (Роль Национальной академии Великобритании) и О. И. Терехина

(Взаимодействие семьи и школы в смешанном формате обучения). Издание полностью соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования.

Освоение материалов пособия предполагает такие виды самостоятельной работы, как чтение рекомендуемой научно-методической литературы, выполнение разнообразных заданий, работу со словарями и справочниками, использование компьютерной техники и Интернета. Работа с материалами пособия позволит будущим магистрам критически оценивать идеи и практику образования в России и за рубежом, применять на практике полученные знания о семье и школе, учитывая социальный, культурный, национальный контекст обучения и воспитания.

Безусловно, в пособие включены далеко не все исторические периоды. Автор посчитал очень значимым представить не только ряд ярких периодов в формировании педагогической культуры, взгляды выдающихся представителей педагогики, но и авторов альтернативных школ по аспекту взаимодействия семьи и школы. Важно, что автор опиралась на оригинальные работы зарубежных ученых, непереведенные на русский язык.

Думается, что для России сегодня очень важно сохранить то ценное, что было достигнуто на протяжении развития отечественной системы образования в контексте взаимодействия школы и семьи. Погружаясь в сравнительное поле, магистранты смогут выделить особенности отечественной системы образования, осознать, что школа – это феномен культуры. Надеемся, что содержащиеся в пособии вопросы и задания будут стимулировать исследовательский поиск наших читателей.

Раздел 1. ЗНАЧЕНИЕ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК

Мощным этноконсолидирующим фактором является **религия**. Как форма общественного сознания, она с древних времен была связана с культурой. Она определяла нормы взаимоотношений в обществе. Не случайно все мировые религии культивируют высшие нравственные принципы (например, библейские десять заповедей), общечеловеческие ценности (истина, добро, красота) идеал совершенной личности (Иисус Христос, Магомед, Будда). В настоящее время значение религии возрастает. Сознание славянских народов все сильнее связывается с православием, тюркских народов Урало-Поволжья и Северного Кавказа – с исламом. Сегодняшние реалии, к сожалению, не всегда таковы. Исследователь А.М. Грачева убедительно доказывает, что

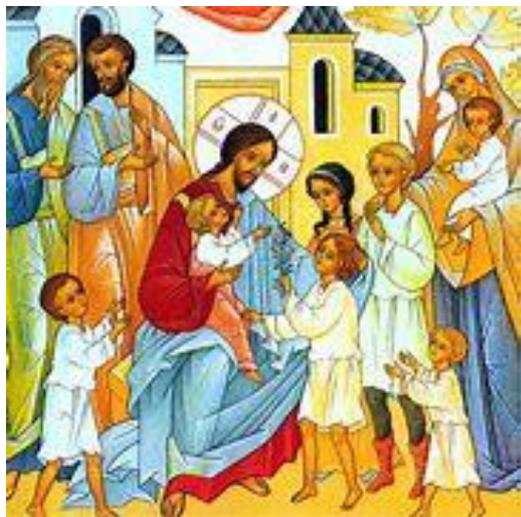
– для русских подростков зачастую характерна «демонстративная приверженность православию», а не «интериоризация ценностей христианской культуры». Общая социальная тенденция – ориентация русских подростков на материальные ценности – не совпадает с бескорыстием истинного христианина: отсюда вывод об их отчуждении от христианских ценностей;

– у еврейских подростков зафиксировано противоречие между тенденцией к национально-культурной идентичности и движением к личностному идеалу, сформированному под влиянием христианского окружения, далекого от иудаизма;

– у татарских и башкирских подростков отсутствует тенденция отчуждения от своей религии и национальной принадлежности, как это в той или иной степени выражено у русских и евреев. Этот факт отражает высокую степень прочности и силы религиозных традиционных корней, позволяющих этим народам не терять национальную идентичность и противостоять психологической ассимиляции в инациональном окружении

Для понимания особенностей взаимодействия семьи и школы мы обратились к трем важнейшим религиям (Православие, Ислам, Буддизм) и попытались выявить общее и особенное в решении данного вопроса.

1.1. Православные традиции семейного воспитания



Семья есть место больше, чем отец, мать и дети в христианском понимании. Она наследница нравственного и духовного уклада жизни, обычаев и ценностей, созданных дедами, прадедами и пращурами. Отсутствие любви – это всегда извращение подлинной природы семьи. Любовь родителей к детям должна быть не эгоистичной и не корыстной. Православная педагогика стремилась воспитать три главные составляющих человека: сердце, ум и волю. Воля связана с побуждениями. Для управления волей ребёнка необходимо овладеть его побуждениями или вызвать их в нем. От-

сюда воспитание **веры, надежды и любви**. В контексте православия «страх Божий есть начала всякой премудрости». (Притча 1,7) Его следует воспитывать. Борьба со своеволием, баловством и капризами – основа православного воспитания. «Без послушания невозможно воспитание». Послушание справедливо называют «началом воспитания». Но послушание должно быть свободным, а не принудительным, основанном на любви, на страхе потерять любимого, на страхе огорчить любящего, а не на страхе насилия. Послушание завоевывается истинно разумной любовью к ребенку. «Отец Иоанн Кронштадтский считал, что «каприз – это зародыш сердечной порчи, ржа сердца, моль любви, семя злобы, мерзость Господу»». Православное воспитание включает в себя знание и следования традициям, почитание родителей и безграничная любовь. При воспитании детей роль отца и матери незаменима. Для духовного становления детской личности семья незаменима. И в этом отношении семью не сможет заменить ни один социальный институт. Именно под влиянием матери и отца ребёнок узнаёт, "что такое хорошо и что такое плохо" и учиться справляться с проявлениями эгоизма. При контактах с близкими людьми у малыша развиваются необходимые формы поведения: развивается речь у ребёнка в семье, совершенствуется мышление и ориентация в окружающем мире. Ребёнку прививаются нравственные качества, появляются необходимые ценности в жизни, идеалы и устремления. В семье возникает и продолжается преемственность поколений, каждый родившийся человек становится частью своей семьей, своего народа и становится частью истории своей Родины.

По словам известного философа Ильина И.А., счастливая семья воспитывает в человеке "два священных первообраза", которые укрепляют дух и способствуют росту души:

- первообраз матери, которая даёт человеку любовь, чувство защиты и свою милость;
- первообраз отца, который даёт человеку пищу, учит справедливости и разуму.

Эти образы родителей православный философ определяет, как неиссякаемые источники духовной любви в семье и веры человека. С древних времён воспитание доброты в человеке с детства и ведение праведного образа жизни во многом определялось тем, как живут и ведут себя родители ребёнка. Если мать и отец обладают многими добродетелями и показывают примеры добродетели детям, то дети начинают следовать примерам родителей. Без родительского примера и наставничества ребёнок не сможет оформиться, как личность. Об этом говорят святые отцы:

- святитель Василий Великий: "Прежде воспитания других людей, для начала сумей воспитать сам себя в Боге";

- святитель Феофан Затворник: "Отец и мать растворяются в своих потомках и души в них не чают. И если их дух пропитан добродетелями, то не может такого быть, чтобы эти добродетели не оказали влияния на душу ребёнка";

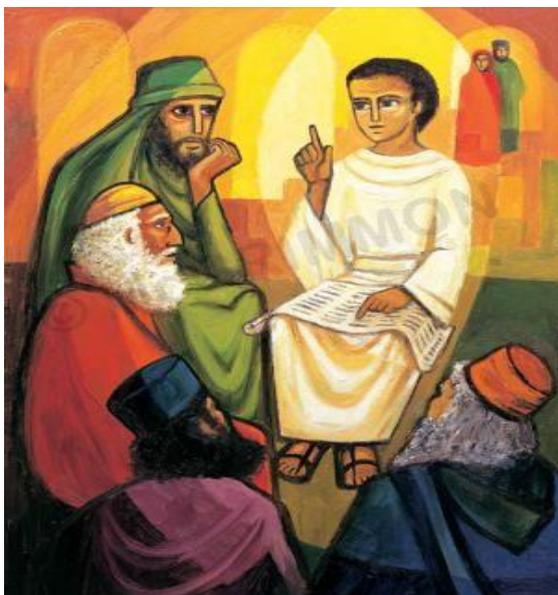
- священник Александр Ельчанинов: "Самая главная вещь в воспитании ребёнка – это их видение своих отца и матери, которые живут большой и праведной внутренней жизнью". Линии поведения отца и матери в христианской семье тесно переплетались в семейных отношениях, построенных на иерархии, т.е. определённом порядке и положительно влияли на приобщение детской души к православным традициям и способствовали укреплению семьи. Традиционный уклад жизни в христианской семье позволял ребёнку изучить различные стороны жизни и понять, как следует включаться в жизнь по мере сил и возможностей. Последующая состоятельность ребёнка в духовном и социальном планах закладывалась благодаря духовно-нравственным семейным традициям и обычаям.

В произведении «Слово о полку Игореве» задаются параметры Воспитательного религиозного идеала

- Человек мыслящий
- Добродетельный
- Милосердный
- Совестьливый
- Родина – высшая этическая ценность

Дети в православном обществе воспитывались на послушании своим родителям и почитании их. Почитать мать и отца воспринималось как заповедь Божия, без соблюдения которой было невозможно благополучное взросление человека. А женщина и мужчина в семье знали свою ответственность семейного служения и осознавали свой долг по духовному воспитанию детей. Родители понимали всю необходимость мудрых педагогических разговоров с ребёнком в семье.

1.2. Исламские традиции воспитания в семье



«Того, кто выбирает путь знаний, Бог поведет по дороге в рай; поистине ангелы простирают свои крылья над ищущим мудрость, и все и вся на небесах и на земле возносят за него молитвы; превосходство ученого человека над простым верующим сравнимо с сиянием полной луны на фоне звезд»

(пророк Мухаммад)

Особенность ислама состоит в том, что это не только религия, это целая цивилизация, культура, образ жизни, воспитание. Внутреннее единство, нераз-

дельность его духовного и светского начал приводит к тому, что нормы поведения, диктуемые религией, становятся руководством для родителей в их повседневном общении с детьми. Сам факт рождения ребенка в мусульманской семье воспринимается как радостное, богоугодное событие и издавна сопровождается праздничными обрядами, что погружает роженицу и ее дитя в атмосферу тепла и любви.

Детям внушается, что добрые дела важны не только для окружающих, но и для самого человека, их творящего. В Коране говорится, что, создавая добро, человек творит его не для получения вознаграждения или чьей-то похвалы и одобрения, а для собственного удовлетворения: «Если вы творите добро, то вы творите его для самих себя...» (17:7). Но и делая зло другому, человек причиняет его прежде всего себе. Мусульманин с детства знает, что добро следует делать всякому, даже тем, кто его не заслуживает, даже своему врагу: «Чем больше хорошего делаешь врагу,

тем добрее становится он» (Насыри К. Книга о воспитании. Казань, 1995) ... Делать добрые дела следует по отношению к «родителям и близким, и сиротам, и беднякам, и соседу, близкому по родству, и соседу чужому, и другу, и путнику...» (4:40). И еще очень важное правило: не следует ждать, когда тебя попросят о помощи, нужно самому догадаться о нужде другого и помочь ему. Особого внимания заслуживают сироты: «Опекайте сирот, а те, кто будет обижать и притеснять их, будут сами гореть в пламени» (хадисы).

Каждый мусульманин знает, что обязан заботиться о родителях, быть с ними уважительным, почтительным и смиренным, хранить в душе благодарность к ним. В Коране говорится: «Заповедовали мы человеку хорошо относиться к родителям...» (46:15); «Благодари меня и родителей своих — ко мне вернешься ты» (31:14). Особую благодарность следует выказывать матери, нужно отдать ей все, что в силах человека, ибо сказано: «Рай находится под ногами матери». Эти установки усваиваются дочерьми и сыновьями, поэтому забота о постаревших родителях является для них первейшим делом.

Обычай, уклад жизни, веками складывавшиеся у мусульман, в свою очередь служили средством закрепления исламского взгляда на жизнь. В течение многих веков вследствие уникального свойства ислама приспособляться к местным условиям и традициям и религиозной регламентированности всех сторон жизни мусульман произошло тесное взаимопроникновение народной культуры, быта и религии.

Особенность воспитания мусульман состоит в том, что благодаря тесному переплетению народной культуры и исламского учения оно осуществлялось повседневно, ежечасно. Изобразительное искусство, литература, организация быта, создание семьи, обычаи и обряды, следовавшие в своем развитии как традиции, сложившейся под влиянием природно-исторических условий, так и предписаниям Корана, оказывали на подрастающего мусульманина комплексное и мощное воспитательное воздействие.

Можно выделить следующие методы исламского воспитания:

- погружение ребенка в широкий, многомерный мир исламской культуры;
- словесное внушение детям с раннего возраста установок Корана;
- пример родителей, близких людей, всего окружения;
- многократные упражнения ребенка в совершении богоугодных поступков.

Конечно, выделение этих воспитательных методов в значительной степени условно, так как на практике они переплетаются и воздействуют одновременно, поэтому их лучше рассматривать в комплексе.

С самого раннего возраста, буквально с рождения, ребенок, который считается даром Аллаха, постоянно слышит установки Корана; новорожденному нашептывают на ухо изречения из него; таким образом, одно из первых слов, которое слышит младенец, — это *Бог*. В дальнейшей жизни, становясь на молитвенный коврик, приступая к еде и завершая ее, принимаясь за дело, мусульманин всегда читает отрывки из Корана, повторяя их на протяжении всей жизни. Дети постоянно получают от родителей наставления о правилах поведения по канонам Священной книги.

1.3. Буддизм о семейном воспитании



В буддистских странах традиции воспитания ребенка разительно отличаются от наших. Там не принято ругать или бить ребенка. Недопустимыми являются всякие действия, которые могут унижить и оскорбить маленького человека.

Там считают, что родитель, который поднимает руку на свое чадо проявляет собственную слабость.

Он понимает, что дитя не может ответить ему тем же. Но когда малыш вырастет, то последует примеру взрослого. Поэтому от методов воспитания зависит очень многое.

Данная религия отличается от прочих тем, что является монашеским установлением. Легенда о Будде гласит, что он в свое время отказался от мирских удовольствий и принял целибат (обет безбрачия). Вера позволяет принимать в монахи с ранних лет.

Традиции воспитания в буддизме предусматривают самосовершенствование, освобождение от страданий, любовь и сострадание ко всему живому. Родители должны стремиться привить своим детям качества, которые обеспечат им хорошую карму.

Учение Будды содержит рекомендации по воспитанию детей в традициях буддизма, но их меньше, чем в других религиях. Потому что в отличие

от других ведущих мировых религий, в буддизме очень сильное развитие получили монашеские традиции. Жизнь монаха является главным направлением буддийской культуры. Ведь аскетичная жизнь монаха, по сути, представляет собой повторение жизни самого Будды и воплощает в себе его учение с присущими ему отказами от удовольствий мирской жизни и принятием обета безбрачия.

Согласно буддийским традициям, в монахи могут принять даже ребёнок, причём в самом раннем детстве. И это ещё одно отличие буддизма от других религиозных течений. Будда даёт много наставлений, касающихся жизни монаха. Он, учит медитации, избавлению от страданий, формирует абсолютную любовь ко всем живым существам. Мирской жизни уделяется не много внимания. Будда рассказывает об обязанностях родителей по отношению к детям, и наоборот, обязанностях детей, по отношению к родителям. Также Будда говорит про отношения мужа и жены в семье, про отношения и обязанности друзей и наставников. И рассказывает он это в беседе с молодым юношей Сильей.

Обязанности родителей по отношению к детям. Подробно эта беседа изложена в Сигальвада Сутте. В ней Будда выделяет пять направлений проявления любви родителей к своим детям:

- родители оберегают ребёнка от зла;
- обучают их добродетели и побуждают делать добро;
- дают ребёнку хорошее образование;
- устроить им брак с подходящей им второй половинкой;
- передать им своё наследство, как придёт для этого время;

Согласно учению Будды, дети не никогда не смогут сполна расплатиться со своими родителями за то, что те родили их на свет, за всю любовь, нежность, ласку и заботу, которую они получили от матери и отца. Он даже приводит пример: "Даже если посадить на одно плечо отца, а на другое мать, носить их так сто лет и ухаживать за ними, то и в этом случае дети не смогут отдать долг сполна". Поэтому обязанность детей по отношению к родителям - искренне любить, почитать и уважать своих родителей, даже если их личные качества далеки от совершенства, и они плохо исполняют родительские обязанности.

Мать и отец стремятся сформировать в ребёнке такое качество, как любовь ко всему живому и учат его закону кармы, причины и следствия. Т.е. всё, что с нами произойдёт в будущем, будет отражением наших прошлых деяний. В этом случае у ребёнка появляется представление, что любой его поступок вернётся к нему в дальнейшем. Главным методом самосовершенствования в буддизме является медитация. Практикующие буддизм люди очень уравновешены и спокойны и эти качества они передают своим детям.

Уже с первых лет жизни ребёнка его можно обучать осознанно дышать и медитировать.

Буддийское воспитание существенно выделяет детей тем, что такие дети отличаются большим миролюбием. Вплоть до того, что пойманную муху или жука выпускают в форточку. Они очень ответственно подходят ко всем своим поступкам и осознают их.

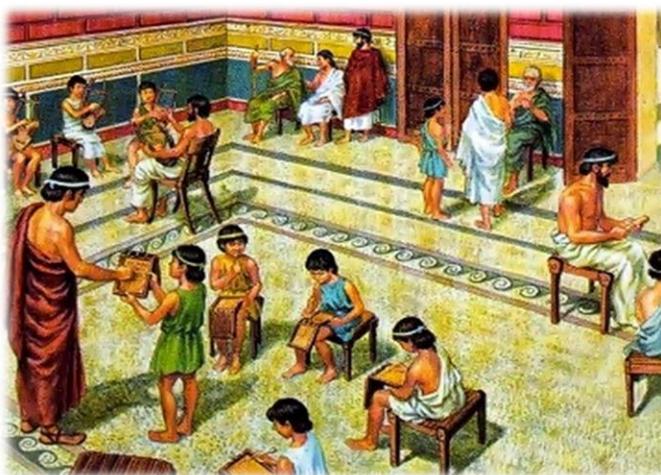
Контрольные вопросы и задания

1. Какую роль уделяет семье православная педагогика?
2. Кто из родителей играет первостепенную роль в воспитании ребенка в православной традиции?
3. Чем объясняется тот факт, что мусульмане очень почитают своих родителей?
4. Какие традиции существуют в контексте ислама в семье?
5. Какова позиция в буддизме по отношению к наказанию детей?

Задание. В Домострое, составленном в Новгороде, в последнем десятилетии 15 века, сказано, как детям отца и мать любить и беречь, и повиноваться им и утешать их во всем. «Чада слушайте заповедей Господних, любите отца своего и мать свою: слушайте их и повинуйтесь по-Божески во всем...». Проанализируйте книгу Домострой и найдите высказывания о том, как воспитывать детей «во всякой наставлении и страхе Божьем».

Раздел 2. СЕМЬЯ И ШКОЛА: ОТ ЭПОХИ К ЭПОХЕ

2.1. Школа и семья в эпоху Античности, Средневековья и Возрождения



На протяжении многих веков складывались такие важные институты социализации как семья и школа. В древневосточных обществах не сложился единый общественный идеал воспитания, которое характеризовалось традиционностью содержания, методами обучения, оставшимися неизменными в течение многих столетий и тысячелетий. Но нельзя не признать, что древневосточная традиция имела значительное воздействие на формирование

античной и средневековой европейских педагогических традиций, что проявилось в сословных принципах воспитания, во влиянии библейских заповедей, в системе восточных и западных педагогических культур в эпоху эллинизма. Человек формировался в рамках жестких социальных норм, обязанностей и личной зависимости. Религия выступала носителем идеалов воспитания и обучения. Центром воспитания служили семья, церковь и государство. Личность растворялась в семье, стране, общине. Акцент делался на жесткие формы и методы воспитания.

Одновременно с укреплением общественных государственных структур для специальной подготовки чиновников, жрецов, воинов постепенно начал складываться и новый социальный институт – школа.

Важнейшим фактором, повлиявшим на развитие воспитания и образования в странах Древнего Востока, стало появление письменности. Письмо становится технически более сложным и требует специального обучения. Слоговое, затем фонетическое письмо увеличило возможности школы.

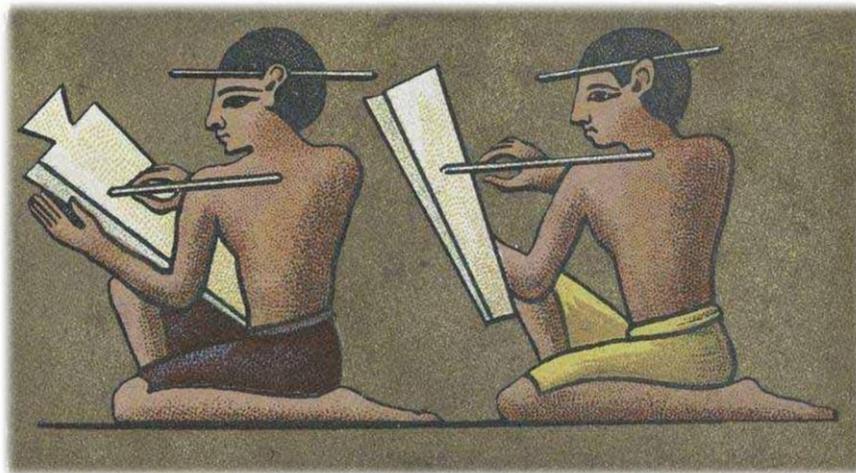
Народы Древнего Востока внесли огромный вклад в мировое педагогическое наследие (первые школы, первые обобщенные представления о нормах и принципах воспитания, которые легли в основу дальнейшего развития педагогической мысли и практики образования).



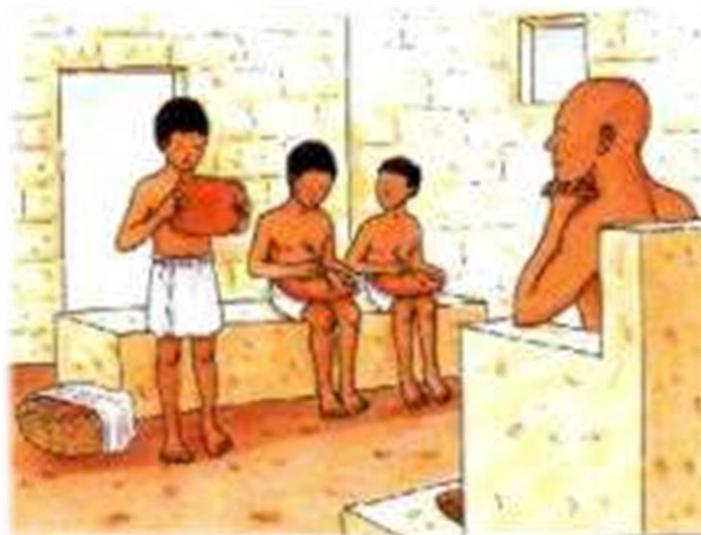
На смену школьному образованию приходит индивидуальное обучение в рамках семейного воспитания; центрами образования становятся храмы. Месопотамия (III-II тыс. до н.э.) является родоначальницей всех восточных культур. Именно там открылись школы писцов и жреческие школы. В школах писцов («дома табличек») чтение и письмо велось на двух языках (шумерском и аккадском). Школы э-дубы и были связаны с храмами и готовили писцов, землемеров и других специалистов, которые были нужны для организации хозяйственной и административной жизни страны. В этих школах учились мальчишки. Курс обучения был долгим, сложным и дорогим. На рубеже III-II тыс. до н.э. многие э-дубы обособились от храмов, и программа обучения носила преимущественно светский характер. Учитель считался отцом дома табличек. Ему помогали старший брат, а также надзиратель, владеющий хлыстом, который отвечал за дисциплину. Ученики – сыновья дома табличек проводили в э-дубах целый день. В основе обучения лежало переписывание и заучивание текстов-поучений, фрагментов литературных произведений и образцов деловых документов. Утром ученики изучали таблички, которые они переписывали за день до этого, затем «старший брат» готовил новые таблички, которые ученики тщательно копировали. «отец дома табличек» и «старший брат дома табличек» проверяли копии и исправляли шибки. Нарушителей дисциплины подвергали физическим наказаниям. В поучении «Беседа писца с непутевым сыном» (конец III тыс. до н.э.) говорится о конфликте поколений, о нежелании ребенка выполнять педагогические требования взрослых, которые далеки от его непосредственных желаний и интересов. Взрослые сетуют на непослушание детей, предающихся праздности и нежелающих посещать школу, обвиняют их в неразумном поведении.

Древний Египет (III-II тыс. до н.э.) Школы *при храмах* (религиозно-нравственное воспитание, астрономия, математика, медицина); *при дворе фараона* (дворцовые)-физические и военные упражнения, чтение и письмо иероглифов, правила поведения и дворцовый этикет; при крупных государственных учреждениях (писцов): элементарная школа (с 5 до 12 лет) и канцелярия (с 12 до 16 лет)

Первые сведения о школьном обучении древних египтян восходят к 3-му тысячелетию до н. э. Лишь принадлежность к привилегированному меньшинству открывала доступ к знаниям. Принятые в Древнем Египте педагогические методы и приемы соответствовали главным целям и идеалам воспитания и обучения.



Школа в Древнем Египте возникла как семейный институт. В ряде школ обучали математике, географии, астрономии, медицине, языкам других народов. Особое место занимали царские школы, где дети высшей знати учились вместе с отпрысками фараонов и их родственников.



В Израиле (первая половина I тыс. до н. э.) появляется монотеистическая религия. Статус образования становится очень высоким: «Пусть погибнет святилище, лишь бы дети посещали школу». Существовало 3 ступени школы (только для мальчиков): *микре* (6-10 лет): чтение, письмо, еврейский и халдейский языки, толкование библейских текстов.; *мишне* (10-15 лет); неписанный Закон, сообщённый Моисею на Синайской горе; *гемаре* (15-18 лет): сведения из медицины, истории, геометрии, астрономии. Форма обучения – диспут. Учитель предлагает тему устного закона, Ученики нападают, учитель защищает закон. В этот период оформилась Письменная тора – священная книга иудеев, в состав которой вошел библейский Ветхий Завет. В I – IV в. н.э. была создана Устная тора – Талмуд («учение»), проясняющая Письменную тору.

Книга Притчей Соломона, появившаяся вначале I тыс. до н.э., излагала главные педагогические максимы иудаизма, которые были руководством в семейном воспитании. «1:7. Начало мудрости – Страх Господень; глупцы презирают мудрость и наставление. 1:8. Слушай, сын мой, наставление отца твоего и не отвергай завета матери твоей. 2:10. Когда мудрость войдет в сердце твое и знание будет приятно душе твоей. 2:11. Тогда рассудительность будет оберегать тебя, разум будет охранять тебя. 13:24. Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына; а кто любит, тот с детства наказывает его. 19:18. Наказывай сына своего, доколе есть надежда, и не возмущайся криком его. 22:6. Наставь юношу при начале пути его: он не уклонится от него, когда и остареет. 22:15. Глупость привязалась к сердцу юноши; но исправленная розга удалит ее от него. 29:15. Розга и обличение дают мудрость; но отрок, оставленный в небрежении, делает стыд своей матери. 29:17. Наказывай сына твоего, и он даст тебе покой и доставит радость душе твоей».

Первые школы в Китае появились в 3-м тысячелетии до и э и назывались сян и суй. В основе воспитательных отношений лежало уважение младших к старшими. Наставник почитался, как отец.



Главной целью обучения было освоение иероглифического письма. Деятельность учителя считалась весьма почетной. В идеале образованного человека заключена теория гуманитарно-этического образования. Зарождается идея всеобщего (но необязательного) образования. Положение в государственной иерархии зависит от уровня образования. Методика обучения – накопление материала через заучивание – осмысление через комментирование – интерпретация через написание сочинений. Учёба без каникул. Физические наказания. Подход к школьному обучению в Древнем Китае сводился к краткой, но емкой формуле: легкость, согласие между учеником и учителем, самостоятельность школяров.

Семья сегодня является важнейшим институтом социализации подрастающего поколения наряду со школой. Именно воспитание и обучение в семье можно считать первой и наиболее естественной формой передачи знаний старшего поколения младшему. Ещё в Древней Греции богатые граждане Афин и других полисов приглашали «учителей мудрости», чтобы они преподавали науки «юношам из хороших семей» и воспитывали в них нравственность. Самый известный пример – Аристотель и Александр Македонский.



Интересен опыт семейного воспитания у **Кельтов**. Неизменную основу кельтского общества составляли семья и род. Кельты, известные также как «галлы» и «гелаты» – народ Центральной и Западной Европы – воспитывали у юношей такие качества, как храбрость воина, гостеприимство домохозяина, благопристойный внешний вид при любых обстоятельствах, красноречие собеседника.

Воспитание кельтской молодежи было сосредоточено в руках жрецов-друидов, которые исполняли и судейские обязанности.

По свидетельствам древних, глава семейства имел неограниченную власть над всеми домочадцами, включая право жизни и смерти. Если скоропостижная кончина кого-либо из мужчин была сомнительной и порождала вопросы, то в первую очередь его жена подвергалась допросам и суду, но это вовсе не значило, что женщина не имела уважение (особенно в высших кругах). В то же время в Ирландии и Галлии кельт мог иметь сразу несколько жен, среди которых одна была главной, а остальные находились на второстепенном положении, доходя до рабской позиции. К концу латенского периода (V-I вв. до н. э.) обществом было востребовано единобрачие, хотя многоженство местами еще держалось. Члены семьи и рода были крепко объединены общими обязательствами и ответственностью. При некоторых обстоятельствах представитель рода мог лишиться каких-то прав и привилегий, но от исполнения своего долга он не освобождался. Уклад кельтской семьи включал определенный порядок наследования и преемственности, что порой вызывало сложности в высших слоях, включая королевский

дом. Воспитание детей также осуществлялось в соответствии со своеобразными обычаями и правилами. К примеру, по традициям древних кельтов, сыновьям категорически возбранялось появляться в общественном месте со своими отцами, и они не имели право на ношение оружия до своего совершеннолетия. Развитие родового уклада в кельтском обществе находилось на очень высоком уровне и сопровождалось множественными явлениями, образовавшими предпосылки для появления классового строя. Однако данный процесс был остановлен падением кельтского могущества.

Семейное воспитание **на Руси** осуществлялось:

- от рождения до 3-4 лет – попечение матери, передача элементарного опыта;
- от 3-4 до 7 лет – посильная работа, помощь матери;



Система воспитания от отца к сыну, от матери к дочери было типичным.

В крестьянских семьях этих знаний было вполне достаточно. Ремёсла переходили по наследству, а социальная мобильность отсутствовала. Дети князей получали семейное образование более высокого уровня. К ним приглашали наставников из числа знатных бояр. Представителей элиты обучали не только седлать лошадей или печь хлеб, но и грамоте. Образование имело сильный религиозный уклон – читать и писать учили по церковным книгам, а главной функцией наставников было нравственное воспитание и духовное развитие подопечных. В период Древнерусского и Московского государства семейное образование называлось «домашнее учение» и подразумевало больше воспитание, чем получение знаний.

В Японии организованное образование и воспитание молодого поколения стало возможным с появлением иероглифов в V-VI веках. В середине

VII столетия в условиях формирования единого государства были обозначены четкие нравственные максимы, должны определять воспитание всех японцев, начиная с детского возраста. Они нашли отражение в «Законоположениях 17 статей», написанных принцем Сетоку Тайси. Нормы этого закона составляют основу поведения японцев и в наши дни. Таким нормами являются, например, необходимость ценить согласие в обществе, быть честным перед собой и перед народом, не брать взяток, быть порядочным и справедливым к людям низшего ранга, четко знать свои обязанности и быть для этого подготовленным и образованным. Этот спектр нравственных качеств личности нашел свое отражение «В своде законов Тайхоре», который положил начало организованной системе воспитания. В нем был предоставлен перечень книг для изучения, в которых нравственные качества личности излагались как непреложные истины. В «Законах» было четко определено место школы в государственной системе. С этого времени японское общество не могло ограничиваться только семейным воспитанием. Образование стало рассматриваться как обязанность государства и находилось под его контролем и попечительством. Но семейное воспитание не отводилось на задний план. Оно приобрело новые качества. Отныне щедрое вознаграждение подавалось тем семьям, где родители усердно и правильно воспитывали своих детей.

В эпоху Хэйан (782-1192) в сфере образования появились новые элементы – так называемые семейные школы. Здесь обучались и воспитывались дети высшей аристократии. Эти школы становились учебными заведениями, в которые стремились попасть ученики из самых разных районов страны. Был создан Хэйанский университет, совмещавший функции средней школы и университета. Каждый поступивший выбирал себе новое имя и уже после этого выбирал факультет. Основными учебными предметами были конфуцианство, японское право и математика. Позднее к этим предметам добавлялись филология, история и поэзия.

Развитие феодализма принесло Японии изменения в социальной структуре общества. Наиболее заметным из них стало появление и укрепление статуса военной прослойки – самураев. Укрепление статуса этого воинского сословия способствовало созданию специальной «педагогике самураев».

Существовало специальное учение – бусидо (дословно – «путь война»). Бусидо – это кодекс поведения самурая, свод правил и норм идеального война. С малых лет ежедневно мальчикам преподавался этикет как форма их поведения. Самураи были не просто воинской частью населения. Они отличались изысканными манерами и благородными чертами характера. Для занятий спортом мальчики отдавались в знатную семью, при которой создавались частные школы и имелись специальные условия для

спортивных занятий. Спектр этих занятий был огромен. Главным в физическом и военном воспитании было формирование характера. Воинское мастерство становилось как бы вторичным, производным от нравственного и психологического состояния обучающегося. В формировании нравственных черт самурая прослеживается весьма четко применение на практике синтеза нравственных основ конфуцианства, синтоизма и буддизма.

Иных задач, кроме нравственного воспитания, японское образование в средние века не ставило. Развитие ума, сообщение знаний, формирование навыков – все это имело конечной целью только одно: быть вспомогательными элементами для формирования морали, таких качеств, как мужество, решительность, терпение, самоконтроль.

Расцвет школы и педагогической мысли в Японии приходится на эпоху Токугава (XVII – XIX вв.) Это было время становления педагогической теории в стране.

Для эпохи средневековья характерны следующие типичные черты:

- господствующее положение религии и церкви в обществе;
- католическая церковь – духовный центр Средневековья – противница античной образовательной традиции;
- христианство становится господствующей религией;
- в среде богословов и монахов немало сторонников греко-римского образования

С точки зрения специфики становления базовых моделей западноевропейской школы представляется возможным выделить своего рода этапы (периоды) данного процесса, в целом задающие структуру диссертации. Основанием такой периодизации выступает цивилизационный подход и ключевые события в истории образования и школьного образования, в частности. В соответствии с этим в развитии западноевропейской школы можно выделить следующие периоды в развитии западноевропейской школы:

I период – античная школа (зарождение специфических черт западноевропейской школы, формирование ее основных типов (§ 2.1 работы), установление константных характеристик школы): VII в. до н. э. – I в. н. э.

II период – христианская средневековая школа (развитие западноевропейской школы в условиях распространения христианства, вариативность школьного образования – монастырские и городские школы эпохи Средневековья): I в. – сер. XV в.

III период – раннеренессансная гуманистическая школа (поиск оптимальных моделей школы в итальянском гуманизме); хронологически данный этап совпадает с началом печатной эпохи в Западной Европе, что коренным образом меняет не только западноевропейскую культуру в целом, но и дает новые возможности для развития школьного образования: сер. XV в. – нач. XVI в.

IV период – нормативное оформление моделей западноевропейской школы (школы-штудиум в уставах германских земель и школы-конвикт в Ratio Studiorum Ордена Иисуса): нач. XVI в. – XVII в. (Полякова М.А.)

Схоластика как определенный тип религиозной философии, центральной темой которой является соотношение светского знания и христианской веры, сыграла важную роль в осуществлении культурной преемственности от Античности к Средневековью и Новому времени, способствовала повышению статуса образованного человека в средневековом обществе, определяла содержание и методы средневекового образования, подняла авторитет образования и учителя.

Сословный характер средневекового общества сильно повлиял на воспитание в семье и школе. **Королевский двор** стал центром, куда стекались немногочисленные образованные люди со всех концов Европы. Возникает **академия** - общество учёных при дворе Карла Великого в империи Каролингов. **Каролингское возрождение** стало культурным подъёмом империи, наблюдается расцвет литературы, искусства, архитектуры, однако этот период был непродолжителен и не оказал существенного влияния на общую картину образования. Все его начинания были забыты после смерти Карла Великого.

Возникают различные типы школ:

- приходские;
- монастырские (открылись ранее других монашескими орденами францисканцев, бенедиктинцев, доминиканцев). Конец XIII в. – в Западной Европе до 15 тыс. монастырей св.Бенедикта, при каждом школа, где давали элементарное образование (начало грамоты, счёта, пение псалмов);
- епископские школы при епископских кафедрах, где обучали 7 свободным искусствам –грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка. Они давали повышенный уровень образования;
- соборные.

Рост городов, развитие торговли дали толчок развитию светского образования - городских школ и университетов. Первые городские школы открылись на базе приходских, гильдейских и цеховых школ. Католическая церковь любыми способами пытается удержать монополию на образование, но постепенно их влияние ослабевает, городские школы сами определяют программы обучения и назначают учителей. Помимо латыни в городских школах изучают математику, естествознание, географию.

Педагогика эпохи Возрождения по-другому расставила акценты. Она придавала большое значение стимулированию живого интереса учащихся к знаниям, вооружению их практическими умениями и навыками, стремилась создать такую атмосферу учения, которая бы превращала его в

радостный и интересный процесс для детей. В этих целях стали широко использоваться экскурсии, наглядность всех видов, игры, уроки среди живой природы. Господствующим становится направление занятий, всеми методами и формами организации побуждающее школьников учиться с увлечением.

К эпохе Возрождения относится возникновение нового типа общего среднего образования – классического. Оно было порождено возросшим в эту эпоху интересом к духовной культуре античного мира. Поэтому ведущим направлением классического образования стало изучение латинского и греческого языков, античной литературы. Основным учебным заведением, в котором молодежь получала такое образование, становится гимназия. Ее истоки находятся в афинской и римской системах воспитания, где существовали такие типы школ, как гимназия и грамматическая школа.

Серьезные перемены в содержании классического образования произошли уже к концу XV в., которые выразились в том, что в большинстве школ, относящихся по своему типу к гимназиям, доминирующее значение стало придаваться формальной стороне латинского языка, изящному стилю. Это направление в постановке образования получило название цicerонианство, (увлечение изучением языка и стиля знаменитого римского оратора и писателя Цицерона (106-43 гг. до п. а.).

Контрольные вопросы и задания

1. Сопоставьте традиции семейного древней Руси и в древней Греции.
2. Как назывались в древней Греции преподаватели науки юношам из богатых семей с целью нравственного воспитания? Кто был наиболее известным среди них?
3. Какую роль играли семья и род в воспитании кельтов?
4. Какие запреты существовали в системе кельтского воспитания для юношей?

Задание 1. На основе анализа прилагаемого ниже Кодекса самурая выявите наиболее знаковые моменты в его воспитании

КОДЕКС САМУРАЯ

Бусидó (яп. 武士道 *буси-до*: «путь воина») – неписанный кодекс поведения самурая в обществе, представлявшего собой свод правил и норм «истинного», «идеального» воина.

Истинная храбрость заключается в том, чтобы жить, когда правомерно жить, и умереть, когда правомерно умереть.

- К смерти следует идти с ясным сознанием того, что надлежит делать самураю и что унижает его достоинство.

- Следует взвешивать каждое слово и неизменно задавать себе вопрос, правда ли то, что собираешься сказать.

- Необходимо быть умеренным в еде и избегать распущенности.

- В делах повседневных помнить о смерти и хранить это слово в сердце.

- Уважать правило «ствола и ветвей». Забыть его – значит никогда не постигнуть добродетели, а человек, пренебрегающий добродетелью сыновней почтительности, не есть самурай. Родители – ствол дерева, дети – его ветви.

- Самурай должен быть не только примерным сыном, но и верно-подданным. Он не оставит господина даже в том случае, если число вассалов его сократится со ста до десяти и с десяти до одного.

- На войне верность самурая проявляется в том, чтобы без страха идти на вражеские стрелы и копья, жертвуя жизнью, если того требует долг.

- Верность, справедливость и мужество суть три природные добродетели самурая.

- Сокол не подбирает брошенные зёрна, даже если умирает с голоду. Так и самурай, орудуя зубочисткой, должен показывать, что сыт, даже если он ничего не ел.

- Если на войне самураю случится проиграть бой, и он должен будет сложить голову, ему следует гордо назвать своё имя и умереть с улыбкой без унижительной поспешности.

- Будучи смертельно ранен, так что никакие средства уже не могут его спасти, самурай должен почтительно обратиться со словами прощания к старшим по положению и спокойно испустить дух, подчиняясь неизбежному.

- Обладающий лишь грубой силой не достоин звания самурая. Не говоря уж о необходимости изучения наук, воин должен использовать досуг для упражнений в поэзии и постижения чайной церемонии.

- Самурай должен прежде всего постоянно помнить, что он должен умереть. Вот его главное дело.

Из «Начальных основ воинских искусств» Дайдодзи Юдзана

Задание 2. Сравните воспитание и образование римского императора Гая Юлия Цезаря и Султана Сулеймана I. Выделите общее и особенное в подходах воспитания.

Римские император Гай Юлий Цезарь

- ❖ На воспитание и образование подростка полностью легло на плечи матери;
- ❖ Юлий получал тщательное физическое воспитание, основательное образование: научное, литературное, грамматическое;
- ❖ Его отдали на попечение галльскому ученому, но натурализованному римлянину, Марку Антонию Гнифону, который также обучал Цицерона;
- ❖ Цезаря обучали языкам и литературе, отечественной и греческой, а также хорошим манерам;
- ❖ Цезарь практиковал и физические упражнения, плавание и верховую езду;
- ❖ В отличие от большинства других юношей своего окружения Цезарь получил чисто римское образование без влияния иноземных предметов: он родился римлянином и всю свою жизнь оставался им, несмотря на господствующий в то время эллинизм.

Султан Сулейман I

- Детство и юность провел за чтением книг и духовными практиками.
- С ранних лет юношу научили вести административные дела, назначив губернатором трех провинций, в том числе в вассальном Крымском ханстве.
- Еще перед восхождением на престол молодой Сулейман завоевал любовь и уважение жителей Османского государства.
- Османская школа Эндерун является одним из столпов системы образования в Османской империи, так как она в основном способствовала созданию строгой системы образования для выпускников старших мужчин и государственных служащих.

2.2. Статус школы и семьи в эпоху Нового времени и Просвещения

Петр I (1682-1725)



В социализации подрастающих поколений важную роль сыграла школа нового времени, в особенности идея Я. А. Коменского, его проект переустройства общества на разумных началах и уравнение всех людей высочайшей культуры в ходе развития их «природных дарований». Коменский предложил проект идеальной пансофической школы. Педагогическая идеология «века Просвещения» выдвинула вперед идею воспитания воли и чувств, формирование характера. Под влиянием

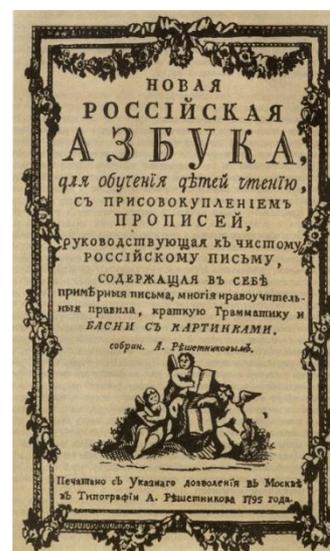
идей Дж. Локка сформировался идеал воспитания джентльмена, основанный на практицизме и ставящий целью подготовку нравственно закаленных образованных и деловых людей. Именно в этот период набирает силу практика домашнего воспитания в аристократических семьях, осмысливается функционал гувернеров и гувернанток. Значительный вклад внесли в вопросы воспитания эпохи Просвещения К.А. Гельвеций и Д. Дидро, гармонизировав соотношение природного и общественных начал в человеке при обосновании подходов к его воспитанию. Педагогика Ж.Ж. Руссо добавила новые грани к идеалу образованного человека эпохи Просвещения, обосновав принцип «естественного» человека. Идеи немецких просветителей (Э. Кант, И. Герберт) обратили внимание на образование как на возрастание гуманности. Воспитание в семье и школе рассматривается Кантом как величайшая и сложнейшая задача человечества. В Россию Просвещение пришло несколько позднее.

Ярким периодом в истории образования России является время правления Петра I. Реформаторская деятельность Петра I также затронула проблемы как семейного, так и школьного воспитания. Петр I сформировал потребность в качественном образовании, в том числе семейном. Дворяне, ратуящие о будущем своих чад, стали массово приглашать иностранных учителей. Началась эпоха гувернёров в обучении дворянских детей.

Преобразования царя-новатора требовали огромного притока молодых, энергичных и образованных людей. Но этих людей – людей новой формации – еще надо было обучить. Старые системы образования и воспитания для таких масштабных задач совершенно не годились, и потому нужно было придумывать новые схемы.

Поразительно, но Петру Великому в очень сжатые сроки удалось найти и «мобилизовать» целую плеяду блестящих педагогов и наставников с такими же незашоренными взглядами, как и у него самого. Эти новаторы, по сути, и стали основателями современной педагогики.

29 января (8 февраля) 1710 г. в России завершилась петровская реформа кириллического алфавита – Пётр I утвердил новую гражданскую азбуку и гражданский шрифт.



Русская Православная Церковь продолжала пользоваться церковнославянским алфавитом.

Поиски новой модели азбуки и шрифта велись при самом активном участии царя. В январе 1707 г. по эскизам, предположительно выполненным лично Петром I.

В результате петровской реформы число букв в русском алфавите сократилось до 38-ми, их начертание упростилось и округлилось. Было упорядочено применение прописных букв и знаков препинания, вместо буквенной цифири стали употребляться арабские цифры.

Эти нововведения не могли пройти мимо семейного и школьного контекста воспитания. Новаторство Петра I коснулось всех сфер жизни, в том числе образования. Правитель увидел нарастающую потребность государства в образованных служащих и начал действовать:

– Открыл лицеи и другие учебные заведения среднего и высшего звена. Заниматься там могли только дворянские дети. При поступлении они

должны были уметь читать, писать и считать, то есть получить в домашних условиях начальное образование.

– Ввёл принцип занятия должностей за высокие профессиональные качества и выслугу перед государством. Образованные люди получили возможность продвижения по карьерной лестнице.

Гувернёр (от французского *gouverner* – «управитель») – нанятый воспитатель, который в отличие от няни, занимался с детьми определёнными дисциплинами. Для младших это был счёт и грамота, подросткам преподавали иностранные языки, историю, географию, физику, астрономию, арифметику, геометрию, русскую словесность, рисование и музыку.

Набор предметов часто носил прикладной характер, чтобы применять знания в реальной жизни. Мальчиков учили военным наукам, чтобы поступить на службу, а также архитектуре, чтобы периодически перестраивать усадьбу. Девочек приучали к рукоделию и домоводству.

Важным условием домашнего образования являлся дух семейного уклада. В наставники старались брать тех, кто мог стать для ребёнка примером для подражания. Гувернёром в своё время работал поэт Василий Жуковский и баснописец Иван Крылов.

Что касается обучения крестьянских детей, то в условиях крепостной зависимости потребности в академических знаниях у них не было. Ребёнок с рождения включался в быт и хозяйство семьи. Некоторые получали азы грамотности в церковно-приходских школах, но большинство просто впитывали народную мудрость.

Эпоха Петра I (1682-1725) изменила взгляды на образование и воспитание. За сравнительно короткий срок в России были созданы основы национальной системы образования. Допетровская Русь оценивала человека по принадлежности к определённому сословию, при Петре I впервые стали значимы личные достижения и заслуги перед Отечеством.

В эпоху Петра I в обществе стали складываться новые мировоззренческие ориентиры. Обучение этикету, иностранным языкам, приобщение к западноевропейской моде повлияло на быт и сознание людей. Преклонение перед всем «иноземным» не могло не сказаться на изменении подходов к воспитанию и обучению юношества. В XVIII веке в России появляются первые воспитательные общества. В XIX веке осуществляются разнообразные педагогические проекты творческого, свободного воспитания подрастающего поколения.

Опыт семейного воспитания являлся той почвой, на которой «вырастали» первые педагогические теории. Вначале они не выделяли специфики воспитания в семье, используя опыт семейного воспитания для общепедагогических выводов.

В эпоху Петра I домашнее образование изменило характер, становясь более светским. В обществе стали складываться новые мировоззренческие ориентиры. Обучение этикету, иностранным языкам, западноевропейской моде повлияло на быт и сознание людей. Восхищение и преклонение перед всем «иноземным» привело к выработке особых подходов к воспитанию и обучению юношества.

Петровские реформы изменили ситуацию с семейным обучением в России. В 1737 году императрица Анна Иоановна издала указ об обязательном образовании дворянских детей.

Благодаря приглашённым иностранным педагогам, члены императорской фамилии и аристократической элиты в домашних условиях получали действительно блестящее образование.

В провинции дела с образованием обстояли иначе. «Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь» – писал классик. На периферии качество семейного обучения напрямую зависело от уровня подготовленности и компетентности приглашённых наставников.

Далеко не все имели возможность нанять хорошего учителя. Мелкопоместные дворянские семьи часто пользовались услугами сельских священников, грамотных крестьян, случалось, что сами родители занимались домашним обучением детей. Иногда семьи, живущие по соседству, нанимали одного гувернёра для нескольких детей.

Чтобы повысить качество домашнего обучения, в 1834 году было принято два важнейших документа: «Положение о домашних наставниках и учителях» и «О воспреещении принимать в должности по домашнему воспитанию иностранцев, не получивших аттестатов от русских университетов».

С правовой точки зрения семейное обучение в России стало частью образовательной системы в первой половине XIX века. С принятием этих законов учителя должны были быть христианами и российскими подданными, обязательным стало наличие «Удостоверения о нравственных качествах».

Произошло разделение между процессами семейного воспитания и домашнего образования, что отразилось в разграничении функций гувернёра и наставника. Звание наставника теперь считалось более высоким.

Многие ученые считают, что воспитание Петра I отличалось воспитание его братьев. Однако современники будущего царя утверждают, что до одиннадцати лет Петр получал такое же образование, как братья. Некий Крекшин, будучи при Петре советником, почти тридцать с лишним лет подробно записывал все, что происходило с царем, бережно собирал и хранил всякие документы и предания. По его рассказам, согласно старому обычаю обучаться грамоте Петр начал с пятилетнего возраста.

Известна точная дата начала обучения юного Петра - 12 марта 1677 года, на этот момент ему не исполнилось еще пяти лет, согласно записям Крекшина.

Взошедший на престол Федор, был братом, а также крестным Петра, он часто говорил его матери о том, что надо начать обучать сына. В ответ Наталья просила найти хорошего учителя, чтобы он был глубоко верующим и смиренным. Так за помощью в поисках учителя обратились к боярину Ф. Соковнину. Он был старовером. Его две сестры в свое время были арестованы по приказу царя Алексея за приверженность старой вере. А его брат в будущем был казнен за участие в заговоре против императора.

Боярин Соковнин по просьбе царя нашел учителя кроткого и добродетельного. Им оказался Никита Зотов. Его привезли во дворец к царю Федору для знакомства. Во дворце Зотова встретил царский воспитатель и учитель, который оценил письмо и чтение молодого учителя. После этого молодого учителя отправили к Петру I. Зотов понравился Наталье и патриарху. Ему сразу заплатили, одарили богатыми одеждами, а царь произвел его в дворяне.

Многие историки винят Никиту Зотова в том, что он плохо воспитывал своего подопечного и не оказал на него должного влияния. Но Зотов не был воспитателем, он был учителем. И преподавал русскую грамоту не хуже других придворных — учителей того времени.

Для начала он стал обучать маленького Петра азбуке, псалтырю, также они изучали евангелие. Все это Петр усвоил на отлично и впоследствии мог читать и петь как дьячок. Современники Петра утверждали, что наизусть знал Евангелие.

Точно такое же воспитание получили в свое время отец Петра Алексей и его братья.

Во время своего отдыха Петр любил слушать рассказы своего учителя и рассматривать разные картинки в книжках. И Наталья распорядилась выдать исторические книги и рукописи с картинками из библиотеки дворца. Кроме этого, царица приказала изготовить тетради, в которых различными красками были нарисованы города, сооружения, корабли и битвы. Все тетради были выполнены самыми лучшими мастерами.

Когда Петр уставал от обучения, Зотов давал ему эти тетради и рассказывал историю про каждую иллюстрацию. Он рассказывал об Иване Грозном, Дмитрии Донском, Александре Невском и более дальних временах, привив тем самым Петру любовь к истории.

В будущем у Петра было мало свободного времени, и он не мог изучать историю, но интерес к ней у царя остался на всю жизнь. Петр придавал истории огромное значение, внедрял ее в образование и способствовал созданию учебного пособия по этому предмету.

За обучением у Зотова должна была следовать схоластическая наука, с которою знакомились уже старшие братья и даже сестры Петра под руководством киевских монахов. Петру предстояло изучать грамматику, риторику, диалектику и философию, латинскую и греческую грамоту и, вероятно, польский язык. Но перед началом этого «грамматического учения» умер царь Федор и произошла смута 1682 г. Благодаря ей Петр остался без образования.

После Стрелецкого бунта мать Петра была вынуждена жить с сыном в подмосковных селах (Преображенском, Коломенском), вдали от большого двора, в некотором пренебрежении и унижении от Софьи. Она постоянно опасалась московского правительства и ожидала от него зла себе и своему сыну. Немудрено, что и сам Петр боялся и не любил всего того, что окружало Софью и служило ей. Он стал чужд и враждебен той обычной дворцовой обстановке, в которой росли и жили его старшие братья и сестры; он не знал и не желал знать обычного «чина» («порядка») московской придворной жизни. И в этом смысле он также вышел неблаговоспитанным человеком, неучем.

Жизнь маленького царя Петра в подмосковных потешных селах сложилась очень своеобразно. Потешные дворцы бывали обыкновенно невелики; вместо большого придворного штата там была немногочисленная дворня; двор и сад царские граничили с крестьянским селом. Это были условия обычной боярской усадьбы, и Петр рос в потешных селах, как простой дворянин. В своих играх он собирал кругом себя не только детей бояр и дворян, но и дворовых и крестьянских ребятишек. Московские царевичи вырастали обыкновенно в тепличных условиях кремлевских теремов; Петр рос на просторе подмосковной деревни. Поэтому-то детские забавы Петра приобрели свой особый характер. Он рано начал играть в войну не только в хоромах, но и на поле.

На берегу Яузы он построил себе «потешную» крепость (Пресбург) и около нее собрал целую дружину «потешных» воинов. Сначала это был простой сброд. Потом этой компании Петр придал форму двух солдатских полков, и понемногу из «потешных» полков образовались у Петра полки настоящие, положившие впоследствии начало нашей гвардии. Полевая забава Петра, именно потому, что она развилась на просторе полей, получила широкие размеры и серьезное значение.

Личные игрушки цесаревичей рассказывают о воспитании детей в царских семьях. Игрушки тонко и ненавязчиво обучали детей тому, с чем им придется столкнуться дальше в жизни.

Мальчиков воспитывали строже и требовательнее. Их готовили к военной карьере и к управлению государством, развивали ловкость и вынос-

ливость, прививали навыки верховой езды и строительства крепостей. Игрушки с ярко выраженным политическим контекстом формировали идеологическую направленность. Потому и игрушки у мальчиков были совсем иные. Лошадки-качалки, луки и стрелы, каски и доспехи, винтовки, сабельки, солдатки, маленькие пушки, предметы для спортивных игр. Солдатки были любимой игрушкой царей и императоров. Они прекрасно помогали понять войны и сражения прошлого. А в настоящее время в Париже в музее Армии хранится уникальная коллекция солдатиков. Российские императоры, как Пера Первый, а затем и Петр Второй, Павел Первый, Николай Первый и даже Александр Второй тоже увлекались солдатками и собирали целые коллекции. В России в настоящее время есть много музеев, в которых хранятся целые коллекции солдатиков. Например, в Петербурге такие фигурки хранятся в Музее артиллерии и войск связи, а также в музее Суворова. Прославился своими коллекциями и Музей армии в Париже, где целые комнаты отданы для солдатиков.



Петр I в детстве



Первой игрушкой царя стал конь на колесиках, подаренный ему на первый год жизни, изготовленный старцем Ипполитом. Затем его обтянули жеребьячьей шкурой. Хотя игрушка была предназначена для годовалого малыша, детали для неё делались с изумительной точностью и богато. Седло было оббито войлоком, присутствовали все детали, как на настоящей лошади. Уздечка, запряжки, наконечники всё это было сделано из серебра. А нагрудник был украшен изумрудами и серебром.

Игры первого императора связаны с военной тематикой.

Пётр любил военные игры. Специально на заказ художники расписывали знамёна, в придворных мастерских для него делали луки, деревянные ружья и пистолеты, барабаны. Этим оружием маленький царевич и сам игрался, и вооружал «потешных ребят», то есть своих сверстников из семей придворной знати, всегда окружавших малолетних царевичей. Кроме того, в этих играх помимо детей принимали участие карлики: Василий Родионов, Никита Комар, Иван и Емельян Кондратьевы. Последние были одеты в такие же, как у детей, суконные кафтаны на беличьем меху и ничем не выделялись из общей массы играющих, что позволяло изнутри контролировать процесс игры.

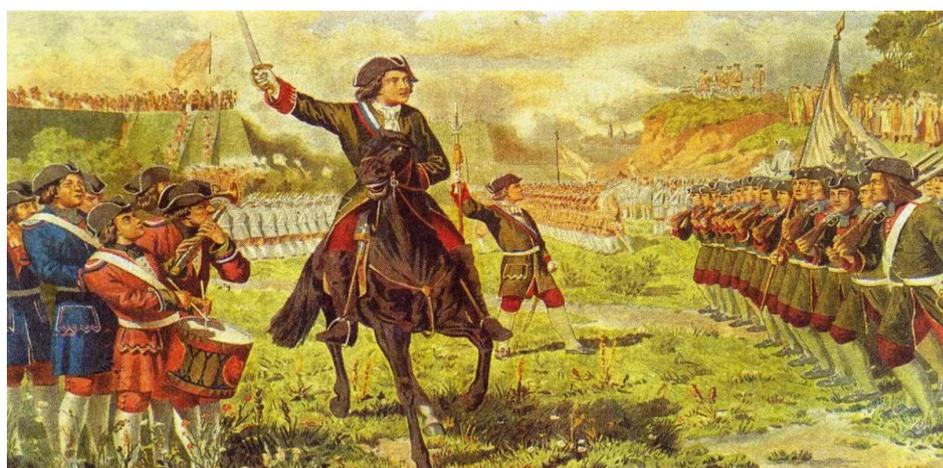
«Потешная» карета, которая была изготовлена и подарена Петру на два года: вся она была обита бархатом и позолочена, «а на стеклах писаны цари и короли всех земель». Запрягались в нее настоящие, только очень маленькие лошади особой «пигмейской» породы. Во время торжественных выездов эта карета занимала свое место в царском поезде.



В императорских семьях, со времен Петра I сложилась традиция дарить годовалому мальчику деревянного коня к концу первого года жизни. Такой подарок воспитывал будущего воина мужественным и бесстрашным.

Потешные полки - особое формирование войск для обучения солдат "армии нового строя". созданное царевичем Петром Алексеевичем.

Петра привлекали морские забавы, и он надолго уезжал в Переславль-Залесский и в Архангельск, где участвовал в постройке и испытании кораблей. Император также побывал в Голландии, Англии, Саксонии, Австрии и Венеции.



Петр понемногу уразумел серьезную сторону военного дела и стал учиться инженерному и артиллерийскому искусству. Разумеется, ему пришлось начать эту науку, так сказать, с азбуки и по доброй воле засесть за арифметику и геометрию. Как только маленький царь пожелал изучать военную технику, около него неизбежно, по общему московскому порядку,

должны были появиться учителя-«немцы» (то есть западноевропейцы), которые тогда были инструкторами и начальниками регулярных московских полков.

Таким образом, немцы из слободы помогали царю строить его крепость: голландец Тиммерман учил Петра арифметике, геометрии и фортификации; голландец же Карштерн Брант обучал его плавать под парусами. Под влиянием своих забав и учителей-немцев Петр мало-помалу обращался в военного техника и любителя-моряка. Не было у него общепринятого тогда схоластического образования, а были какие-то особые, совсем не обычные познания, какие-то странные, совсем не царские вкусы. Молодой государь представлял собою необыкновенный для московского общества культурный тип.

Петр с течением времени стал часто бывать в Немецкой слободе. Там он свел близкое знакомство с некоторыми из обитателей слободы, сиживал у них в гостях. Особенно сблизился он с шотландцем Гордоном, генералом русской службы, ученым и серьезным человеком, и со швейцарцем Лефортом, полковником, человеком очень способным.



Ботик Петра I

Учителя Петра I

Франц Федорович Тиммерман

Учитель Петра I по геометрии, астрономии, фортификации, а также корабельному мастерству.



Патрик Леопольд Гордон

Разработал систему обучения будущего царя, преподавал военно-инженерное дело.



Карштен Брандт

Голландский судостроитель на русской службе, корабельный плотник. Он был первым учителем государя морскому делу и голландскому языку, строитель судов «потешной флотилии» на Плещеевом озере.





Франц Яковлевич Лефорт

Русский государственный и военный деятель, ближайший помощник и советник царя Петра I, с которым сблизился в начале 1690-х годов. Он обучал будущего императора военному делу.

Известна точная дата начала обучения юного Петра – 12 марта 1677 года, на этот момент ему не исполнилось еще пяти лет, согласно записям Крекшина.



Вопросы:

1. Какую роль играли игрушки в становлении личности царя Петра I? Выберите любого на Ваше усмотрение императора или царя (разные страны) и покажите, как игрушки повлияли на формирование профессиональных и личностных качеств будущих правителей.
2. На основе информации о педагогах Петра I, представленной выше, ответьте на вопрос: как профессионализм его учителей повлиял на становление русского царя?

3. Выберите любую персоналию из истории культуры России или зарубежных стран и покажите, каким образом повлияли учителя на становление и профессиональной подготовки выбранной Вами личности. Представьте это в виде презентации.

Домашнее образование Екатерины II

Семья герцога Цербстского была небогатой, поэтому Екатерина получила домашнее образование. Обучалась английскому, французскому и итальянскому языкам, танцам, музыке, основам истории, географии, богословия. В 1744 году Цербстская принцесса вместе с матерью была приглашена в Россию для бракосочетания с Петром Фёдоровичем, который приходился ей троюродным братом. Впервые она увидела своего будущего мужа в Эйтинском замке в 1739 году.



Сразу после приезда в Россию стала изучать русский язык, историю, православие, русские традиции, так как стремилась наиболее полно ознакомиться с Россией, которую воспринимала как новую родину. Среди её учителей выделяют известного проповедника Симона Тодорского (учитель православия), автора первой русской грамматики Василия Ададунова (учитель русского языка) и балетмейстера Ланге (учитель танцев).

Стремясь как можно быстрее выучить русский язык, будущая императрица занималась по ночам, сидя у открытого окна на морозном воздухе.

В России после Октябрьской революции кардинально изменилось отношение к домашнему воспитанию. Государственная политика в области образования сосредоточилось на создании массовых школ для детей рабочих и крестьян. Ушла в прошлое авторская школа, частные школы.

Традиции домашнего воспитания были существенно ослаблены в результате политики огосударствления практики воспитания. В настоящее время в российском обществе возрождается понимание того, что семья едва ли не основной источник развития интеллекта, нравственного и эстетического формирования, эмоциональной культуры и физического здоровья детей. Однако решаться эти задачи должны совместно со школой. Проводниками такого сотрудничества могут стать как традиционные структуры (родительские комитеты), так и новые органы учебных заведений (школьные советы с участием родителей).

Сегодня обучение в домашних условиях абсолютно легально и благодаря современным технологиям доступно всем. Любой родитель, которого не устраивает классно-урочная уравниловка, может перевести своего ребёнка на семейное обучение и строить для него индивидуальный образовательный маршрут.

Девочки в царских семьях непременно получали в подарок кукол. Игры с этими замечательными куклами воспитывали в девочках чувство заботы о ближнем, сострадания, чувство благородства, развивали творческие способности, учили бережливости, терпению, прививали вкус.



Кукла «Царица». Франция, 1880-е гг. Фарфор, стекло, ткань, мохер, парча, мех, галун. Высота 32 см.

Воспитание в царской семье в России и Европе было строгим, девочки с малых лет приучались к рукоделию и сами обшивали своих кукол. У княжон были наборы для шитья платьев на кукол. В России девочки в царской семье занимались шитьём кукольных костюмов, уделялось особое внимание национальным костюмам народов Российской Империи.



Куклы в украинском и осетинском костюмах

Образование и воспитание Николая II

Николай II (6 мая 1868 г.), старший сын императора Александра III получил домашнее образование, но в рамках большого гимназического курса. Лучшие преподаватели подготовили для него специальные программы, объединяющие университетский курс государственного и экономического отделений юридического факультета. Параллельно Николай Александрович получил образование и по линии Генерального штаба. Все обучение продолжалось 13 лет. Он в совершенстве владел французским, немецким и английским языками.

Детские годы Николая прошли в стенах Гатчинского дворца. Его воспитанием и образованием лично руководил отец. Строилось оно на традиционной для того времени в России религиозной основе. Как все маленькие дети Николай рос с любимыми игрушками.





Воспитатели Николая и его брата Георгия получили строгое наставление от Александра III: «Ни я, ни Мария Федоровна не желаем делать из них оранжерейных цветов. Они должны хорошо молиться Богу, учиться, играть, шалить в меру. Учите хорошенько, спуску не давайте, спрашивайте по всей строгости законов, не поощряйте лени в особенности. Если что, то адресуйтесь прямо ко мне, а я знаю, что нужно делать. Повторяю, что мне фарфора не нужно. Мне нужны нормальные русские дети. Подерутся — пожалуйста. Но доносчику — первый кнут. Это — самое мое первое требование».

В раннем возрасте к наследнику был приставлен воспитатель-англичанин, обучивший его свободному владению английским языком. С 9-летнего возраста образование наследника было поручено генерал-адъютанту Г.Г. Даниловичу. Учеба будущего Императора велась по тщательно разработанной программе, которая предусматривала восьмилетний общеобразовательный курс и четырехлетний курс высших наук. Сложность программы привела к необходимости продолжения занятий еще на один год. В основе общеобразовательного курса лежала измененная программа классической гимназии. Вместо латинского и греческого языков изучались ботаника, зоология, анатомия, физиология и минералогия. Особое внимание уделялось таким предметам, как: политическая история, русская литература, французский, немецкий и английский языки, которыми Николай Александрович овладел в совершенстве. Программа обучения на следующие пять лет соединяла курсы экономического и юридического факультетов университета с курсом Академии Генерального штаба как необходимых наук для государственного деятеля.

Преподавателями Николая были выдающиеся русские ученые-академики с мировым именем и лучшие специалисты разных областей: Бекетов Н.Н., Обручев Н.Н., Кюи Ц.А., Драгомиров М.И., Бунге Н.Х., Победоносцев К.П., Капустин М.Н., Дрентельн А.Р., Гирс Н.К., Янышев И.Л. и другие.



С ранних лет наследник Цесаревич испытывал тягу к военному делу. Он знал в совершенстве воинские уставы и традиции офицерской среды. Для лучшего усвоения порядка строевой службы и ознакомления с войсковым бытом отец направил его на военные сборы. Николай провел два лагерных сбора в рядах лейб-гвардии Преображенского полка, два летних сезона проходил службу эскадронным командиром в рядах кавалерийской службы лейб-гвардейского гусарского Его Величества полка, один лагерный сбор состоял в рядах гвардейской артиллерии и до восшествия на престол командовал в чине полковника первым батальоном лейб-гвардейского Преображенского полка. К солдатам Николай относился по-отечески, свободно напрямую общался с ними и обсуждал насущные проблемы. Трудности армейских буден на лагерных сборах или маневрах переносил стойко и безропотно.

В программу образования будущего Императора входили многочисленные поездки по различным губерниям России, которые он совершал вместе с отцом. В довершение образования отец выделил в его распоряжение крейсер для путешествия на Дальний Восток. За 9 месяцев он со свитой посетил Грецию, Египет, Индию, Китай, Японию и далее сухим путем через всю Сибирь возвратился в столицу России. К 23-м годам своей жизни Николай Романов был высокообразованным молодым человеком. Блестящее образование сочеталось у него с глубокой религиозностью и знанием духовной литературы. Отец сумел внушить ему беззаветную любовь к родине и чувство ответственности за ее судьбу. С детства он знал, что его главное

предназначение – служить России, следуя российским традициям и идеалам. Протопресвитер Иоанн Янышев учил Цесаревича каноническому праву в связи с историей церкви, главнейшим отделам богословия и истории религии.

Таким образом, к 23 годам своей жизни наследником Александра III был человеком, получивший обширные сведения в разных областях знания.

В первом обращении к народу Николай Александрович, взошедши на престол, возвестил, что «отныне Он, проникшись заветами усопшего родителя своего, приемлет священный обет пред лицом Всевышнего всегда иметь единой целью мирное преуспевание, могущество и славу дорогой России, и устройство счастья всех Его верноподданных». В обращении к иностранным государствам Николай II заявлял, что «посвятит все свои заботы развитию внутреннего благосостояния России и ни в чем не уклонится от вполне миролюбивой, твердой и прямодушной политики, столь мощно содействовавшей всеобщему успокоению, причем Россия будет по-прежнему усматривать в уважении права и законного порядка наилучший залог безопасности государства».



Учителя М.В. Ломоносова

В становлении взглядов на воспитание в школе и семье эпохи Просвещения внес наш великий соотечественник М.В. Ломоносов. В формировании личности Ломоносова огромная роль принадлежит его учителям.

Один из первых российских учёных мировой величины Михаил Ломоносов с ранних лет проявлял свои исключительные способности.

Яркий пример «универсального человека» (лат. *homo universalis*):



– энциклопедист, физик и химик (он вошёл в науку как первый химик, который дал физической химии определение, весьма близкое к современному, и предначертал обширную программу физико-химических исследований; его молекулярно-

кинетическая теория тепла во многом предвосхитила современное представление о строении материи и многие фундаментальные законы, в числе которых одно из начал термодинамик).

- основоположник научного мореплавания и физической химии (заложил основы науки о стекле),
- астроном (открыл наличие атмосферы у планеты Венеры),
- приборостроитель, географ, металлург, геолог, поэт, художник, филолог,
- поборник развития отечественных наук, экономики, образования (разработал проект Московского университета, впоследствии названного в его честь).

М.В. Ломоносов внёс также большой вклад в развитие риторики, был статским советником, профессором химии (1745), действительным членом Санкт-Петербургской Императорской академии наук (1745) и почётным членом Королевской Шведской и Болонской академий наук.

В 1736 году в числе самых выдающихся учеников Петербургской Академии был отправлен в Германию для дальнейшего обучения, где и встретился со своим главным «благодетелем и учителем» Христианом Вольфом. Христиан Вольф (1679-1754) - немецкий учёный-энциклопедист, философ, юрист и математик, один из наиболее заметных философов в период после Лейбница и до Канта, основоположник языка немецкой философии. К этому времени немецкий профессор уже оказал огромное влияние на европейское образование, изложив систематическое видение практически всех известных на тот момент наук.

Он обладал огромной эрудицией, читал лекции по математике, астрономии, физике, оптике, механике и другим наукам. Лекции Вольфа, книги Галилея, Декарта, Ньютона, работа в лаборатории Марбургского университета заложили фундамент физического образования Ломоносова, в котором Михаил Васильевич проучился 3 года.

Ломоносов стал самым талантливым наследником его знаний и в области научного мировоззрения даже пошёл дальше своего учителя.

Фундаментальные черты мышления Ломоносова сложились под непосредственным влиянием Христиана Вольфа. Игнорирование данного факта в период советской истории началось после заявления русского марксиста Г.В. Плеханова о незначительности влияния Вольфа на мировоззрение Ломоносова.

Плеханов утверждал, что в русском поморе «было слишком много самостоятельности для того, чтобы он без критики подчинился чьему-нибудь влиянию».

Однако в настоящее время опровергнуты прежние мифологемы, необоснованно представлявшие Ломоносова «убежденным материалистом».

Признано, что великий русский ученый, вопреки прежним канонам, не был сторонником материализма – от Ломоносова начинается традиция русского научно-философского реализма. С первых дней Вольф разглядел в Ломоносове настоящий талант и стал уделять ему больше внимания, чем другим русским ученикам. В своих отчётах он называл Ломоносова «самой светлой головой» и «молодым человеком с прекрасными способностями», который сделал особенные успехи в науках. На протяжении трёх лет Вольф с присущей немцам педантичностью развивал природный талант юноши: учил его сосредотачиваться на самом важном и систематизировать собственные знания.

Представляется, что именно благодаря Вольфу Ломоносов сформировался как теоретик и ученый, стремившийся не ограничивать свою деятельность эмпирической наукой. Тем не менее его нельзя назвать вольфианцем: Ломоносов воспринял лишь часть научных и философских идей Вольфа, главным образом в области познания.

Вольф стремился посредством универсального синтеза всей совокупности накопленных знаний представить его в форме системы. Он стал одним из родоначальников просветительского движения в Германии и в Европе, выдающимся представителем классического рационализма эпохи классической метафизики.

Сомнение Вольфа в принципах и методах традиционного рационализма оказало несомненное влияние на Ломоносова. Унаследованное от Вольфа сочетание теоретических принципов и опытных оснований в научном познании отличало взгляды Ломоносова от прямолинейности и односторонности, присущей картезианскому рационализму. В системе Вольфа нашли выражение не только рациональные формы знания, но и формы его непосредственной чувственной данности.

В результате воспитал не только настоящего учёного, но и тактичного человека (спустя годы Ломоносов понял, что его взгляды вошли в противоречие с тезисами Вольфа, и на протяжении нескольких лет не решался публиковать результаты некоторых своих наблюдений).

По окончании курса в Марбургском университете Вольф дал русскому ученику блестящую характеристику: «Молодой человек с прекрасными способностями, Михаил Ломоносов со времени своего прибытия в Марбург прилежно посещал мои лекции математики и философии, а преимущественно физики и с особенностью старался приобретать основательные познания.

Нисколько не сомневаюсь, что если он с таким же прилежанием будет продолжать свои занятия, то он со временем, по возвращению в отечество, может принести пользу государству, чего от души и желаю».

А позже внимательно следил за его успехами: «С великим удовольствием я увидел, что вы в академических „Комментариях“ себя ученому свету показали, чем вы великую честь принесли вашему народу».

Ломоносова же восхищала не только энциклопедическая образованность своего учителя, но и его доброе отношение к другим.

Вольф помогал русским ученикам, оказавшимся в чужой стране расплачиваться с кредиторами, в числе которых были портные, учителя танцев и фехтования, башмачники и книгопродавцы. Есть легенда, что в день отъезда русских студентов Вольф пригласил к себе всех их кредиторов и на глазах у изумлённых учеников расплатился с их долгами, что до слёз растрогало Ломоносова.

Таким образом, учитель Михаила Васильевича Ломоносова, Христиан фон Волф, не только вложил в своего ученика все свои энциклопедические знания по многим предметам, но и был примером человека с высокими моральными ценностями, вложив их в великого русского учёного.

Контрольные вопросы и задания

Вопросы:

1. Что дает основания считать преобразования, предпринятые Петром I в сфере образования, новаторскими?
2. Каким образом осуществленные Петром I образовательные реформы коснулись семейного воспитания?
3. Какие важные документы способствовали повышению качества домашнего обучения в этот период?

Задание 1.

1. **Что представляет собой явление «казачество»?**
2. **На основе анализа кодекса казака охарактеризуйте требования к его нравственному воспитанию.**

Воспитание в семье казака. Первое официальное упоминание в российских источниках о «казаках» относится к XVI веку: в частности, в грамоте ногайского князя Юсуфа русскому царю Ивану Грозному. В грамоте, датированной 1550 годом, князь пишет: «Холопи твои, некто Сарыазман словет, на Дону в трех и в четырех местах города поделали, да наших слов и людей наших, которые ходят к тебе и назад, стерегут, да забирают, иных до смерти бьют... Этого же году люди наши, исторговав в Руси, назад шли, и на Воронеже твои люди – Сары азманом зовут – разбойник твой пришел и взял их». Различные историки, опираясь на российские источники, до

сих пор не могут прийти к единому мнению о происхождении казаков, единственное, что можно достоверно утверждать о происхождении казаков, это то, что казачество возникло в зоне контактов различных этносов. В частности, этноним «казак» имеет однозначно тюркское происхождение. Казаки предположительно от тюркского слова, значившего «удалец, вольный человек»; другое старинное название – черкасы – этнословная и субэтническая группа русских, а в прошлом и других народов. По своему этническому происхождению среди казаков преобладали русские (составили основу черноморцев на Кубани, в большей степени участвовали в формировании кубанских линейцев, донских, оренбургских и сибирских казаков). Кроме того, в состав казаков в бытность их сословием входили группы белорусов, украинцев, южных славян, греков, татар, мордвы-эрзи, башкир, калмыков, бурят, осетин и других народов. Отдельные группы казаков часто сохраняли обособленность, особенности языка и культуры, этническое самосознание.

Казаки в сословном отношении делились на сельских обывателей, дворян, купцов (т. н. «торговые казаки») и казачье духовенство. До конца XVII века в Русском царстве также существовали особые категории служилых людей – беломестные казаки и городовые казаки, до конца XIX века – станичные казаки, до 1920 года – сибирские городовые казаки, а в Речи Посполитой были надворные казаки, реестровые казаки, охочекомонные казаки и лисовчики.

Широко распространена точка зрения на казаков как на «особый субэтнос, впоследствии ставший этносом», высказанная Л. Н. Гумилёвым. Таковую точку зрения поддерживает ряд российских этнологов и антропологов. Однако вопрос этноидентификации казаков является наиболее дискуссионным и вызывает самые противоречивые оценки историков и этнографов, которые указывают на различное этническое происхождение казаков, несмотря на распространённое мнение об их этнической общности.

Антропологический анализ казаков не позволяет вести речь об их едином этнографическом происхождении, поскольку в казачьей среде не всегда прослеживается некая особая антропологическая общность – ни смешанная, ни переходная.

КОДЕКС ЧЕСТИ КАЗАКА

1. Честь и доброе имя казака дороже жизни. Береги честь смолоду. Достоинство сохраняй в любой обстановке. Имей волю признать свою неправоту. Не завидуй другим и не держи зла на сердце своём. Совершив позорный поступок, имей силу воли сам принять крайнее решение.

2. Казаки все равны в правах: «нет ни князя, ни раба, но все рабы Божьи». Казаки равны, как в правах, так и в ответственности за содеянное,

независимо от общего положения, образования и прошлых заслуг. Решение, принятое на КРУГЕ или СХОДЕ – закон для всех.

3. По тебе судят обо всём казачестве и народе твоём. Не совершай дурных поступков и удерживай от них других. Будь примером жизни своей и защити обиженного, помоги страждущему, накорми голодного, не дай упасть слабому духом и телом.

4. Служи верно своему народу.

5. Держи слово. Слово казака дорого.

6. Чти старших, уважай старость.

Уважай старших себя. Помни! Без одобрения стариков ни одно важное решение не может быть исполнено. Власть же стариков – не от силы, а от авторитета, заслуг и мудрости. Прислушайся к слову бывалых и избежишь многих ошибок. Каждого старика почитай отцом своим, а престарелую казачку – матерью. Со старшими по чину и должности будь вежлив, услужлив, отдавай им установленные почести.

Задание 2. Изучите раздел из учебника Г.Б. Корнетова «История педагогики» часть 1 «С древнейших времен до конца XVII в» Москва АСОУ 2020 с. 160-161. Каким видится образ школы яркому представителю эпохи Возрождения? Прочитайте отрывок из учебника о школе Гуарино Гуарини да Верона (1370-1460). Каковы были воспитательные задачи его пансиона для детей и созданной на его базе общественной школы?

Итальянский педагог Витторино де Фельтре (1378-1446) был сыном бедного нотариуса.

В Падуе он изучал сначала греческий язык, а затем математику, в которой добился больших успехов. В Падуе же началась его педагогическая карьера – он преподавал грамматику и математику. Через какое-то время, в 1423 году, герцог Мантуанский Джанфранческо Гонзага предлагает Витторино стать воспитателем его детей. Это стало поворотным моментом в судьбе Витторино.

В Мантуе он основал свою знаменитую школу, которую назвал «Дом радости». Помещение для школы служил красивейший дворец, располагающийся на лоне природы. Дворец был полностью переоборудован под учебное заведение. В этой школе он обучал не только детей герцога и других аристократов города, но и талантливых детей из бедных семей. Дети из богатых семей учились за деньги, а из бедных – бесплатно.



Задание 3. Внимательно прочитайте предложенный текст о первой музыкальной наставнице великого русского композитора П.И. Чайковского. Была ли Мария Пальчикова на самом деле крепостной крестьянской девочкой? Выскажите и обоснуйте свои предположения по поводу происхождения М.М. Пальчиковой и ее влияния на образование и воспитания композитора.



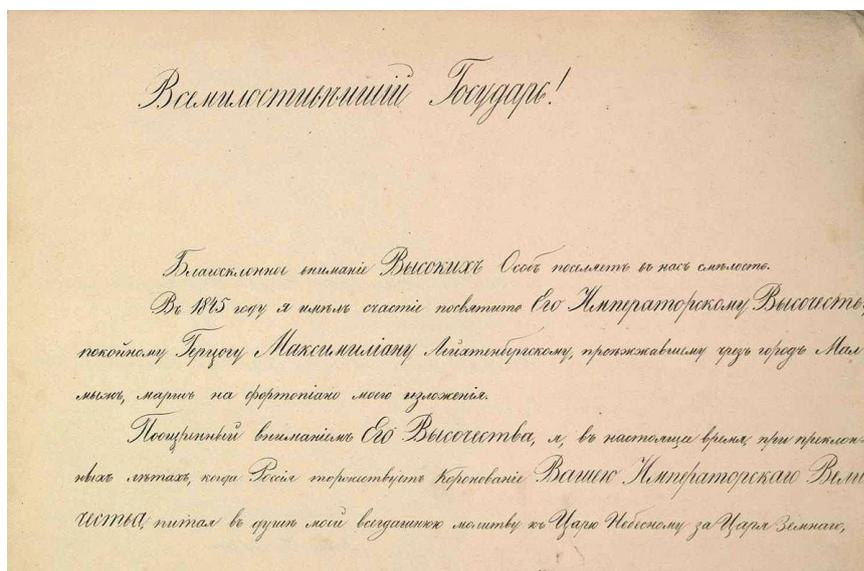
Одной из самых знаковых фигур, оказавших влияние на развитие творческих способностей Чайковского, является его первая музыкальная наставница. По свидетельству брата композитора Модеста Ильича, к Петру «была приглашена учительница музыки – Марья Марковна Пальчикова, впоследствии по мужу Логинова». Модест пишет о ней в основном в негативном ключе:

«Откуда появилась эта Марья Марковна, в какой мере она была сведуща в своей специальности – неизвестно. Утверждать можно только, что ее нарочно откуда-то выписали, что дело свое она знала, что у ее ученика сохранилось о ней дружественное воспоминание, но что она, во всяком случае, вполне удовлетворить потребностям будущего композитора не могла».

Трудно сказать, на чем основывались выводы Модеста Ильича. Судя по приведенной цитате, он почти ничего о ней не знал. Впрочем, и сейчас о Марии Пальчиковой (Логиновой) известно не многое.

Родилась она в 1823 году в селе Вотском Уржумского уезда. В 1845 году в Уржум приехал Илья Петрович Чайковский, которому, вероятно, порекомендовали Марию Марковну в качестве учителя музыки. По его приглашению Мария приехала в Воткинск, где в течение трех лет обучала Петра Чайковского игре на фортепиано. В 1848 году семья Марии Марковны Пальчиковой переселилась из Воткинска в город Слободской Вятской губернии. Позже она жила в Самаре и Казани. Умерла она в 1888 г. в Уржуме, где и была похоронена.

славляет целый свет». Автор Кантаты – Марк Пальчиков. В ней, как и в рукописи Марии Логиновой, нотному тексту предшествует непосредственное обращение к императору.



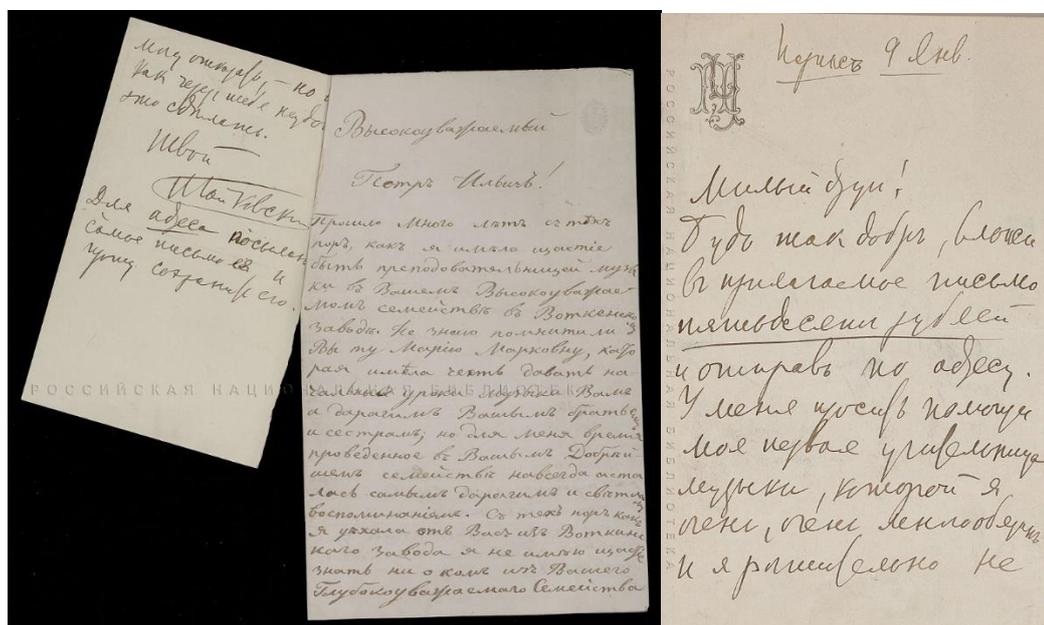
В нем Марк Пальчиков извещает о том, что «четырёх-голосное пение с музыкою на фортепиано», как он называет здесь свою кантату, было не первым сочинением, посвященным высокопоставленным особам. В 1845 г. он сочинил Марш, предпослав ему посвящение герцогу Максимилиану Лейхтенбургскому, проезжавшему через город Малмыж.

Заметим, что Марш, написанный Марком Пальчиковым, не только был благосклонно принят герцогской свитой, но и издан в следующем, 1846 г. в Москве.

Но вернемся к рукописи кантаты, посвященной Александру II. В конце записанного здесь обращения к императору композитор сообщает о себе следующее: «вашего императорского величества верноподданный Марк Пальчиков, казанский мещанин, проживающий Вятской губернии в городе Слободском»

Из записей в рукописях Марка Пальчикова и Марии Логиновой ясно, что в 1856 г. они жили в одном городе – Слободском Вятской губернии. Отчество Марии и ее девичья фамилия соответствуют имени и фамилии Марка Пальчикова. Из этого несложно заключить, что Мария Марковна приходится Марку Пальчикову дочерью. Этот факт нивелирует легенду о крестьянском происхождении первой учительницы музыки Чайковского. Марк был мещанином, следовательно, то же социальное положение было и у его дочери до замужества. В то время, когда крепостное право еще не было отменено, едва ли дочь крепостного крестьянина могла стать женой человека, имеющего чин коллежского асессора 8-го класса. Этот чин ценился очень

высоко и давал личное дворянство. Как отмечает Ю. А. Федосюк, – «достичь его было нелегко <...> – как правило, требовался университетский или лицейский диплом, либо сдача соответствующего экзамена».



Развенчиваются также и мифы, как о музыкальном самообразовании Марии Марковны, так и о том, что игре на фортепиано ее учила некая барыня. Марк Пальчиков владел навыками композиторского творчества, а значит, владел и инструментом. Безусловно, он обучал дочь фортепианному искусству. Его сочинения в честь членов императорской фамилии, принимались с благосклонностью. Одно из них было опубликовано, второе – определено в Эрмитажную библиотеку. Вероятно, в своих кругах Марк имел достаточный авторитет, который и стал основанием для приглашения Марии Марковны в качестве учительницы музыки в семью Чайковских.

Говоря о Марии Пальчиковой (Логиновой), разумеется, нельзя обойти стороной ее известное письмо, адресованное Петру Ильичу. Оно было написано в 1882 г., незадолго до праздника Рождества Христова (22 декабря). В этом письме заключен – довольно безрадостный рассказ Марии Марковны о ее судьбе и просьба о помощи.

Неизвестно, что ответил ей Чайковский, его письмо, отправленное через П. И. Юргенсона Логиновой, не сохранилось.

Существует лишь записка, адресованная Петру Ивановичу, в которой Чайковский пишет:

«Милый друг! Будь так добр, вложи в прилагаемое письмо пятьдесят рублей и отправь по адресу. У меня просит помощи моя первая учительница

музыки, которой я очень, очень много обязан. И я решительно не могу отказать, но иначе как через тебя неудобно это сделать. Твой П. Чайковский. Для адреса посылаю само письмо я и прошу сохранить его».

Содержание записки Чайковского свидетельствует о том, что он помнил свою учительницу, и, в отличие от Модеста Ильича, который считал, что она не могла «вполне удовлетворить потребностям будущего композитора», высоко ее ценил.

А, благодаря его просьбе сберечь письмо Марии Марковны, оно сохранилось до наших дней.

2.3. Семья и школа в советский период



Первый период взаимодействия семьи и школы знаменуется тем, что определяется активная позиция школ в привлечении родителей и учеников к участию в педагогическом процессе. Намечается тенденция к планомерному построению системы регулярных связей школы и семьи. В начале XIX в. идея необходимости взаимодействия семьи и школы впервые была четко оформлена в виде обязательного требования к учителю гимназии на высоком общегосударственном уровне – в

«Уставе учебных заведений подведомственных университетам» (1804 г.). 98 Большинство родителей считало достаточным прохождение их детьми элементарного курса приходских и уездных училищ, и вся их связь с учебным заведением заключалась лишь в прошениях, адресованных смотрителям училищ. Более богатое и знатное провинциальное дворянство не отдавало своих детей в гимназии, где обучались лица всех состояний и предпочитало воспитывать их дома, в частных пансионах, в кадетских корпусах и за границей. Опубликованный в 1828 г. документ Министерства народного просвещения – «Устав гимназий и училищ, состоящий в ведении университетов» диктовал информационные отношения между школой и семьей. В нем утверждалась сословность образования и упразднялась школьная система. В 1839 г. во Второй Санкт-Петербургской гимназии определилась активная позиция школы в отношении родителей и ее учеников, наметилась тенденция к планомерному построению системы регулярных связей школы и семьи (родители приглашались в гимназию для того, чтобы посмотреть на успехи детей). В этот период видные педагогические деятели (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, К.Н. Вентцель и др.) приходят к выводу о необходимости участия родителей в развитии и воспитании ребенка.

Второй период взаимодействия семьи и школы можно обозначить с начала 60-х годов XIX в. до 1917 г. Возникает интерес общества к школьной жизни и желание школы поддерживать с обществом взаимные контакты. Органичной частью этого процесса являлось педагогическое движение, представители которого остро критиковали крепостническую систему образования и воспитания, выступали против сословной школы и ранней профессионализации, боролись за воспитание человека и гражданина и т. д. Школа использует периодическую печать как средство общения с семьей, публикуя в прессе протоколы заседаний педагогических советов и пр.

Интерес к педагогическим проблемам в целом и к идее взаимодействия семьи и школы в частности проявляли такие известные педагоги, как Ц.П. Балталон, М.И. Деминов, П.Г. Редкин, В.Я. Стоюнин, А.Н. Острогорский, Н.В. Чехов и др. К 1880 г. XIX в. происходит сближение родителей и педагогов путем взаимных бесед. На таких беседах родители предлагали темы для обсуждения, которые утверждались или отклонялись директором-председателем собрания.

После революции 1905–1907 гг. широкое распространение получила среди педагогов теория «свободного воспитания», идеи которой наиболее ярко выразил К.Н. Вентцель. Видный деятель начальной школы начала XX в. В.П. Вахтеров также придавал большое значение участию родителей в образовании детей. Он считал, что «в совете школы могли бы участвовать только выборные представители родителей, а выборы дадут лучших людей... В школе должны проводиться народные чтения, организовываться занятия для взрослых и общие местные праздники». В этот период издаются труды Н.В. Чехова, который проявлял интерес к педагогическим проблемам в целом и идее взаимодействия семьи и школы, в частности.

Третий этап в развитии взаимодействия школ с родителями связан с перестройкой системы власти и системы ценностей в 1917 г. В советский период с 1917 г. до середины двадцатых годов происходит приобщение детей к элементарным основам культуры, развитие их самостоятельности. Значительный вклад в развитие советской школы внесли С. Т. Шацкий, а также основоположники советской педагогики Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.В. Сухомлинский. Они искали пути укрепления связи школы с семьей и общественностью, разрабатывали и внедряли эффективные формы педагогического взаимодействия школы и семьи. Руководитель народного просвещения Советской России А.В. Луначарский обращался к вопросам внешкольного воспитания, которым является, по мнению педагога, весь жизненный опыт человека. В 50–60-е гг. успешную попытку в разработке теоретических основ повышения педагогической культуры родителей осуществил В.А. Сухомлинский. Его теоретические обобщения в исследовании рассматриваемой проблемы основывались на многолетней опытно-

экспериментальной работе Павлышской школы. Школа не может выполнять свои функции, если родители учащихся педагогически неграмотны, не обогащаются духовно, не участвуют в жизни ученических коллективов. Необходима система педагогической учебы родителей, организация их педагогического самообразования. Для развития науки и практики воспитания представляет интерес содержание и методика пропаганды педагогических знаний среди населения, разработанные в 70–80-е годы. Именно в это время усилия деятелей педагогики и образования были направлены на разработку учебных программ родительских университетов, лекториев, семинаров и т. д. Школьные родительские собрания, как правило, включали пропаганду педагогических знаний.

Заслуживают внимания содержание и формы пропаганды педагогических знаний среди родителей учащихся сельских школ, в том числе ориентация семьи на воспитание у детей готовности к труду в сельском хозяйстве; организация школ молодых матерей; опыт повышения уровня педагогических знаний родителей непосредственно на предприятиях, в учреждениях; функционирование центров по руководству педагогической пропагандой. Большой вклад в разработку всех этих вопросов, обобщение передового опыта в плане рассматриваемой проблемы внесли ученые АПН РСФСР А.Н. Волковский, И.А. Каиров, К.Н. Корнилов, Э.И. Монозон, И.А. Печерникова, М.Н. Скаткин, сотрудники и авторы журнала «Семья и школа».

К четвертому периоду взаимодействия семьи с родителями отнесен отрезок времени, начинающийся с 1991 г., по настоящее время. Для данного периода характерно изменение образовательной политики вслед за изменением политической и социокультурной обстановки в России. Реформы 1988–1991 гг. отразились в российском «Законе об образовании» (1992 г.). Главный акцент был сделан в основном на модернизации системы обязательного всеобщего среднего образования, начался отход от единого типа учебных заведений, осуществлялась разработка вариативных учебных планов. Большое значение придавалось гуманизации и гуманитаризации учебной деятельности. Педагоги обрели свободу творчества, существенно усилились демократические черты в управлении народным образованием.

Перемены в экономических и политических сферах российского общества, произошедшие за последний исторический период, с одной стороны, привели к изменению всей системы социальных ожиданий, породили в социуме состояние неопределенности и фрустрации, изменили отношение общества ко всем социальным институтам, в том числе и к образованию. С другой стороны, подобные изменения позволили педагогам заниматься инновационной деятельностью. Школа стала открытой. Возникла идея создания попечительских и управляющих советов. Открытость школы предпола-

гает увеличение участия родителей во всех сторонах жизни образовательного учреждения. Одна из наиболее важных ролей в процессе становления открытости образовательного учреждения принадлежит родителям, участие которых в деятельности школы может способствовать формированию готовности у учащихся к дальнейшему обучению в вузе.

Таким образом, кардинальные перемены социокультурного и политического развития страны отражаются на взаимодействии семьи и школы. С перестройкой государственной политики в области образования школа активно вовлекает родительскую общественность в педагогический процесс с целью изменения осознания в обществе не только образовательных перемен, но и создания общественного интереса к педагогической психологии, к проблемам психологического просвещения родителей для активизации помощи школе и подготовке выпускников к осознанному профессиональному выбору.

Школа и учителя в период Великой Отечественной войны

В период Великой Отечественной войны перед школой были поставлены особые задачи, способствующие достижению главной цели – воспитания молодого гражданина – мужественного защитника своей Родины. За годы войны система школьного образования претерпела значительные изменения. Деятельность отечественной школы в годы войны была направлена на защиту детства и обеспечение всеобуча, а также на совершенствование всех составляющих образовательного процесса, т. е. обучающего, развивающего и воспитывающего его начала. Советская школа стала одним из источников духовного единения детей с их героическими родителями.

Сказывалась и психологическая напряженность детей, чьи родители находились на фронте или погибли. Массовое недоедание в годы войны детского населения страны привело к замедлению физического и умственного развития, что привело к трудностям в освоении учебного материала, к тому, что учащиеся не всегда удовлетворительно справлялись с учебной программой, но благодаря титаническому труду учителей дети продолжали учиться и жить обычной жизнью, что в свою очередь также оказало большое влияние на приближение дня победы над фашизмом.

Самоотверженный труд работников образования был отмечен Указом Президиума Верховного Совета СССР «За успешную и самоотверженную работу по обучению и воспитанию детей в школах РСФСР» от 14 декабря 1944 г., в соответствии с которым орденами и медалями были награждены более 5 тысяч учителей, воспитателей и других работников народного образования.

В середине 1942/43 учебного года был введен предмет «Военное дело», программа которого включала строевую, лыжную, огневую и противохимическую подготовку, изучение стрелкового оружия и техники рукопашного боя, военно-санитарного дела. С начала 1941/42 учебного года было введено изучение основ сельского хозяйства.

Во многих городах и посёлках страны школьники трудились на промышленных предприятиях без отрыва от обучения. Многие из них скоро овладели необходимой квалификацией и выполняли нормы взрослых рабочих. К 1942 г. 77 тысяч старшеклассников заменили механизаторов, ушедших на фронт.

Весной 1942 г. немецкое командование приняло решение о необходимости обязательного посещения на всей оккупированной советской территории детьми в возрасте с 8 до 12 лет четырехклассной начальной школы с 1 октября – нового учебного года.

Родители отвечали за посещение детьми школ и могли быть наказаны за пропуски штрафом.

Самыми трудными были два первых года войны. За это время (1941 - 1942) в стране:

- было закрыто свыше 6 тысяч средних школ;
- численность учащихся 5-10-х классов сократилась в 2-2/5раза;
- более 1 млн. детей потеряли своих родителей;
- свыше 180 тысяч учителей ушли на фронт, часть осталась на захваченной территории.

«...Первую военную зиму запомнили все. От мороза вымерзли все пришкольном участке, они были срублены на дрова, которые быстро сожгли. Топить здание стало нечем. Да и система центрального отопления требовала ремонта»

«...В помещениях сидели в верхней одежде, чернила замерзали, не проводились лабораторные работы, электрического света не было, лишь керосиновые лампы, от голода ученики и учителя едва досиживали до конца уроков...»

Особый тип образовательно-воспитательных учреждений появился во время войны – это детские школьные интернаты. Они создавались и в прифронтовых районах, и в глубоком тылу для эвакуированных детей.

Важнейшие законодательные акты, издававшиеся в период 1941 по 1943:

– «О вовлечении в школы всех детей школьного возраста и использовании школьных зданий по назначению», по которому утверждалось две смены, освобождение здания школ, использованных не по назначению, выделение оборудования для школ

– «Об организации вечерних школ сельской молодёжи», согласно которому с 1 октября 1943 г. в городах и рабочих посёлках организовывалась сеть общеобразовательных школ для обучения подростков, работающих на предприятиях и в учреждениях и желающих без отрыва от работы продолжать своё образование; в соответствии с постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 21 августа 1943 г.

– «О приеме детей семилетнего возраста в школы»
«Об утверждении инструкции об организации учета детей и подростков в возрасте от 8 до 15 лет и о порядке контроля за выполнением закона о всеобщем обязательном обучении»

– «Об утверждении инструкции об организации учета детей и подростков в возрасте от 8 до 15 лет и о порядке контроля за выполнением закона о всеобщем обязательном обучении»

В течение 1943/44 учебного года из школ РСФСР выбыло 2 млн. человек, в основном из начальной школы, 0,5 млн. учащихся - по болезни и смерти. Число учащихся в школах РСФСР на 1943/44 учебный год составило - 9,7 млн. человек.

Работа школ в 1943/44 учебном году проходила в условиях начавшейся непрерывной реэвакуации детей в освобожденные от фашистов районы. К концу 1943г. в освобожденных районах РСФСР насчитывалось 23 тыс. Многие реэвакуированные учащиеся отстали по уровню подготовки от товарищей по классу, т.к. не изучали в эвакуации ряд школьных предметов: химию, иностранный язык, черчение и другие предметы. Все это поставило учителей в тяжелое положение.

Обращение наркома просвещения РСФСР к пионерам и школьникам с призывом помочь стране в борьбе с врагом:

«...Организовать пожарные, санитарные и трудовые бригады; заботиться о семьях фронтовиков; участвовать в ремонте школьных зданий...»

Контрольные вопросы и задания

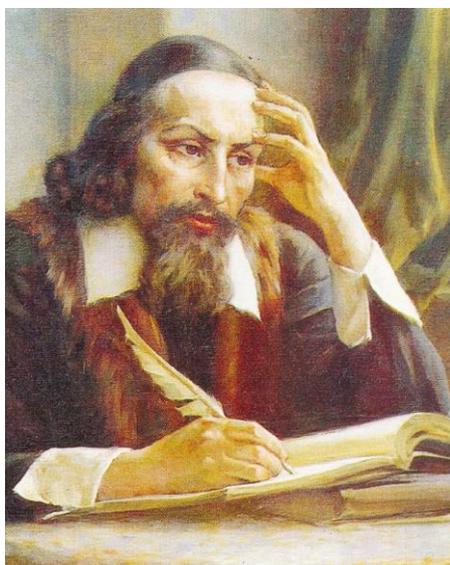
1. Какие периоды взаимодействия семьи и школы можно обозначить в советский период? В чем специфика каждого из них?
2. Какую роль сыграл А.В. Луначарский и Н.К. Крупская в аспекте решения вопроса взаимодействия семьи и школы?
3. Выделите наиболее значимые идеи по проблеме взаимодействия семьи и школы в педагогике В.А. Сухомлинского.
4. Как изменила ситуацию в образовании СССР Великая Отечественная Война?

Раздел 3. РАЗВИТИЕ ИДЕИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ (XIX – XXI вв.)

3.1. Проблемы семейного и школьного воспитания в философско-педагогическом дискурсе



**Ян Амос Коменский
(1592-1670)**



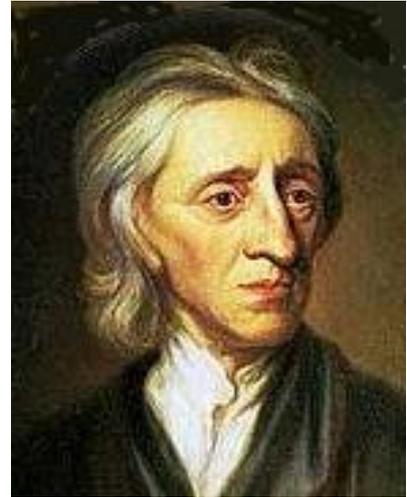
Великий чешский педагог Ян Амос Коменский, считавший, что вся жизнь школа, обосновал важность материнской школы. Он разработал много советов о том, как правильно воспитывать маленького ребенка, сделал подборку колыбельных песен, полагая, что это очень важно для развития детей. Уделяя большую роль учителю в воспитании подрастающего поколения, он призывал его «увлекать учеников благим примером», быть честным, деятельным, настойчивым, нравственным, безгранично любить свое дело, быть отцом учащимся, учитывать и будить интерес детей к учению.

Среди средств нравственного воспитания Коменский выделял пример родителей, учителей, товарищей; наставления, беседы; упражнения в нравственном поведении. Он считал, что и в семье, и в школе нужно развивать в детях скромность, послушание, доброжелательность к другим людям, опрятность, аккуратность, вежливость, почтительность к старикам, трудолюбие.

Джон Локк (1632-1704) – выдающийся английский философ и педагог внес существенный вклад в разработку домашнего образования. Он был противником массовой школы, считал, что она «оболванивает».

Он резко отрицательно относился к школам и считал необходимым изолировать будущего джентльмена от влияния «грубой массы», от детей простолюдинов. Нескрываемое презрение Локка к народу отчетливо выражено в его записке о рабочих школах для Комиссии по делам промышленности и колоний. Комиссия, кроме чисто экономических вопросов, разрабатывала «метод привлечения бедных королевства к труду». Главными воспитательными средствами всегда будут не рассуждения, а пример, среда, окружение ребенка. «Примите за несомненную истину, — говорил Локк, — что... наибольшее влияние на его поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится, и образ действий тех, кто ходит за ним». Воспитание джентльмена по Локку включало физическое, нравственное, религиозное и трудовое воспитание. Он считал, что физическое воспитание способствует развитию здорового тела, выработки мужества и настойчивости.

Д. Локк (1632-1704)



В советы родителям и гувернерам входили следующие:

- почаще гулять на свежем воздухе для укрепления здоровья;
- употреблять простую пищу;
- практиковать закаливание;
- выдерживать строгий режим;
- использовать игры.

Он считал главными воспитательными средствами пример и игру, рекомендовал формировать устойчивые положительные привычки лишь ласковыми словами и кратким внушением. По Локку физические наказания применяются только в исключительных случаях дерзкого и систематического неповиновения. Считая, что важнейшей задачей воспитания – выработка характера, развитие воли, нравственное дисциплинирование, Локк призывал учиться переносить трудности, чему способствуют физические упражнения и закаливания.

Ребенок получает образование дома, по мнению Локка, так как в школе собрана «пестрая толпа дурно воспитанных мальчиков всякого состояния». Локк убеждал, что все составляющие воспитания должны быть взаимосвязаны и подчеркивал, что учебные предметы должны готовить к жизни, а обучение должно опираться на интерес и любознательных детей.

**И.Т. Посошков
(1562-1726)**



И.Т. Посашков высказывал ценные мысли о женщине как помощнице и советчице мужа в жизненных делах, а не как его рабыне. задачи семейного воспитания и обучения детей Посошков ставил в прямую связь с их будущей государственной службой. требовал от родителей разумного руководства делом воспитания детей.

На первое место в воспитании детей преддошкольного и дошкольного возраста он выдвигал нравственное и физическое воспитание. нравственное

И.И. Бецкой (1704-1795)



воспитание И.И. Бецкой рекомендовал вести с самого раннего возраста. И.И. Бецкой считал, что наиболее естественными и эффективными методами нравственного воспитания являются: удаление детей от предметов, явлений и мест, заражающих дурными поступками, пороками, порождающих зависть и другие стремления полагал, что на основе наблюдения и подражания хорошим примерам взрослых можно воспитать у детей правдивость, учтивость, чувство благодарности.

— «Ученики должны почитать своих учителей, повиноваться их приказаниям и исполнять оные с точностью, за ослушание же учителю, непочтение и леность подлежат наказаниям. Имена учеников, отличивших себя успехами в науках, прилежанием и благонравием, провозглашаются перед всеми присутствующими по окончании каждого открытого испытания, и потом вносит их учитель в записную свою книгу, дабы память их сохранить в пример будущим их товарищам.»

○ «Оградить детей от дурных влияний семьи и общества, предрассудков старшего поколения»

- «Поддерживать склонность к трудолюбию, и чтоб страшились праздности как источника всякого зла»
- «Учить их учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых»
- Просвещая при том их разум наукам и художествам использовать «чистый воздух, увеселения невинными забавами и игры»
- «Единожды и навсегда ввести закон и строго утверждать, никогда и ни за что не бить детей»

Учитель немецких учителей **Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег** вошел в историю педагогики не только как автор более 200 работ, среди которых «О природосообразности и культуросообразности в воспитании», «Три заметки о педагогике и стремлениях учителей» и др., а также как издатель руководства к образованию немецких учителей (1835). Председатель всегерманского учительского союза, представитель прусской палаты депутатов он призывал и в школе, и в семье воспитывать гуманных людей, сознательных граждан, которые будут любить человечество и свой народ одновременно. Считая, что природосообразность – это важнейший принцип воспитания Дистервег старался развивать умственные силы и способности детей. Он верил, что обучение способствует всестороннему развитию человека и его нравственному воспитанию. Дистервег считал, что нужно учитывать особенности детского восприятия. И учителю, и родителю следует быть примером для ребенка. Он считал, что воспитание должно носить характер культуросообразности. Оно не должно быть сословным и шовинистическим. «Человек – мою имя, немец – прозвище». В воспитании он требовал быть твердым и неуклонно проводить

А. Дистервег
(1592-1670)



свои воспитательные принципы, быть строгим, требовательным, справедливым. Он призывал учителей и родителей постоянно работать над собой.

Родоначальник немецкой классической философии, последователь идей Ж.Ж. Руссо и И.Б. Базедова **Иммануил Кант** считал, что «человек может стать человеком только через воспитание. Он – то, что делает из него воспитание». Считая, что человек – это единственное создание, подлежащее воспитанию, Кант верил, что именно воспитание должно стать делом, усилием, активностью ребенка, в которых формируется и проявляется воля. Кант считал, что к воспитанию надо подходить с позиции общечеловеческого опыта и идей космополитизма. «Я должен приучить своего питомца переносить ограничения свободы и, вместе с тем, я должен наставлять его в том, чтобы он умел ею хорошо пользоваться». Большое значение он сводил семейному воспитанию, так как считал, что высоты развития человека закладываются в самом раннем возрасте и во многом связаны с правильностью ухода за маленьким ребенком. Дисциплина, по Канту, – это средство уничтожения в человеке его дикости. Над развивать у детей моральную культуру, которая должна основываться на принципах, рождающихся в самом человеке.

Моральная культура формирует характер человека, основными чертами являются добровольное послушание, правдивость и общительность. Именно семья должна закладывать начало всего этого. Наказание должно быть нравственным: ребенку, совершившему серьезный проступок, можно отказать в любви, уважении, но, конечно, лишь на время. Физическое наказание выступает только как дополнение к нравственному. Кант считал, что в юноше нужно развивать сознание равенства людей при их гражданском неравенстве, формировать «всемирногражданский образ мыслей». Именно в процессе воспитания надо развивать разум и память. Нужно научить юношу с ранних лет почтительному и уважению к женщине. Это касается как воспитания в семье, так и в школе.

И. Кант (1724-1804)



Выдающийся отечественный педагог **Петр Федорович Каптерев** (1849-1922) уделял важное значение аспекту взаимодействия семьи и школы. Выпускник духовной семинарии и академии преподавал психологию, дидактику, педагогику и логику в Петербургской духовной семинарии, а также духовной академии. Он читал лекции на фребелевских курсах, служил в Мариинском ведомстве, занимавшемся женским образованием. Он имел опыт преподавания в частных женских гимназиях. Каптерев придавал большое значение семейному воспитанию, издавал Энциклопедию семейного воспитания. Автор свыше 100 монографий и 500 статей по проблемам дидактике, обучения детей дошкольного возраста, истории русской педагогики. П.Ф. Каптерев принимал активное участие в деятельности родительского кружка – просветительского учреждения в области воспитания и обучения.

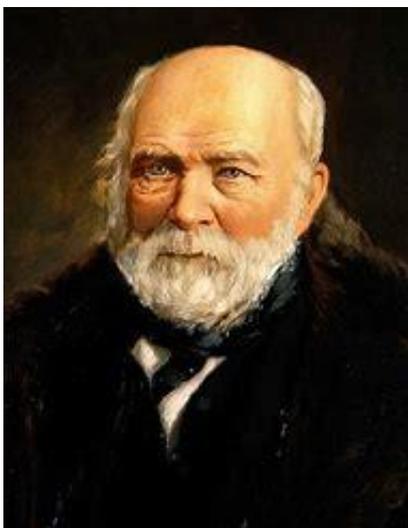
Осмысляя организацию деятельности детского сада, ученый замечал, что детский сад не снимает с родителей ответственность за воспитание детей, необходима «живая» связь семьи с общественными организациями. Родителей и воспитателей, по мнению Каптерева, следует просвещать в вопросах психологии, педагогики и гигиены.

П.Ф. Каптерев (1849-1922)



Пирогов Н.И. (1810-1871) – автор ряда статей «Вопросы жизни» (1856) и «Нужно ли сечь детей и сечь детей в присутствии других детей»

Н.И. Пирогов (1810-1871)



(1858), «Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназии киевского учебного округа» (1859) и др. Он считал главной идеей общечеловеческого воспитания полезного стране гражданина. Быть человеком – вот к чему должно вести воспитания. Борец за общее светское образование, а также автономию высшей школы, Н.И. Пирогов выступал против сословной школы и ранней утилитарно-профессиональной выучки. Он осуждал произвол, казарменный режим в школах и бездумное отношение к детям как в семье, так и в школе. Так, просветитель и организатор народного образования называет два важнейших условия вос-

питания, соблюдение которых совершенно обязательно для успешного развития в ребенке гуманных качеств. Первое – это своевременное начало воспитания ребенка. Второе – усиление воспитательного влияния учебных дисциплин на учащихся. впервые привлек внимание общества к проблеме единства различных воспитывающих факторов, считая, что расхождения между общественным мнением о целях и задачах воспитания и организацией учебно-воспитательного процесса быть не должно. Семью и школу он рассматривал как единый воспитательный организм, спаянный тесной внутренней связью и в формировании молодого человека, исходил из единства школы, семьи и общественности. Педагог и психолог П.Ф. Каптерев, разрабатывавший проблемы дошкольной педагогики и семейного воспитания, сформулировал главные принципы взаимоотношений между детским садом и семьей. По его мнению, в период промышленного развития, когда в общественное производство вовлекается женщина, а от работников требуются грамотность и знания, семейное воспитание детей с раннего возраста следует сочетать с общественным воспитанием в детских садах и школах.

Константин Николаевич Вентцель развивал свою педагогическую деятельность в Москве. Именно там был открыт в 1906 году «Дом свободного ребенка», задуманный как экспериментальное учебно-воспитательное учреждение, объединявшую детей, родителей и учителей.

Педагог стремился изменить человечество в целом, начав с небольшой группы «общины». Под словом «община» педагог понимал общность дела. «Везде, где группа людей соединяется сознательно для одного общего дела, мы имеем общину, причем от характера этого дела и от широты захватываемых им сторон жизни зависит характер и широта самой общины. Понятие общины привыкли соединять с понятием экономических, хозяйственных интересов, но оно гораздо шире и может охватывать не только экономическую сторону жизни, но и все другие стороны ее. «Дом свободного ребенка» я назвал педагогической; общиной, то есть такой общиной, которая является свободным соединением членов ее для общего всем им педагогического дела, т.е. дела воспитания и образования».

Несмотря на все положительные стороны в работе «Дома свободного ребенка» были обнаружены некоторые недостатки. Попытки устранить недостатки не увенчались успехом. Поэтому было принято решение организовать новое общество под названием «Кружка совместного воспитания и образования детей», который, развернув довольно широкую деятельность, просуществовал больше десяти лет.

Школа просуществовала всего лишь три года (до середины 1909 г.). Приходилось вносить корректировки в учебный и воспитательный процесс, в результате задумка Вентцеля была изменена до неузнаваемости. Однако идеи, осуществленные педагогом, создали обширное поле деятельности, в том числе, и для современной педагогики и послужили стимулом для разработки теории «идеальной школы будущего», что позволило развить и разнообразить исследовательские результаты, а также содействовало росту возможностей по использованию полученных результатов при решении самого широкого спектра вопросов теории и практики образования.

Основным принципом концепции К.Н.Вентцеля можно считать ценность индивидуального человека, его внутреннего мира и его свободы. И,

К.Н. Вентцель (1857-1947)



если существует Декларация прав человека, то почему бы ни добиться провозглашения декларации прав ребенка, ведь по мнению Вентцеля ребенок должен иметь равные со взрослым права.

Увлеченный идеями освобождения человека, Вентцель сформулировал Декларацию прав ребенка, так как он был убежден, что взрослые должны оказать посильную помощь молодому поколению в борьбе за освобождение. В каждом ребенке он видел личность, и неслучайно Вентцель отмечает в Декларации прав ребенка, что «каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в коем случае не может быть считаем ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства». Таким образом, он признавал независимость ребенка и наделял его такими же правами и свободами, какими обладает взрослый человек, не взирая на его возраст. В 18 параграфах Вентцель описал права и свободы ребенка, создав «Маленькую» конституцию», в которой, по его мнению, должны быть заинтересованы все народы вне зависимости от национальности. Она является поистине революционным шагом в педагогике того времени.

Такая декларация, так называемая «Маленькая Конституция», была разработана К.Н.Вентцелем и стала одной из первых в мировой практике. В 18-ти параграфах он изложил основные права и свободы ребенка.

В Декларации прав ребенка можно выделить две части.

Права и свободы ребенка: каждый ребенок независимо от социального положения и вероисповедания имеет право на достойное существование, защиту своих прав и свобод, бесплатное воспитание и образование, труд, имеет право выбирать себе воспитателей «ребенок вправе отказываться и уходить от своих родителей», выбирать воспитательное и образовательное учреждение; ребенку должна быть обеспечена свобода вероисповедания, слова, мысли, убеждений, образования союзов, кружков и т.п.

Права и обязанности государства и общества по отношению к ребенку: обеспечение жизненных условий, установленных «гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями»; государство и общество должны защищать права ребенка и обеспечивать материальную базу для этого.

Кроме того, в Декларации оговаривается то, что права и свободы ребенка не имеют границ кроме тех, которые «гарантируют другим членам общества пользование теми же правами».

Педагог считал, что воспитание и образование детей самый важный и вместе с тем самый сложный вопрос, так как наше будущее – это дети. Каждый ребенок – это «творец новой жизни». Все дети должны получать надле-

жащее воспитание и образование независимо от их социального происхождения, материального достатка их родителей и существующего «общественного режима».

Учителя и родители в процессе воспитания должны дать ребенку чувство защищенности, относиться к нему как к свободной личности, способной наслаждаться жизнью.

В нравственном воспитании многое строится на обязанностях, зачастую скучных и однообразных. Поэтому так много внимания ему приходится уделять. С самого начала мы ставим детей на неверный путь, пытаемся оградить их от семейных дел и хлопот. Дети бездеятельно потребляют чужие заботы, что пагубно влияет на их нравственность, мешает развитию их лучших качеств.

Формирование нравственных качеств, таких как ответственность, гуманность, высокая культура поведения, понимание и стремление к сохранению общечеловеческих ценностей, выработка нравственных убеждений и привычек, высокая культура межнациональных отношений, патриотизм, устойчивость научного мировоззрения и т. д. – важная задача воспитания. Совершенно очевидно, что при этом огромное значение имеет семья и в школа. Деятельность учителей и родителей, направленная на нравственное воспитание, в дальнейшем может повлиять на отношение человека к различным сферам жизни и деятельности. Это касается патриотических отношений, отношения к другим народам и их культуре, к труду и продуктам труда, отношения к людям и к себе.

К.Н. Вентцеля был убежден, что формирование нравственности происходит в процессе воспитания при соблюдении необходимых условий. В связи с этим Вентцель не устанавливал возрастные этапы воспитания детей. Содержание воспитания базировалось на определенном учебном плане, который педагог определял как «план жизни», так как основным предметом в учебном плане должна быть «жизнь», следовательно задача школы и семьи направить воспитание так, чтобы дети с каждым днем все больше любили жизнь стремились постигать ее законы, радовались своему предназначению создателя и творца своей жизни.

Нравственные идеалы зависят от тех жизненных условий и обстоятельств, в которых находится человек. Вентцель был убежден, что дети приходят в «Дом свободного ребенка», чтобы жить полной жизнью, заниматься свободным трудом, свободными играми, свободно общаться со своими товарищами и с теми взрослыми, которые могут с ним поделиться своими знаниями и «духовными сокровищами».

Цель нравственного воспитания он видел в развитии нравственных стремлений в каждом ребенке и формировании его нравственного харак-

тера, для этого необходимо «воспитать в нем стремление отдавать себе ясный отчет в тех целях, которые он себе ставит, и наряду с этим никогда не ослабевающую потребность внести гармонию в этот мир целей».

Планирование и постановка целей необходимы в жизни каждого человека. Для этого нужно было составлять план, помогая при этом ребенку, «с малых лет воспитывать творческое отношение к практической жизни». Человек должен стать «творцом своего собственного существования». Каждый прожитый день должен стать продуктом творчества, которым ребенок будет дорожить.

Вопрос о классификации целей очень важен, по мнению Вентцеля. Очевидно, что система целей претерпевает изменения на протяжении всей жизни человека. В своей работе Вентцель предлагает примерную классификацию целей для различных периодов жизни человека «в порядке их возрастающей сложности и высоты». Таким образом, можно обозначить две группы целей.

1) «цели, в которых центром тяжести является наша собственная личность»;

2) «цели, центр тяжести которых лежит вне нашей личности» (здесь имеется в виду семья, общество, народ, человечество в зависимости от степени развития человечества и отдельной личности). Широта этих целей будет, конечно, находиться в зависимости от количества охватываемых ими существ. Цели не для себя, а для других: жить, существовать и работать для других. Скромно трудиться на благо человечества. Вентцель называл их «цели вне себя – центр тяжести лежит вне нашей личности» «самосохранение, счастье, саморазвитие других живых существ». Педагог считал, что нужно начинать с семьи, затем охватывать общество и, в итоге, все человечество: идеальная семья – идеальное общество – идеальная вселенная.

Далее каждая из этих групп подразделяется на подгруппы. В первой группе Вентцель выделяет следующие подгруппы:

Первая подгруппа – самосохранение. В этом случае, Вентцель подчеркивал, что эта цель никак не связана с эгоизмом. Для достижения этой цели человеку необходимы достойные жизненные условия при соблюдении всех правил гигиены. Высоконравственное существо заботится о сохранении своей жизни во имя человечества, чтобы служить во благо ему, «чтобы сделать ее орудием достижения нравственных идеалов, чтобы сделать ее источником наибольшего тепла и света для окружающих людей».

Вторая подгруппа целей – счастье, чтобы человек мог учиться, работать и творить во благо других людей, он должен быть счастливым, поэтому в эту подгруппу можно отнести все то, что приносит человеку удовольствие и избавляет от страданий.

Однако важно, чтобы это стремление не переросло в эгоизм, поэтому нужно стремиться к тому, чтобы «личное счастье служило для человека стимулом к умножению счастья среди других людей, чтобы, на счастье человек, смотрел как на одно из средств наиболее успешной и плодотворной работы среди человечества и для человечества, как на одно из условий поднятия энергии жизни и труда».

Вполне очевидно, что, когда человек счастлив, он склонен к стремлению улучшить жизнь других людей.

Третья подгруппа целей – самосовершенствование и саморазвитие. Деятельность и активность приносит человеку счастье, самоудовлетворение.

Следующая важная задача нравственного воспитания заключается, по мнению педагога, в «развитии чувства нравственной любви». Неслучайно Вентцель называет эту группу целей «цели более высокого порядка», т.к. деятельность для человека является основным источником счастья. В связи с этим совершенствование и развитие организма педагог определяет как одну из целей волевой деятельности человека, которая не теряет своей важности на протяжении всей человеческой жизни.

Данная группа целей ставит своей задачей развивать волю и учит человека обдуманно планировать свою деятельность, а именно «человек научается быть творцом самого себя, лучшего себя, чем он есть, для того чтобы впоследствии стать творцом новых общественных форм и нового человечества».

Вторую группу целей Вентцель также подразделил на три подгруппы:

- 1) «*содействие самосохранению других живых существ*»;
- 2) «*доставление счастья окружающим нас людям*»;
- 3) «*развитие и совершенствование окружающих нас людей*».

Задачами первой подгруппы целей является:

1. обеспечение материальными средствами к существованию;
2. равномерное распределение материальных благ;
3. забота о сплоченности и поддержание гармоничных взаимоотношений между людьми.

Во второй подгруппе Вентцель выделил следующие категории:

1. удовлетворение потребностей каждого из членов объединенной группы;
2. наименьшее ограничение свободы для каждого человека;
3. сплочение людей, чтобы каждый чутко воспринимал страдания и радости другого.

При рассмотрении третьей подгруппы целей была выделена следующая задача: содействие совершенствованию и саморазвитию каждого человека. Вентцель считал, что саморазвитие неизбежно влияет на социальную

и общечеловеческую жизнь, но только в том случае, когда эта цель не принимает исключительный характер, то есть не приводит к «самолюбованию и к самоуслаждению». «Стремись быть более совершенным, развивай самого себя, но делай это все не исключительно только ради самого себя, а для того, чтобы впоследствии стать более совершенным и умелым служителем добра и правды на широкой ниве общечеловеческой жизни. Совершенствуй себя и развивай свои силы, чтобы, достигнув высшей возможной степени совершенства и развития, посвятить себя на великое дело установления гармонии среди человечества. Заботясь о своем саморазвитии, всегда помни, что ты это делаешь не для того, чтобы когда-нибудь впоследствии поднять гордо голову и сказать окружающим тебя людям: глядите на меня, любуйтесь мною, поклоняйтесь мне, посмотрите, как я поднялся высоко до пределов божественного!.. Нет, а для того, чтобы скромно стать в ряды тружеников на общее дело, чтобы свои более совершенные силы соединить с силами других на благо человечества».

Эти цели, по мнению педагога, могут распространяться на членов семьи, народ и человечество в целом. Вентцель считал, что таким образом можно создать идеальную семью, общество и человечество; «совершенную корпорацию людей», которая «будет стремиться сделать всю вселенную всеобщим гармоническим союзом всех живых существ для взаимного их совершенствования и развития. Борьба за существование и антагонизм интересов уступят место всеобщей кооперации и гармонии, и прогресс, всеобщий, непрерывный, сознательный и систематический прогресс всех живых существ и их социальных сочетаний друг с другом, составит высший незыблемый закон этого обновленного мира, этой новой Вселенной».

Таким образом, реализация нравственного воспитания в педагогической концепции К.Н. Вентцеля связано с социумом, составной частью которого является человек. Все его нравственные цели и идеалы должны быть направлены на достижение благополучия, во-первых, самого себя, во-вторых, семьи, общества и, в-третьих, человечества в целом.

В связи с этим К.Н. Вентцель определял задачей учителей и родителей создавать такую среду и все условия для этого и в школе и дома. Очень важна среда, социальное окружение, так как это важный фактор нравственного воспитания. Воспитатель должен оздоровить среду. Для этого нужно было составлять план, помогая при этом ребенку, «с малых лет воспитывать творческое отношение к практической жизни». Человек должен стать «творцом своего собственного существования». Каждый прожитый день должен стать продуктом творчества, которым ребенок будет дорожить. Ребенку необходимо таким образом научиться следовать своему «плану жизни», добиваясь поставленных целей. Задача взрослого при этом помогать и направлять ребенка.

К.Н.Вентцель, был убежден, что нравственность развивается и формируется извне, благодаря усилиям семьи, общества и человечества в целом. Поэтому педагог считал важным, чтобы рядом с детьми находились самые близкие люди – родители. Так как именно в такой обстановке ребенок будет иметь возможность раскрыться, проявить себя и осознать, что его неправильное поведение способно причинить боль близким, любящим его людям. Именно поэтому педагог считал необходимым присутствие родителей в процессе обучения и ненужным наличие посторонних людей. Вентцель и его единомышленники большое внимание уделяли привлечению родителей к процессу воспитания.

Для достижения целей нравственного воспитания важное значение, по мнению Вентцеля, имеет пример самих педагогов и родителей. Ребенок должен видеть нравственные стремления в деятельности родителей и педагога, чтобы подражать им. Посредством труда и творчества ребенок вырабатывает потребность в знании.

В 1908 г. был открыт Родительский клуб, главной целью которого стало объединение родителей в деле воспитания их детей. В клубе располагался музей детских игрушек, библиотека, предметные кабинеты и мастерские, были также организованы курсы по педагогике. Родители могли не только узнавать все то, что связано с обучением и воспитанием их детей в «Доме свободного ребенка», но и внести свой посильный вклад в этот процесс.

По мнению К.Н. Вентцеля, школа, основанная на свободе, это сообщество, основанное на взаимной ответственности, в котором все члены школы: родители, дети и учителя поддерживают друг друга для достижения своих индивидуальных целей, уважают потребности других и формируют способность к саморегуляции. Таким образом, «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля основывался на сотрудничестве учителей, родителей и детей. Роль учителей, а чаще всего ими были сами родители, была очень важной и ответственной.

Вентцель считал, что в семье у детей и родителей должны быть равноценные права. В этом он видел коренное переустройство семейной жизни. «Семья должна стать свободной семьей, свободным союзом всех лиц, ее составляющих», где «не только родители будут воспитывать своих детей, но и дети будут воспитывать своих родителей и помогать последним становиться все выше и выше в духовном и нравственном отношении».

Неудивительно, что Вентцель предлагал в качестве постоянных учителей приглашать в школу только тех, кого дети полюбили, с которыми они пожелали находиться в «постоянном духовном общении». Поскольку отношения между воспитателем и воспитанником основывались на «свободном

духовном общении», педагог становился «другом, братом ребенка, его старшим товарищем».

Вентцель считал, что учитель – это ученый, исследователь и ученик на протяжении всей жизни. Вентцель требовал от родителей более внимательного отношения к ребенку: родители должны увидеть и понять, что ребенок чувствует и что ему действительно нужно, никакого принуждения в семье и школе быть не должно, дети должны принимать творческое участие в жизни семьи и школы, «семейный эгоизм» педагог требовал изменить на «семейный альтруизм».

И этот же принцип должен иметь свое значение и в школе, т.е. ученик и учитель должны пользоваться равными правами. Не должно существовать авторитета, которому должен был бы подчиняться ребенок. Ребенок и взрослый – это «равноправные члены одного целого, которое назовем воспитывающим и образующим общением людей друг с другом, и должны одинаково подчиняться тем законам, которые вытекают из условий того воспитывающего общения».

По мнению Вентцеля «семейная школа в своей организации должна представлять образец идеальной общественной жизни, идеальных общественных отношений. Она должна стремиться к тому, чтобы стать маленьким идеальным обществом родителей учителей и детей». Поэтому Вентцель и его единомышленники создали «Комиссия по вопросу об организации семейных школ», на заседаниях которой обсуждались все вопросы, связанные с «Домом свободного ребенка»: организация и состав попечительского совета, «Дом свободного ребенка» изначально был задуман Вентцелем как маленький прототип идеального общества, потому постоянного руководителя и штата не было: сначала все решалось коллегиально, затем возникла руководительная комиссия, состоящая из родителей и педагогов. Занятия вели не только педагоги, но и родители.

Взрослые в «Доме свободного ребенка» должны контролировать друг друга и, в случае необходимости, вносить замечания о недостатках других. Необходимо отметить, что подобная критика должна быть искренней и не выходить за рамки дружеских отношений. С другой стороны, критика должна восприниматься также спокойно и доброжелательно, как попытка помочь, и внести посильный вклад в совместное дело.

Педагог был убежден, что воспитать в ребенке нравственность посредством постоянных назиданий и лекций нецелесообразно и бесполезно. Нравственное также как и религиозное воспитание ни в коем случае нельзя навязывать детям, Самым подходящим условием для формирования нравственности, по мнению Вентцеля, является непринужденная беседа, инициаторами которой должны являться дети, проявляющие интерес к нравствен-

ным и религиозным вопросам. Задача же учителей и воспитателей заключается в том, чтобы создавать необходимую среду, в которой дети хотели бы проявлять интерес к таким темам. Нравственная воля вырабатывается не благодаря курсу морали, а путем деятельности, при которой ребенку приходится действовать. Кроме того, Вентцель считал, что нравственно человек воспитывается в процессе своего развития, то есть на протяжении всей жизни происходит формирование его нравственных идеалов, воспитание и образование могут влиять на формирование нравственности.

Педагог писал, что «нравственность должна быть творческим идеалом каждого или продуктом совместной, но творческой работы». Нельзя давать детям шаблонные формы нравственного поведения, на основе полученного материала дети сами должны понять, что является добром, а что злом, в результате своих собственных исследований и творческой деятельности.

Нравственные идеалы должны быть положены в основу жизни семьи, школы и общества. «Только тот, кто старается сам быть справедливым, нравственным человеком, может быть учителем и воспитателем других».

«В доме свободного ребенка» дети жили полноценной жизнью без какого-либо насилия и принуждения, процесс обучения и воспитания, который был построен в соответствии с потребностями детей являлся частью совместной творческой деятельности педагогов и родителей, направленной на развитие свободной личности.

Двигаясь от личности ребенка, от требования создать максимально благоприятные условия для свободного творческого индивидуального развития, провозглашая Культ ребенка как основу религии, Вентцель считал, что ребенок является таким же членом общества, как и любой взрослый. «Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком». Поэтому в Доме свободного ребенка учебный процесс был основан на потребностях и запросах ребенка, которые педагоги должны стимулировать и развивать.

«Для ребенка надо создавать такую среду, которая постоянно пробуждала бы в нем активные чувства, вызывала бы его самодеятельность, заставляла бы его сознательно и обдуманно действовать». «Если мы хотим, чтобы в наших детях созревали творческие силы, то мы должны стараться держать их подальше от сутолоки большого города, от этого подавляющего обилия внешних раздражений». Для этого Вентцель призывал «выдвинуть труд на первый план, чтобы продукты труда не заслоняли собою их великого творца-человека».

Общественно-необходимый труд в «Доме свободного ребенка» играл одну из главных ролей. При этом он должен быть правильно организован.

Необходимо ежедневное совместное планирование тех работ, которые следует выполнять и распределить их между детьми всех возрастов, включая даже самых маленьких.

Вентцель подчеркивает значение и пользу труда, который он определяет как экономическое и нравственное явление. Работать – значит производить; а производить – значит быть полезным и себе и другим. В «Доме свободного ребенка» трудились все, не зависимо от возраста. Родители участвовали в трудовой деятельности, показывая своим примером важность трудовой деятельности и ее результатов.

В связи с этим процесс обучения должен был предусматривать развивающие игры, беседы, экскурсии, теоретические же знания дети должны получать по мере необходимости. При создании Дома сводного ребенка он стремился к изучению тех предметов, знание которых могут стать «достоянием ребенка» и «которые он всегда и во всякое время сумеет использовать для жизни».

Занятия научными предметами также не обходилось без трудовой деятельности, например математика, которая изучалась в двух формах: арифметики и геометрии. По арифметике изучалось только то, что необходимо в процессе производительного труда, например, счет, составление инвентаря; покупка и учет материалов для работ и продуктов питания; изготовление мер и орудий измерения (весы, гири и т.д.); антропометрические измерения (рост, вес, объем груди и т.д.). Все эти мероприятия происходили при участии родителей. Данная наука изучалась исключительно на практике и была связана непосредственно с жизнью ребенка: в обязанности родителей входили «особые беседы по арифметике», которые должны помочь детям «обобщить добытое путем опыта из жизни». Геометрия также изучалась совместно с родителями или учителями практическим путем: составление плана квартиры, местности, черчение планов работ или изготовление из картона геометрических фигур и т.д.

Таким образом, главное место в учебно-воспитательном процессе занимают практические работы под руководством учителей или родителей, а также свободные самостоятельные занятия учащихся по их собственному выбору, физический труд и всевозможные здоровые игры.

Дом свободного ребенка явился качественно новым воспитательно-образовательным учреждением, представляя собой своего рода общину, объединяющую детей, их родителей и педагогов; содружество, основанное на идеях братства, свободы и справедливости, в котором ребенок становится подлинным центром педагогической вселенной. «Школа относится к каждому ребенку как любящая семья, избегает насилия и принуждения, во всех своих действиях руководится интересами и потребностями детей, стре-

миться стать любимым местом, где дети не только учатся, но и живут полной, свободной и разностороннею жизнью. Обучение ведется так, чтобы заинтересовать трудом, поднять и укрепить активную энергию детского ума возбудить пытливость и развить умение самим добиваться познаний и пользоваться ими, при чем, главное внимание обращается не столько на усвоение познание, сколько на способы этого усвоения».

Основными чертами воспитания в «Доме свободного ребенка», таким образом можно считать то, что

- отношения между учителями и учащимися сохраняют семейный характер,

- воспитание и образование должно быть делом рук самих воспитанников, создав, таким образом, условия для самовоспитания и самообразования,

- весь воспитательный процесс должен быть направлен на развитие самостоятельности и самодеятельности, а также формирование «твердой, устойчивой, здоровой воли,

- нравственные идеалы не должны быть навязаны родителями или учителями, а созданы самостоятельно путем творческой работы мысли самого воспитанника,

- необходимо воспитывать любовь к людям и стремление к самосовершенствованию.

- отсутствуют наказания, вместо них обсуждение поступка или другие меры нравственного воздействия в зависимости от характера проступка, а также от индивидуальных особенностей ребенка, совершившего проступок.

Детство, по мнению К.Н.Вентцеля – это лучшая пора жизни каждого человека, поэтому школа и семья должны создать все возможные условия для счастливого детства. «Истинное образование есть благо, усиливающее радость бытия».

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) руководил Первой опытной станцией по народному образованию при Наркомпросе РСФСР, которая была создана в 1919 г. с двумя отделениями – в Москве и в Калужской губернии.

С.Т. Шацкий (1878-1934)



Первая опытная станция была организована на базе колонии «Бодрая жизнь» и общества «Детский труд и отдых».

Рассказывая о деятельности станции, Шацкий писал, что в Калужской области «работа с населением осуществляется в порядке производственного плана станции для всего района ее деятельности. Основной задачей работы является не только поднятие общекультурного уровня населения, но осуществление идеи работы школы вместе с населением над строительством жизни в районе: улучшение быта и хозяйственной жизни в деревне, внедрение в обычную обстановку

деревенского быта моментов, содействующих педагогической работе, вовлечение населения в школьное строительство, содействие кооперированию населения и т. д. Работа осуществляется в следующих формах: 1) ...через работу детских учреждений (детских садов, школ I и II ступени. – Г. К.); 2) через открытые станцией районные библиотеки; 3) через клубную работу с молодежью, организацию драматических и хоровых кружков, театральных постановок, драматических и хоровых кружков, театральных постановок, вечеров, лекций, концертов и пр.; 4) через избы-читальни, которые во многих случаях заменяются вечерними занятиями в школе (чтение газет); 5) путем организации специальных совещаний с женщинами-крестьянками; 6) путем организации местных совещаний, например, съезда школьных комитетов, съездов крестьянок; 7) путем посещения семей, устройства родительских собраний и активного участия учителей на сходах; 8) через совместную работу с местными организациями: волисполкомом, сельсоветом, коопераций, агрономическим пунктом, больницей и пр.; 9) путем совместной работы с партийными органами».

С. Т. Шацкий последовательно отстаивал важнейший принцип демократической педагогики – обеспечение совпадения интересов ребенка и общества в школе, являющейся центром организации детской жизни: «Неверна, недостаточна такая постановка дела, когда ребенок учится (или, лучше, подвергается обучению) в школе, а поскольку он выполнил свои обязанности учения, постольку может в дальнейшем удовлетворить свои интересы. Нам скажут – интересы общества выше всего. Но ведь надо при-

знать, что как будто не всегда интересы общества и интересы детей совпадают. Обществу нужно для своих интересов сажать детей за парты, заставлять делать одно и то же малоприятное для детей дело, терять вкус к учению, терять зрение, искривлять позвоночник. Единственный выход в том, чтобы интересы детей и общества совпали. Детям нужно знать и чувствовать, для чего им следует учиться. Это для детей неясно, и при таких условиях никакое учение не может быть плодотворным. В чем же выход? Выход в том, чтобы школа перестала быть учебным заведением, а стала детским центром. Выход в том, чтобы школа признала, что процессы воспитания независимо от нее протекают в окружающей среде и создают возможности очень устойчивых влияний. Школа должна стать частью жизни. Школа, поскольку она имеет дело с детьми, становится центром, организующим детскую жизнь».

В 1922 г. С. Т. Шацкий в статье, название которой «Школа для детей или ребенок для школы» было прямой отсылкой к педагогическим идеям Дж. Дьюи, писал: «Обычно школа представляет нечто отдельное от детской жизни, учреждение для подготовки детей к будущему, игнорирующее реальные потребности детей, их не знающее или приписывающее им те потребности, которые удобны для успешного обучения. Дети живут и действуют внутри и вне школы. Они чрезвычайно заинтересованы в радостях и неудачах своей жизни. Школа, при известном направлении своей деятельности, могла бы быть чрезвычайно нужна детям. Ребенок, работая в школе, должен чувствовать, что он вообще живет целесообразнее, интереснее, плодотворнее. Главная работа школы – работа над тем материалом, который дает детская жизнь, и ее цель – содействовать тому, чтобы дети жили лучше, т. е. полнее, шире, здоровее в личном и общественном отношении. Тогда школа действительно будет нужна детям, нужна как воздух, которым они дышат».

Как и Дьюи, Шацкий развивал идеи педагогики среды: «Так как деятельность детей есть результат в сильной степени влияния среды, то перед нами стоит вопрос о педагогике среды, об огромном педагогическом процессе, протекающем в широком обществе. На основании того, что мы знаем про опыт ребенка, полученный в результате его деятельности, мы организуем для него занятия в школе; мы говорим, что он получает организованный опыт (лаборатория), и затем мы вводим ребенка в соприкосновение с накопленным человеческим опытом (готовые знания), все время устанавливая связь между этими тремя видами опыта. К этой работе мы присоединяем упражнения, дающие нужные для ребенка навыки. Вот четыре элемента того метода, который мы считаем основным. Ясно, что школа, изучающая среду во всем ее разнообразии, организующая жизнь детей, не может этого делать в стенах своей школы: она не может быть одинокой, замкнутой». С.

Т. Шацкий указывал на необходимость «находить жизненное дело для школы в той среде, которая ее окружает».

**А. С. Макаренко (1888 -
1939)**



Антон Семенович Макаренко внес много нового, оригинального в освещение проблемы семейного воспитания. Он был одним из первых советских педагогов, занявшихся разработкой этой важной проблемы. Главнейшим условием семейного воспитания Макаренко считал наличие полной семьи, крепкого коллектива, где отец и мать живут дружно между собой и с детьми, где царствуют любовь и взаимное уважение, где имеет место четкий режим и трудовая деятельность. Макаренко дал интересный психолого-педагогический анализ ложных видов родительского авторитета. Им он противопоставлял истинный авторитет, главным основанием которого является жизнь и ра-

бота родителей, их гражданское лицо и поведение, требовал, чтобы родители честно и разумно руководили своими детьми, признавали свою ответственность перед обществом за их воспитание. Каждая семья, говорил Макаренко, ведет свое хозяйство, ребенок – член семьи и, следовательно, участник всего семейного хозяйства. С ранних лет в семейных условиях он приучается к будущей своей хозяйственной деятельности в более широких масштабах. Именно здесь, в условиях семейной хозяйственной деятельности, у детей воспитываются коллективизм, честность, заботливость, бережливость, ответственность, способность ориентировки и оперативность.

Рассматривая ситуацию семейного воспитания, Макаренко выделял виды ложного авторитета, отмечая, что предлагаемый им перечень отнюдь не является исчерпывающим: авторитет подавления как самый страшный вид авторитета; авторитет расстояния как авторитет отчуждения от ребенка; авторитет чванства как особый вид авторитета расстояния; авторитет педантизма как авторитет, отстраненный от реальной жизни ребенка; авторитет резонерства как авторитет поучений и назиданий; авторитет любви как самый распространенный вид ложного авторитета, основанный на избыточной ласке; авторитет доброты как самый неумный вид авторитета; авторитет дружбы как авторитет панибратства; авторитет подкупа как самый безнравственный вид авторитета. Далее Макаренко ставил вопрос: «В чем же должен состоять настоящий родительский авторитет в советской семье?» Ответ-

чая на него, он утверждал, что «главным основанием родительского авторитета только и может быть жизнь и работа родителей, их гражданское лицо, их поведение». Однако Макаренко подчеркивал, что корни авторитета заключаются не только в гражданской позиции отца и матери, но и в том, как они выполняют свои родительские обязанности. Необходимо быть внимательным к детям, осведомленным об их жизни. «Авторитет знания, – пишет Макаренко, – необходимо приведет к авторитету помощи. Родительская помощь не должна быть навязчива, надоедлива, утомительна».

Авторитет помощи, осторожного и внимательного руководства не должен снимать ответственность с ребенка. И именно в линии ответственности Макаренко видел еще одну важную линию родительского авторитета. Речь идет об ответственности родителей за ребенка перед обществом, за то, чтобы он стал хорошим гражданином. И это предполагает, что родители должны не только помогать детям, но и предъявлять им требования, которые могут выражаться в самой суровой форме, приучать детей отвечать за свои дела и поступки. А. С. Макаренко предупреждал о бесперспективности попыток создать искусственный авторитет только и исключительно для педагогических целей.

Продолжая тему ложных авторитетов, он называет их «суррогатами собственного изготовления». В качестве примера таких суррогатов Макаренко указывал на авторитеты, которые делаются по принципу «потрясения» и по принципу «твердой воли».

В «Книге для родителей» (1936–1937) он писал: «Авторитет, сделанный специально для 335 детей, существовать не может. Такой авторитет будет всегда суррогатом и всегда бесполезным. Авторитет должен заключаться в самих родителях, независимо от их отношения к детям, но авторитет вовсе не специальный талант. Его корни находятся всегда в одном месте: в поведении родителей, включая сюда все отделы поведения, иначе говоря, всю отцовскую и материнскую жизнь – работу, мысль, привычки, чувства, стремления».

Воспитание детей – самая важная область нашей жизни. <...>

Прежде всего обращаем ваше внимание на следующее: воспитать ребёнка правильно и нормально гораздо легче, чем перевоспитывать. Правильное воспитание с самого раннего детства – это вовсе не такое трудное дело, как многим кажется. По своей трудности это дело по силам каждому человеку, каждому отцу и каждой матери. <...>

<...> Наши родители ... отвечают за свою семью перед всем советским обществом и советским законом. Поэтому и наши родители имеют некоторую власть и должны иметь авторитет в своей семье. Хотя каждая семья составляет коллектив равноправных членов общества, всё же родители и

дети отличаются тем, что первые руководят семьёй, а вторые воспитываются в семье. <...>

Мы знаем, что эта работа не у всех одинаково успешно протекает. Это зависит от многих причин и прежде всего зависит от применения правильных методов воспитания. Но очень важной причиной является и самое устройство семьи, её структура. ... Можно, например, решительно утверждать, что воспитание единственного сына или единственной дочери гораздо более трудное дело, чем воспитание нескольких детей. Даже в том случае, если семья испытывает некоторые материальные затруднения, нельзя ограничиваться одним ребёнком. Единственный ребёнок очень скоро становится центром семьи. Заботы отца и матери, сосредоточенные на этом ребёнке, обыкновенно превышают полезную норму. ... Очень часто единственный ребёнок привыкает к своему исключительному положению и становится настоящим деспотом в семье. Для родителей очень трудно бывает затормозить свою любовь к нему и свои заботы, и волей-неволей они воспитывают эгоиста.

Только в семье, где есть несколько детей, родительская забота может иметь нормальный характер. Она равномерно распределяется между всеми. В большой семье ребёнок привыкает с самых малых лет к коллективу, приобретает опыт взаимной связи. <...>

Бывают и другие случаи неполной семьи. Очень болезненно отражается на воспитании ребёнка, если родители не живут вместе, если они разошлись. Часто дети становятся предметом распри между родителями, которые открыто друг друга ненавидят и не скрывают этого от детей.

Необходимо рекомендовать тем родителям, которые почему-либо оставляют один другого, чтобы в своей ссоре, в своём расхождении они больше думали о детях. <...>

Если родители по-настоящему любят своих детей и хотят их воспитать как можно лучше, они будут стараться, а свои взаимные несогласия не доводить до разрыва и тем не ставить детей в самое трудное положение.

Следующий вопрос, на который нужно обратить самое серьёзное внимание, – это вопрос о цели воспитания. ... Никакое дело нельзя хорошо сделать, если неизвестно, чего хотят достигнуть.

Каждый отец и каждая мать должны хорошо знать, что они хотят воспитать в своём ребёнке. Надо отдавать себе ясный отчёт относительно своих собственных родительских желаний. <...>

И при этом всегда вы должны помнить: вы родили и воспитываете сына или дочь не только для вашей родительской радости. В вашей семье и под вашим руководством растёт будущий гражданин... Если вы напутаете, воспитаете плохого человека, горе от этого будет не только вам, но и многим людям и всей стране. <...>

Нельзя отделить семейные дела от дел общественных. Ваша активность в обществе или на работе должна иметь отражение и в семье, семья ваша должна видеть ваше политическое и гражданское лицо и не отделять его от лица родителя. <...>

Ваше собственное поведение – самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребёнка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы общаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеётесь, читаете газету – всё это имеет для ребёнка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребёнок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете. <...>

Родительское требование к себе, родительское уважение к своей семье, родительский контроль над каждым своим шагом – вот первый и самый главный метод воспитания!

А между тем приходится иногда встречать таких родителей, которые считают, что нужно найти какой-то хитрейший рецепт воспитания детей и дело будет сделано. <...>

Таких чудес не бывает. Никакие рецепты не помогут, если в самой личности воспитателя есть большие недостатки. <...>

Воспитание детей требует самого серьёзного тона, самого простого и искреннего. ... Самое незначительное прибавление лживости, искусственности, зубоскальства, легкомыслия делает воспитательную работу обречённой на неудачу. <...>

Многие родители так любят жаловаться на недостаток времени! Конечно, лучше, если родители чаще бывают с детьми, очень нехорошо, если родители никогда их не видят. Но всё же необходимо сказать, что правильное воспитание вовсе не требует, чтобы родители не спускали с детей глаз. Такое воспитание может принести только вред. Оно развивает пассивность характера, такие дети слишком привыкают к обществу взрослых, и духовный рост их идёт слишком быстро. Родители любят этим похвастаться, но потом убеждаются, что допустили ошибку.

Вы должны хорошо знать, что делает, где находится, кем окружён ваш ребёнок, но вы должны предоставить ему необходимую свободу, чтобы он находился не только под вашим личным влиянием, а под многими разнообразными влияниями жизни. <...>

Детям необходимо вовремя помочь, вовремя остановить их, направить. Таким образом, от вас требуется только постоянный корректив к жизни ребёнка, но вовсе не то, что называется вождением за руку. <...>

Истинная сущность воспитательной работы... заключается вовсе не в ваших разговорах с ребёнком, не в прямом воздействии на ребёнка, а в организации вашей семьи, вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребёнка. Воспитательная работа есть прежде всего работа организатора. В этом деле поэтому нет мелочей. <...>

Резюмируем кратко сказанное...

Надо стремиться к правильному воспитанию, чтобы потом не пришлось заниматься перевоспитанием, что гораздо труднее.

Надо помнить, что вы руководите новой, советской семьёй. По возможности надо добиваться правильной структуры этой семьи.

Необходимо иметь перед собой точную цель и программу воспитательной работы.

Надо всегда помнить, что ребёнок не только ваша радость, но и будущий гражданин, что вы отвечаете за него перед страной. Надо прежде всего самому быть хорошим гражданином и вносить своё гражданское самочувствие и в семью.

Надо предъявлять самые строгие требования к своему собственному поведению.

Не нужно надеяться ни на какие рецепты и фокусы. Нужно быть серьёзным, простым и искренним.

Не нужно рассчитывать на большую трату времени, нужно уметь руководить ребёнком, а не оберегать его от жизни.

Главное в воспитательной работе заключается в организации жизни семьи с пристальным учётом мелочей.

Содержание воспитания в семье обуславливается генеральной целью демократического общества. Семья обязана формировать физически и психически здоровую, высоконравственную, интеллектуально развитую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни. Реализация этого подхода российского общества к семейному воспитанию предполагает его осуществление по нескольким относительно самостоятельным, но взаимосвязанным направлениям. Их содержание можно свести к следующим позициям.

Антон Семенович Макаренко – советский педагог, теоретик и практик, автор методики воспитания беспризорников и малолетних преступников, создатель трудовой колонии для несовершеннолетних, прославившейся успешной социализацией своих подопечных в трудные 20-30-е годы, писатель. Наследие Макаренко столь велико, что существует даже такое направление науки как «макаренковедение». В 1988 году ЮНЕСКО признала А.С. Макаренко одним из четырех великих педагогов XX века, определивших способ педагогического мышления современности.

Главным делом жизни Антона Семеновича было воспитание педагогически запущенных детей, морально искалеченных жертв социальных бед. Основа его методики – это воспитательный коллектив, в котором дети связаны общими трудовыми целями, а дисциплина держится на авторитете лидеров. Однако и проблемам семейного воспитания великий педагог посвятил немало трудов, поскольку, по его собственному мнению, «дети, имеющие семью, нисколько не легче и не проще беспризорных».

Антон Семенович Макаренко считает, что внутрисемейные отношения являются ведущим компонентом семейного воспитания, поскольку они, как определенная социальная общность, выступают как конкретная система связи и взаимодействия между ее членами, возникающими по поводу удовлетворения их разнообразных потребностей. К тому же естественную основу семьи составляют брачные и родственные связи, которые в определенном смысле являются первичными.

Помимо них семья также включает в себя хозяйственно-экономические, правовые, нравственные, эмоционально-психологические и другие связи. Внутрисемейные отношения также взаимосвязаны с национальными и бытовыми отношениями. В обобщенном виде именно семья аккумулирует в себе всю их совокупность. Значение внутрисемейных отношений в становлении и развитии индивида обусловлено, прежде всего, тем, что они выступают первым специфичным образцом общественных отношений, с которыми человек сталкивается с момента рождения. Кроме того, в них фокусируется и находит своеобразное миниатюрное выражение все богатство общественных отношений, что создает возможность раннего включения ребенка в их систему. Ведущая роль семейных отношений в воспитании заключается в том, что их состоянием определяются меры функционирования и эффективности других компонентов педагогического воспитательного потенциала семьи. Всякое серьезное отклонение внутрисемейных отношений от нормы означает ущербность, а зачастую и кризис данной семьи, утерю ее воспитательных возможностей.

Воспитательной функции семьи придавалось большое значение на всех этапах развития общества. На принципиально новой основе - на равноправии и взаимоуважении супругов - строились взаимоотношения в семье, что создавало благоприятные условия для установления справедливого распределения труда между мужчиной и женщиной поведению домашнего хозяйства и обоюдной ответственности родителей за детей. Отмечая прогрессивные изменения в развитии семьи, следует учесть факторы, осложняющие это развитие. Так, изменение положения женщины в обществе вызвало противоречие между ее социальными ролями, которое нередко порождает напряженность и конфликты в семейных отношениях и негативно сказыва-

ется на воспитании детей. Занятость женщины в сфере общественного производства ведет к ослаблению контроля над поведением детей, недостаточному вниманию к их воспитанию. Кроме того, противоречие между профессиональной и семейной ролями женщины наряду с некоторыми другими обстоятельствами выступает одной из причин снижения рождаемости. В связи с этим возникает проблема воспитания в семье одного ребенка. Известно предупреждение А.С. Макаренко о том, что воспитание единственного сына или дочери гораздо более трудное дело, чем воспитание нескольких детей. Как правило, родители концентрируют на одном ребенке максимум внимания, оберегают его от всевозможных трудностей, излишне опекают, находясь во власти слепой, неразумной любви. Трудность воспитания одного ребенка в семье, по словам А.С. Макаренко, заложена в отсутствии коллективного воздействия на его личность. К тому же отсутствие сестер и братьев в семье обедняет жизнь ребенка, неблагоприятно сказывается на развитии его эмоциональной сферы, формировании чувств.

В.А. Сухомлинский
(1918 -1970)



В центре педагогической системы Сухомлинского – доброта и уважение к каждому ребенку, создание благоприятных условий для формирования в нем гармоничной личности. За подобные воззрения в советские годы его обвиняли в антиколлективизме и «абстрактном гуманизме», сегодня же он – признанный классик гуманной педагогики.

По мнению В.А. Сухомлинского, чем больше ценностей бытового характера и духовной культуры предоставляется в распоряжение молодого поколения, тем труднее воспитывать, тем больше должна быть ответственность всех, причастных к воспитанию. Неуклонный рост материального благосостояния семьи требует пристального педагогического

внимания к формированию у детей разумных потребностей, умения управлять своими желаниями, воспитанию ответственности перед семьей и обществом за свое поведение.

В последние десятилетия семья стала предметом пристального внимания педагогов, психологов, социологов, юристов. Семья - специфическая интимная система. В отличие от других воспитательных учреждений семья способна воздействовать и, как правило, воздействует на все стороны, грани человека на протяжении его жизни. Этот огромный диапазон воспитательной функции семьи сочетается с глубокой специфичностью ее идеологиче-

ского и психологического влияния, что делает ее не только в высшей степени действенным, но и необходимым звеном в процессе формирования личности.

Положительное воздействие семьи на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него людей в семье, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится о нем столько, как мама, папа, бабушки, дедушки, братья, сестры. И вместе с тем, ничто другое не может потенциально нанести столько вреда в воспитании ребенка, сколько может сделать это семья.

Несколько высказываний Сухомлинского:

– Главный смысл и цель семейной жизни - воспитание детей. Главная школа воспитания детей – это взаимоотношения мужа и жены, отца и матери.

– Для того, чтобы воспитать настоящих мужчин, нужно воспитывать настоящих женщин.

– Зло утверждается само, достаточно не учить ребенка ни добру, ни злу.

– Детство не должно быть постоянным праздником –если нет трудового напряжения, посильного для детей, для ребенка останется недоступным и счастье труда.

– Не бойтесь пота и мозолей на ладонях у вашего ребенка. Пока живет человечество, тонкая, чуткая, нежная душа будет воспитываться только трудом, которому сопутствуют усталость, пот, мозоли.

– Умение управлять желаниями – в этой, казалось бы, самой простой, а на самом деле очень сложной человеческой привычке – источник человечности, чуткости, сердечности, внутренней самодисциплины, без которой нет совести, нет настоящего человека.

– Некогда воспитывать сына – значит некогда быть человеком.

– Нравственный облик личности, в конечном счете, зависит от того, из каких источников черпал человек свои радости в годы детства. Если радости были бездумными, потребительскими, если ребенок не узнал, что такое горе, обиды, страдания, он вырастет эгоистом, будет глухим к людям.

– Пусть с юных лет в сердце ребенка живёт тревога за родную мать, отца, бабушку и дедушку; пусть грустит и болит детское сердце, если у родных что-то не благополучно, пусть ночью не спит ребенок, думая о матери и отце. Не оберегайте его от этих тревог, от этой боли: будете оберегать, вырастет человек с каменным сердцем, а в каменном сердце нет места ни для сыновней преданности, ни для отцовской ласки, ни для великих идеалов.

– Там, где все строится на наказаниях, нет самовоспитания, а без самовоспитания не может быть нормальным и воспитание вообще. Не может, потому что наказание уже освобождает воспитанника от угрызений совести, а совесть – это главный двигатель самовоспитания.

Контрольные вопросы и задания

Вопросы

1. Какие подходы к проблеме наказания в семье и школе Вы обнаружили в подходах отечественных и зарубежных педагогов?
2. Что общего в подходах к проблеме взаимодействия семьи и школы у отечественных и зарубежных классиков педагогики?

Задание 1. В основе воспитания джентльмена по Дж. Локку особое место уделяется воспитанию воли и характера. На основе анализа кодекса чести Кэмбриджского университета джентльмена охарактеризуйте составляющие его воспитания.

КОДЕКС ЧЕСТИ ДЖЕНТЛЬМЕНА

1. Не занимать деньги у друга, за исключением крайней нужды. Деньги, взятые займы, – это долг чести, который должен быть погашен в кратчайшие сроки. Долги умерших родителей, братьев, сестер или взрослого ребенка честный человек берет на себя.
2. Не выходить из себя, не проявлять гнев, страх, ненависть, смущение, азарт и веселье в общественных местах.
3. Не хлопать незнакомцев по спине и не трогать незнакомых дам.
4. В разговоре не упоминать имен, а также того, сколько стоят вещи.
5. Не пользоваться чужой беспомощностью или невежеством и не позволять другому джентльмену использовать себя.

Из Кодекса чести Кэмбриджского университета 1839 г.

Задание 2. Прочитайте текст, предлагаемый ниже, и выделите основные идеи Ж.Ж. Руссо касающиеся его теории свободного воспитания.

Оригинальные взгляды на роль школы и процесса воспитания ребенка представлены в трактате Ж.Ж. Руссо (1712-1778) под названием «Эмиль или о воспитании»

Для Руссо суть противоречий современного ему общества определялась противоречием между «природой» и «культурой», между естественной гармонией чувства и искусственной односторонностью рассудочного мышления. А эти противоречия, по его мнению, лишь нарастают и обостряются по мере прогресса наук и искусств. Доказывая, что «науки и искусства обязаны своим происхождением нашим порокам», Руссо писал: «Знайτε раз и навсегда, что природа хотела сберечь вас от наук... Все скрываеваемые ею от вас тайны являются злом, от которого она вас охраняет, и трудность изучения составляет одно из немалых ее благодеяний. Люди испорчены, но они

были бы еще хуже, если бы имели несчастье родиться учеными». По мнению Руссо, умножение жизненных удобств, совершенствование искусств и распространение роскоши ведет к потере мужества и исчезновению воинских доблестей. Особенно пагубно занятие науками для нравственности. Возвеличивание талантов и унижение добродетелей порождает губительное неравенство между людьми. В этом, по его убеждению, заключается «самое очевидное следствие всех наших ученых занятий и самый опасный их плод. О человеке уже не спрашивают – человек ли он, но – есть у него талант... Бессмысленное воспитание, с ранних лет украшая наш ум, извращает суждение».

Роман «Эмиль» пронизан философией чувства, которая находит свое выражение в педагогике, centered на воспитании чувств. Чувства для Руссо – основа человека, который у него всегда раньше чувствует, чем мыслит. Именно чувствования и аффекты, а не суждения и теория составляют основу поведения людей. Ж.-Ж. Руссо различал приобретенные идеи и естественные чувства, которыми человека наделила природа. Эти врожденные чувства (любовь к себе, стремление к благополучию, боязнь страдания, отвращение к смерти) способствуют самосохранению людей. Именно с их помощью человек оценивает идеи, которые даются ему внешним опытом. В этом пункте Руссо принципиально расходился с Локком, который был убежден, что люди судят о мире только на основе опыта, не имея никаких врожденных идей. Дети, разум которых еще не сформировался, по мнению Руссо, являются собой наиболее яркий пример людей, живущих чувствами. И не надо им в этом мешать, утверждал он. Ж.-Ж. Руссо требовал обращаться с ребенком «так, как подобает его возрасту». Он подчеркивал, что «дети не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются, самые мудрые из нас гонятся за тем, что людям важно, – знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым». Ж.-Ж. Руссо отставлял идею ценности детства как особого, значимого самого по себе возрастного периода, смысл которого отнюдь не сводится к подготовке к полноценной взрослой жизни. Призывая читателей «Эмиля» любить детство, быть внимательным «к его играм и забавам, к его милому инстинкту», Руссо называл варварским традиционное для его времени воспитание, «которое настоящим жертвует для неизвестного будущего, которое налагает на ребенка всякого рода оковы и начинает с того, что делает его несчастным, чтобы подготовить ему вдали какое-то воображаемое счастье, которым он, вероятно, никогда не воспользуется».

В «Эмиле» Руссо изложил свою теорию естественного воспитания. Он писал: «Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека... Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, – не исключая и человека: и человека ему нужно выдрессировать, как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он обкорнал дерево в своем саду. Без этого все шло бы еще хуже, а наша порода не хочет получать отделку лишь наполовину. При порядке вещей, отныне сложившемся, человек, предоставленный с самого рождения самому себе, был бы из всех самым уродливым. Предубеждения, авторитет, необходимость, пример, все общественные учреждения, совершенно подчинившие нас, заглушали бы в нем природу и ничего не давали взамен ее. Она была бы подобна деревцу, которое случайно выросло среди дороги и которое скоро погубят прохожие, задевая его со всех сторон и изгибая во всех направлениях. Растениям дают определенный вид посредством обработки, а людям – посредством воспитания. Мы рождаемся слабыми – нам нужна помощь; мы рождаемся бессмысленными – нам нужен рассудок. Все, чего не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, дается нам воспитанием». По мнению Руссо, воспитание дается человеку природой (внутреннее развитие органов и способностей), людьми (обучение тому, как пользоваться этим развитием) и вещами (приобретение собственного опыта относительно предметов, дающих человеку восприятие). Хорошо воспитан тот, кто получил не противоречащие друг другу уроки от природы, людей и вещей. Ж.-Ж. Руссо подчеркивал, что воспитание со стороны природы вовсе не зависит от нас, воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях, в наибольшей же степени от нас зависит воспитание со стороны людей, но и здесь нельзя надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка. Успешность воспитания определяется тем, насколько все это соответствует той цели, над которой мы не властны, которую дает природа. Определяя смысл слова «природа», Руссо пишет: «Мы родимся чувственно восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинаем сознавать, так сказать, наши ощущения, у нас является расположение или искать вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения, – сначала смотря по тому, насколько приятны нам последствия или неприятны, затем, смотря по сходству или несходству, которое мы находим между нами и этими предметами, и, наконец, смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом. Эти расположения расширяются и укрепляются по мере того, как мы становимся восприимчивее и просвещеннее; но под давлением наших привычек они более или менее изменяются в зависимости от наших мнений. До этого изменения они и суть то, что

я называю в нас природою. Итак, к этим первоначальным расположениям все и нужно было бы сводить, и это было бы возможно, если бы три наших вида воспитания были только различны; но что делать, когда они противоположны, – когда вместо того, чтобы воспитывать человека для него самого, хотят воспитывать его для других? Тут согласие невозможно. Под давлением необходимости бороться или с природою, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух – создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно и того, и другого». Ж.-Ж. Руссо утверждал: «Человек естественный – весь для себя; он – численная единица, абсолютное целое, имеющее отношение лишь к самому себе или к себе подобному. Человек-гражданин – это лишь дробная единица, зависящая от знаменателя, значение которой заключается в ее отношении к целому – к общественному организму. Хорошие общественные учреждения – это те, которые лучше всего умеют изменить природу человека, отнять у него абсолютное существование, чтобы дать ему относительное, умеют перенести его в общую единицу, так как каждый частный человек считает себя уже не единым, частью единицы и чувствует только в своем целом.

В основе обучения, по мнению Руссо, должно лежать желание ребенка учиться. «Непосредственный интерес, – писал он, – вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко». При этом он требовал: «Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта».

Задание 3. Опираясь на отрывок из статьи, ответьте на вопросы.

- 1. Дайте формулировку позиции Пирогова по отношению к физическим наказаниям детей вообще и к наказаниям их розгами в частности. Принимаете ли вы его позиция в этом вопросе? Ответ обоснуйте.**
- 2. Сравните точку зрения Н. И. Пирогова на физические наказания детей с точкой зрения на эту проблему других выдающихся педагогов. Какая из этих точек зрения представляется вам более правильной? Почему?**
- 3. Как Н. И. Пирогов относится к целесообразности наказания детей вообще? Согласны ли вы с его позицией в этом вопросе? Ответ обоснуйте.**

5 июня 1858 года в газете «Одесский вестник» была опубликована статья попечителя одесского учебного округа Н.И. Пирогова «Нужно ли сечь детей и сечь детей в присутствии других детей»

Не правда ли, мелочной и даже, так сказать, неприличный вопрос для публики образованной и занятой серьезными делами? Но для детей розга не мелочь, и секут их также и образованные, и занятые серьезными делами люди. А я именно и хочу говорить только с секущими. Да наконец вспомнив

бывалое, мало ли еще между нами найдется таких, которые чем-нибудь да обязаны розге – хорошим или худым, но по крайней мере думают, что обязаны. Розга – предмет немаловажный и не для одних детей: о ней говорится и в Библии, и в педагогике, и в законоведении. А в жизни ребенка она из важнейших вещей важнейшая. Правда, для многих отцов, матерей и учителей высечь ребенка все равно, что высморкаться. Я знавал и таких, которые уверяли, что до 12 лет с ребенком нужно обращаться, как с котенком или щенком. Я не преувеличиваю – именно этими словами выразил мне один отец, – и не из простых, – свой взгляд на воспитание, и уверял, что он так воспитывал всех своих детей. Сын его, образованный по этой методе, мне и теперь знаком: он довольно известный ученый, – но человек ненадежный. Еще и многие теперь живут из сеч по субботам; и многие из них не нахвалятся этой методой, приписывая ей даже и то, что они дослужились до почета. Есть, наконец, и такие, которые не поверят, чтобы можно было теперь еще терять время на рассуждения о том, что, по их мнению, всем и каждому известно, что освящено временем, и потому не подлежит никаким возражениям. Нашим училищным уставом определяется телесное наказание только, в крайних случаях, когда все другие исправительные меры оказались недостаточными, и то только в низших классах. Но училищный устав писан не для родителей; а дети, поступающие 10-ти и более лет в школу, уже воспитывались до того, – так или иначе, – дома. Поэтому учителя и директора училищ поставлены в затруднительное положение, и нередко недоумевают: должно ли продолжать начатое или начинать новое. Сеченых детей не сечь значит – терять над ними авторитет; а если сечь, то нужно большее. Человек, и еще более дитя, скоро ко всему привыкает; а высекши одного или двух, захочется попробовать и на других: эта метода как-то проще, и действия её нагляднее. Большая часть секущих родителей и учителей, без сомнения, действует или по привычке, или подражая. Недавно я видел двухлетнего ребенка, который, держа в руке палку, бил ею отца, смеясь тем детским смехом, который так заманчив и для всех взрослых. В движениях этой ручонки было так же мало смысла, как и в наказывающей руке многих отцов и учителей. В чем же состоит основная мысль телесного наказания вообще? 1) Выместить причиненную обиду, 2) пристыдить, 3) утрашить. Вот три чувства, на которых человечество с незапамятных времен основывает все свои физические исправительные меры. Оставив месть в стороне, как чувство, несвойственное ни христианству, ни здравой нравственности, руководившее только первобытных законодателей младенчествующего общества, остановимся на двух современных: – стыде и страхе. Но тот, кто хочет телесным наказанием пристыдить виновного, не значит ли, хочет стыдом действовать на человека, потерявшего стыд? Если бы он его еще не потерял, то для него достаточно была бы одна угроза быть телесно наказанным. Да и

самое средство, направленное к цели, не таково ли, что оно уничтожает самую цель? Как вы хотите, чтобы удары розгой по обнаженному телу ребенка могли пристыдить его, когда они именно и уничтожают стыд, заставляя его делать то, чего он должен стыдиться делать? Пусть ребенок всегда стыдится заслужить такое наказание, это не худо; но если он себя до него довел, то уже тут поздно стыдом действовать. Тут остается один только страх. Но какой? Не тот нравственный страх заслуженного наказания, который возбуждается внутренним чувством совести за нарушение предписываемых ею правил, – а страх боли и истязаний. Неужели нужно у ребенка поставить совесть в зависимость от розги? Нежели можно этого достигнуть, если можно достигнуть наконец того, чтобы физическая боль или одно воспоминание о боли пробуждало совесть; то желательно ли, утешительно ли это? Хорошо ли приучать совесть, это свободное чувство человека, – с самых юных его лет, – к зависимости от телесных, или даже и духовных, но более зависимых ощущений? Или, может быть, думают, что одна мысль о боли достаточно устрашает? При таком воззрении розга должна сделаться для ребенка чем-то в роде *memento mori*. Один взгляд на нее, даже брошенный украдкой, уже должен страшить и потрясать. Тогда страх делается чем-то средним: ни чисто физическим, ни чисто нравственным чувством. Но в таком случае, чтобы быть последовательными, мы не должны его допускать до конечного осуществления. Есть немецкая поговорка: «Черт не так черен, как нам его описывают». Ее изобрели, верно, те, которые уже видели, по крайней мере, во сне или в бреду, черта. Трус, испытав однажды на деле то, чем его пугало воображение, может сделаться вдруг храбрецом. И ребенок, боявшийся одного взгляда на розгу, перестанет бояться, когда узнает а *posteriori*¹, что она не так ужасна, как ему прежде казалось. Но, наконец, положим, вы достигли вашей цели; вам удалось возбудить самый лучший физический страх в ребенке, – чем вы будете его поддерживать? Вам еще понадобится его усиливать: ребенок ко всему скоро привыкает. Где положить границу усилиям? А если он хоть на минуту освободится из-под дамоклов меча; если он хоть вскользь убедится, что его проступки могут остаться незамеченными, как вы думаете, воспользуется ли он или нет своею мнимою свободою? Вот уже и двойственность, вот уже и опять – «быть и казаться». Покуда розга в виду – все хорошо и в приличном виде; когда исчезла из виду – кутеж и разлив. И это нравственность! – Если же у вас в дому или в школе обстоит все в таком отличном порядке, что ни один проступок ребенка не может остаться незамеченным, – то на что тогда розга? Лишь бы было это убеждение, и преступлений бы не было: по крайней мере, они случались бы как нельзя реже. – Но в этом-то вся и загадка. Поселите это убеждение, займитесь серьезно; это не так трудно, как кажется

с первого взгляда, хотя, конечно, это сделать труднее, чем приготовить хороший березовый чай. Но и это еще далеко не все. Это только шаг к хорошему; но есть и еще лучшее. Сделайте так, чтобы наказание за проступок было не вне, а внутри виновного – и вы дойдете до идеала нравственного воспитания. Не забудьте, что я говорю это родителям: у них в руках и мягкая масса для моделей, и форма. Но и учителя не должны забывать, что к ним поступает в руки эта масса еще не совсем застывшею. Они могут из нее также еще кой-что вылепить. Итак, розга – слишком грубый и насильственный инструмент для возбуждения стыда. А чувство стыда – это такой нежный, оранжерейный цветок, который разом завянет, когда побывает в грубых руках. Розга вселяет страх, – это правда, – но не исправительный, не надежный, а прикрывающий только внутреннюю порчу. Она исправляет только слабодушного, которого бы исправили и другие средства, менее опасные.

Задание 3. На основе изучения содержания представленного ниже отрывка обоснуйте Вашу позицию об участии церкви в школьном вопросе. Известный американский учёный Майкл Эппл обозначил в качестве ведущих институтов влияния на образование церковь и капитал. Его позиция касалась периода XX века. Считаете ли Вы что церковь должна быть главным авторитетом в школьной политике?

Конец XIX века в России временем острого противостояния общества и государства в вопросах школьного дела, временем, когда идеалы учителя для образованного общества России и государства расходились коренным образом. Появление инспекторов народных училищ можно расценивать не иначе как признак явного недоверия к деятельности земства в области народного образования и попытку ограничить учебные заведения в целом и учителей в частности в возможности появления инициатив на местах. В XIX веке уровень образования учителей церковных школ был весьма низок. Для церковно-приходской школы практически единственным учителем вплоть до середины 80-ых годов XIX века являлся священник. Такие кадры имели хорошее духовное образование, однако зачастую отсутствовала всякая педагогическая подготовка. Также в данных учебных заведениях имели право преподавать: дьяконы, простые «грамотеи», а также светские учителя, не окончившие или окончившие- духовную семинарию, учительский институт, прогимназию, женскую учительскую семинарию и другие образовательные учреждения, связанные с получением педагогического образования. Отставные солдаты, недоучившиеся семинаристы, «девки – вековухи» и другие «деревенские грамотеи» за определенную плату обучали деревен-

ских детей в уездных училищах. Чиновники Саратовского удельного имения отмечали, что крестьяне далеко не всегда с удовольствием отдают детей в школу.



Преподаватель и ученики церковно-приходской школы

Задание 4. Именно учитель считается ключевой фигурой любой реформы образования, именно учитель задает вектор движения своим ученикам. Счастлив тот учитель, ученик которого превзойдет его самого.

Прочитайте отрывок и выполните задания:

1. Каким предстал образ учителя талантливым ученикам В.О. Ключевского?

2. Выберите любую из персоналий в курсе «История образования» и покажите значимость ее авторитета и профессионализма для своих учеников. (Например, Дж. Дьюи, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др.)

Василий Осипович Ключевский (1841-1911) – русский историк, ординарный профессор Московского университета, заслуженный профессор Московского университета; ординарный академик Императорской Санкт-Петербургской академии наук (сверх штата) по истории и древностям русским (1900), председатель Императорского Общества истории и древностей российских при Московском университете, тайный советник. М.В. Нечкина сделала обзор мемуарной литературы и откликов общественности на "Курс" Ключевского в написанной ею объемной биографии историка. Широко распространено мнение, что Ключевский вдохновлял, но не



учел: он воодушевлял искусством своих лекций, своими оригинальными и точными высказываниями на лекциях, но его *modus operandi* был недостижим для студентов: лекциями были даже его семинары; он ставил своих студентов перед совершившимся фактом. Во всем этом Ключевский представляет разительный контраст с П.Г. Виноградовым, который на семинарах по древней и средневековой истории Европы активно обсуждал со студентами проблемы профессии историка, вовлекал их в практическую работу с источниками, показывая, как их критиковать и как ими пользоваться.

В основе этого мнения, по-видимому, лежат воспоминания Милюкова (1859 - 1943), который был первым "аспирантом" Ключевского и учился в Московском университете тогда, когда Ключевский принял там кафедру русской истории (после смерти С. М. Соловьева в 1879 г.). Ключевский обладал удивительной проницательностью, – писал Милюков, – однако ее источник был недоступен кому-либо из нас. Ключевский смотрел на русскую историю, так сказать, внутренним оком... Эта интуиция была выше наших возможностей, и мы не могли идти по стопам своего учителя". "Профессор накладывал свою стройную законченную систему на нашу *tabula rasa*. Его пример показывал, что русская история также может являться предметом научного исследования; однако дверь, ведущая в эту систему, осталась для нас закрытой. Поэтому я в основном работал с П. Г. Виноградовым; с Ключевским работать было невозможно".

Милюков подводит итог относительно значения Ключевского для своего поколения студентов в воспоминаниях о Кизеветтере: "Нас объединяло, прежде всего, преклонение перед общим нашим учителем В. О. Ключевским, талант и знания которого нам представлялись недостижимыми вершинами. Его построение русской истории сразу сделалось нашей путеводной нитью в том лабиринте, каким оставалась для нас та же русская история в руках предшественников Ключевского. Ключевский был для нас настоящим Колумбом, открывшим путь в неизведанные страны... В дружеском общении нашего кружка, связанного приятием новых задач и методов, рекомендуемых университетскими преподавателями (кроме Ключевского, здесь необходимо упомянуть также П. Г. Виноградова), вырабатывались общие взгляды на историю как на науку и намечались темы, подходящие для очередных научных работ. Все это, вместе взятое, и сообщило впоследствии общий характер московской исторической школе"

Задание 5. Прочитайте представленные ниже взгляды А.С. Макаренко о семейном воспитании и ответьте на вопросы:

1. Когда, на Ваш взгляд, нужно начинать воспитание ребенка? Какова позиция А.С. Макаренко по этому поводу?

2. Что говорит Макаренко по поводу требований к ребенку в контексте семьи?
3. Что думает Макаренко по поводу поощрений и наказаний за поступки ребенка в контексте семьи?

А.С. Макаренко о семье

– Воспитывая детей, нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны и, значит, и историю мира.

– Родительское требование к себе, родительское уважение к своей семье, родительский контроль над каждым своим шагом – вот первый и самый главный метод воспитания.

– Ваше собственное поведение – самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома.

– Любовь нужна требовательная.

– Мы требовать должны, но предъявлять исключительно посильные требования... Всякое превышение может только калечить.

– Наказание – это не только право, а и обязанность в тех случаях, если наказание необходимо.

– Я решительно не рекомендую применять в области труда какие-либо поощрения или наказания.

– Я считаю, что дети даже толкать не должны друг друга. Они должны двигаться целесообразно. Никаких бесцельных движений. <...> Вообще воспитание сдержанности, торможение движений – прежде всего.

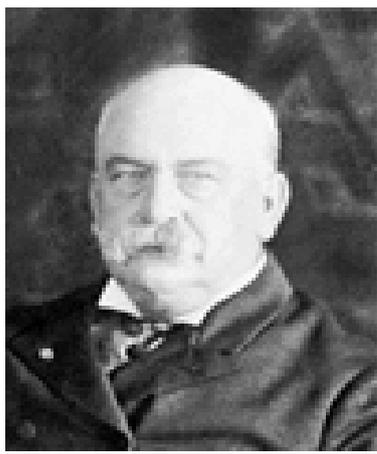
– Точный режим детского дня – совершенно необходимое условие воспитания.

– Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно.

Василий Александрович Сухомлинский – советский педагог-новатор, публицист, писатель. Большую часть своей жизни он проработал директором школы в украинском поселке Павлыш, где и реализовывал свои многочисленные профессиональные идеи. Своим учителем Василий Александрович называл А.С. Макаренко, но был сторонником воспитания с акцентом на внимание к каждому ребенку, к его индивидуальным особенностям и потребностям.

3.2. Семья и школа в зарубежных альтернативных воспитательных системах

Ф. Паркер (1837 – 1902)



Фрэнсис Паркер – основатель прогрессивного начального образования в Соединенных Штатах и организатор Первой группы родителей и учителей в Чикаго. Новаторская педагогическая деятельность в школах Квинси принесла Ф. У. Паркеру известность не только в Америке, но и за её пределами. Его подход к обучению, вошедший в историю педагогической мысли под названием метод Квинси, был официально объявлен успешным. Не смотря на критику противников прогрессивных методов объективная независимая проверка показала их высокую педагогическую результативность. В 1879 году в ходе государственного тестирования учащиеся округа Квинси показали отличную сформированность зна-

ний, умений и навыков, набрав больше баллов, чем ученики других школ в штате Массачусетс. Тестировались знания учеников по следующим предметам: чтение, письмо, арифметика, история и география. Дж. Квинси Адамс выделил деньги на то, чтобы образцы работ школьников были размножены при помощи литографии и скомпонованы в брошюры, в которых приводились статистические данные по разным школам округа. Противники Ф. У. Паркера и его методов заявили, что результаты тестирования подложны. Однако, когда официально были опубликованы отчёты тестирования, все увидели, что почти по всем позициям (кроме устной математики) школы Квинси значительно обошли другие учебные заведения. Установка на создание сплочённого коллектива продолжает поддерживаться и поныне. Кстати, современные паркеровские школы стараются максимально поддерживать связи как с родителями учеников (вспомним здесь известное паркеровское убеждение, что обучение ребёнка не должно распадаться на две несвязанные части – школьное и домашнее внешкольное), так и с бывшими выпускниками школы. Развитие духа сплочённости и единения продолжает быть значимым и для современных школ Ф. У. Паркера.

В 1901 году Паркер объединил Чикагский университет, Лабораторную школу и работал с детскими садами и элементарной школой для детей младшего школьного возраста. Чтобы попробовать свою теорию на практике, Фрэнсис У. Паркер открыл школу в Чикаго, где первоначально было

зарегистрировано 180 студентов. Вторая школа была основана в Сан-Диего в 1912 году. Обе школы существуют сегодня.

Современные паркеровские школы хранят верность и установке на включение в программу большого числа арт-классов. Например, в течение всех лет пребывания в школе в Сан-Диего – от детского сада до выпускного класса – ученики активно вовлечены в творческий процесс. Здесь на выбор учеников предлагается очень широкий спектр творческих занятий – от традиционного рисования до моделирования одежды и литья бронзовых скульптур. В школе действует программа по подготовке учителей (The New Teachers Collaborative), сотрудничающая с другими школами, придерживающихся принципов прогрессивного образования. В рамках этой программы в школе ежегодно проходят профессиональную переподготовку около десяти учителей, которые осваивают новые методы преподавания, основанные на паркеровском «learn by doing» (обучение через делание) принципе. Участники программы, к каждому из которых прикрепляется наставник, вовлечены в совместное преподавание и групповые обсуждения педагогических кейсов. Таким образом, в рамках этой программы повышения квалификации педагоги активно учатся друг у друга. Профессиональная саморефлексия, стремление к профессиональному росту и корпоративной солидарности – паркеровские педагогические ценности, вокруг которых строится программа.

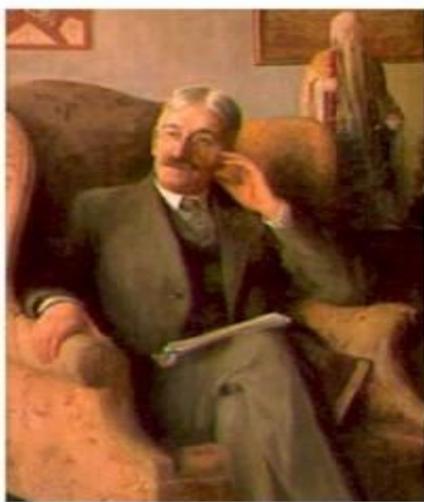
Благодаря теоретическим трудам Ф. У. Паркера и его практической работе пересматривается сама модель организации школы. На смену монотонной деятельности заучивания предлагаются новые методы, адаптированные под потребности ребёнка. Их целью было развить не столько способность к целенаправленному запоминанию, сколько целый комплекс данных от природы сенсорных способностей, на основе которых формируются более сложные уровни познавательной деятельности детей.

В рамках прогрессивной педоцентристской педагогики, разделяемой Ф. У. Паркером, развитие ребёнка видится как результат актуализации заложенного в нём потенциала, а не как следствие заполнения учителем «пустого сосуда» детского сознания с целью преодолеть его изначальную недоразвитость и несовершенство. Помещая ребёнка в центр педагогического процесса, Ф. У. Паркер переосмысляет традиционно понимаемые результаты обучения, указывая на то, что цель обучения не сводима к усвоению знаний и выработке умений и навыков, а определяется формированием гармонично развитого во всех аспектах (интеллектуальном, морально-этическом, физическом) человека.

В своей работе «Беседы о педагогике. Обзор теории концентрации», которая появилась на интердисциплинарном стыке педагогической прак-

тики, философии образования, психологии, теологии, естествознания, антропологии, истории, физиологии и теории искусства, Ф. У. Паркер постулирует принцип интегративного межпредметного подхода к обучению, позволяющего экономно использовать силы ученика. Специфика педагогических идей Ф. У. Паркера вытекает из педоцентристского характера его педагогики – ребёнок, которого мы развиваем, определяет выбор предметов и методов, ибо он есть сосредоточие внутренней, заложенной в нём от природы энергии, на которую направлены силы внешние, и посредством которой эти внешние силы работают. глубокая рефлексия над богатым практическим опытом работы в школах штатов Массачусетс и Иллинойс позволила Ф. У. Паркеру сформулировать ряд ценных идей (педоцентристская модель организации школы, интегрированный межпредметный подход в обучении, акцент на спонтанной деятельности ребёнка, свободный выбор предметного содержания и методов обучения, активное участие ребёнка в образовательном процессе, важность предметов художественного цикла, отказ от предметоориентированного подхода в пользу холистического, деятельностный подход, отказ от механического повторения в пользу самостоятельного мышления, важность творческих заданий, стимулирующих самовыражение ребёнка, использование игры, вовлечённость родителей и др.), которые сегодня нашли своё продолжение и в современной школе США (частная школа в г. Чикаго, Иллинойс; частная школа в г. Сан Диего, Калифорния; публичная школа в г. Девенс, Массачусетс; начальная публичная школа № 23 в г. Рочестер, Нью Йорк; публичная школа в г. Индианаполис, Индиана; публичная начальная школа в г. Квинси, Массачусетс).

Джон Дьюи (1859-1952)



Джон Дьюи (1859-1952) вошел в историю педагогики как один из четырех великих педагогов 20 века. Автор свыше 1000 трудов по разным отраслям науки, он сумел не только создать около 200 работ по педагогической проблематике, но и реализовать на практике модель Лабораторной школы, которая стала пионером движения Лабораторных школ в США и Европе. Профессиональное мастерство Дьюи, огромный багаж знаний, привнесенный им в педагогику, во многом определили

масштаб его эксперимента и последующих результатов. В его школе аспект взаимодействия родителей и учителей был очень важен. Школа Дьюи задумывалась как «органическое целое – с детского сада и до университета» – и

являла собой точное воплощение его концепции. Школа открылась в январе 1896 г. в составе 16 учащихся и 2-х педагогов. Но уже через 6 месяцев число школьников увеличилось вдвое, а соответственно увеличилось и число учителей; еще через год учащихся стало 45, с декабря 1897 года – 60, в тот период в школе трудилось уже 16 педагогов. Добавилось отделение для 4–5-летних ребят, а значит, потребовалось и новое здание. В последующие годы начала века максимальное число учащихся не превышало 140 человек, а число педагогов – 23.

С самого начала школа формировалась как некое «*кооперативное сообщество*», дружество детей, их родителей и педагогов. В основе такого типа организации лежала мысль Дьюи о необходимости интегрировать в жизни каждого человека его социальное и индивидуальное пространство, строить все учебные и внеучебные занятия по принципу коллективной деятельности.

Особый смысл заложен в названии школы – «лабораторная», ибо именно название дает ключ к пониманию деятельности столь необычного учреждения. Возглавив кафедру университета в 1894 году, Дьюи уже имел в сознании некую модель школы, но часть его идей нуждалась в более тщательной проработке и практической проверке, и в этом смысле лучше всего подходила лаборатория. С другой стороны, существо идей касалось последовательного развития индивидов, формирования их характера и понимания реальности, что, несомненно, выходило за рамки обычной лаборатории. Именно школа отвечала его запросам.

Существенно, что с первого момента Дьюи работал не как ученый-одиночка, а сразу формируя научное сообщество, группу талантливых единомышленников, среди которых были и такие известные ученые, как психологи Джеймс Р. Энджелл, Джордж Г. Мид и педагог Г. Тафтс. Чуть позже к ним присоединились студенты и выпускники университета, деятельно трудившиеся под его непосредственным руководством. Но, возможно, самое главное состояло в том, что многие из заинтересованных людей и их друзей сами были родителями, и идея создания школы, в которой на практике проверялись бы новые педагогические принципы, выросла из желания сформировать подобную школу для собственных детей.

Таким образом, первая авторская школа Дьюи родилась из творческого союза самого создателя концепции, подготовленной им педагогической команды и родителей учащихся.

Опора на идеи Ф.Фребеля, Ф.Паркера, Дж.Мида, идея о школе как социальном центре, созревшая в ходе участия Дьюи в деятельности американского селлемента Джейн Аддамс «Хал-Хаус», где Дьюи был в составе попечительского совета, принесла успех ученому. Это была попытка путем экспериментирования отобрать то содержание, которое позволило бы ребенку

выразить себя через различного рода «активности». Рефлексивный учитель должен был сменить традиционного педагога, страдающего догматизмом. Инструментализм Дьюи рассматривал учебный предмет с точки зрения его развивающего потенциала, знания – как средство развития мышления. По Дьюи, школа должна воспроизводить жизнь для ребенка столь же насущно, сколь и его деятельность в семье. «В моем сознании все еще зреет образ школы-школы, где насущная и, в буквальном смысле конструктивная деятельность станет центром и источником всего, и в рамках которой в двух направлениях будет вестись работа: одно- это социальная сторона этой конструктивной индустрии, а второе-контакт с природой, поставляющей ей природные материалы. «Различными способами Дьюи стремился сохранять дух семьи в школе, и не стремился развивать чувство изолированности классов и групп». Он активно сотрудничал с родителями, многие из которых были его коллегами и учениками. Дети всех возрастов посещали вокальные ансамбли, всем группам сообщались успехи учеников других групп. Половину недельной нагрузки дети старших групп отводили на помощь младшим детям, особенно в конструировании предметов наглядности. **(Выступление Дьюи перед родителями (Dewey J. The School and Society, First Edition, 1900.p.127).** Пытаясь соединить в подходах к содержанию занятий логику учителя и психологию ученика, лидер педагогики прагматизма считал, что эффективным может стать учение посредством «делания» (learning by doing). Ребенок становился активным, деятельным существом, а учитель – тонким психологом, организатором различного вида деятельности, постоянно анализирующий свой опыт сотрудничества с детьми.) Школа – «сама жизнь», «общество в миниатюре», обучающая и воспитывающая среда, в которой учитываются интересы ребенка. Триумвират Дьюи – Ребенок-школа и общество дополняется тремя условиями – «демократия», «рост», «опыт. Для Дьюи важным было взаимодействие социо-культурных и педагогических явлений. Общение стало основой организации школы. Образовательная среда включала и музейную педагогику. Музей труда, организованный в его школе, создавал ребенку представление о различных профессиях, играл важную роль в профориентации ребенка. Ребята рассказывали о профессиях своих родителей. Отталкиваясь от знакомого по пути к неизвестному, используя детское воображение как источник дети мечтали и сочиняли рассказы о мамах и папах, бабушках и друзьях; воображали лодки и двигатели; романтическую жизнь на ферме и на ранчо, на побережье морей и океанов, в горах. Они размышляли и о профессии учителя. Для Дьюи хороший учитель – это организатор различного рода деятельности детей, тонкий психолог и помощник.

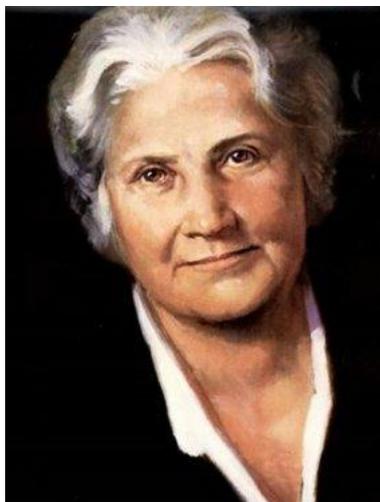
«Мы стремимся объединить детей в общей работе, стремимся укрепить в них чувство товарищества и взаимовыручки, – писал он, – но часто

делаем это «руками педагогов», которые сами не обладают ни личным опытом, ни стремлением к сотрудничеству со своими коллегами». Вот почему так важно было способствовать объединению учителей школы, и эта задача была решена в полном объеме. Общинный характер взаимоотношений диктовал необходимость включения *родителей* во все сферы внутришкольной деятельности. Дьюи всегда отдавал себе отчет в том, что большинство родителей формирует свое мнение о школе на основе суждений собственных детей. Вот почему в Чикагской лабораторной школе родителей всячески поощряли к участию в жизни школьного сообщества. Эпизодические встречи с учителями и между собой уже на второй год существования школы вылились в общественное, объединение «Клуб начального образования». Заседания клуба проходили весьма регулярно, там ставились и решались многие актуальные для детей и родителей вопросы, среди которых проблемы раннего приобщения к чтению, стимулы роста и активизации детского развития, особенности групповой и коллективной работы, наконец, обзор новейших достижений в области обучения и воспитания.

Едва ли не самым ценным достижением деятельности школы было постоянное оценивание жизнеспособности теоретических положений и принципов. Дьюи всегда утверждал, что любая авторская концепция, независимо от своих достоинств, формальна и статична, а жизнь школы находится в постоянном и изменчивом движении. Вот почему ему и его коллегам удалось избежать обычной ошибки экспериментаторов – «подгонки» практики под собственную теорию. Первоначально сформулированные принципы не воспринимались в качестве единственно верных, а служили лишь примерными ориентирами в выборе направления движения и форм деятельности. Таким образом, есть все основания утверждать, что при иных (благоприятных) внешних условиях эта школа могла бы стать одной из наиболее значительных школ двадцатого столетия. Однако уже в 1902 г. ситуация изменилась в худшую сторону, что было связано с включением в состав университета еще нескольких учебных заведений, в том числе школы Фр. Паркера. Руководство университета решило объединить их школы в единое целое и тем самым нанесло вред успешному эксперименту. Правда, энтузиазм родителей и педагогов все же позволил им добиться разрешения сохранить статус автономной школы, однако уже без Дьюи, что не могло не сказаться на ее деятельности. Чикагская лабораторная школа Дьюи с присущим ей демократическим стилем управления, гибкой системой администрирования и общинной формой организации, активными методами проведения занятий и акцентом на развитии личности ученика являет собой пример подлинно гуманистической школы, позволяющей за короткий срок резко поднять уровень и качество жизни детского учреждения.

6 января 1907 года в Сан-Лоренцо открылся первый «Дом ребёнка», работа в котором была построена по принципам Монтессори. Она стала ру-

М. Монтессори (1870 – 1952)



ководительницей детского сада, оборудовав его таким образом, чтобы в нем было уютно и удобно детям разных возрастов. Она заказывает сенсомоторный материал и наблюдает, как ее дети с удовольствием и большой концентрацией занимаются. Она заметила, что в ходе этих занятий дети, пребывая в дружественной атмосфере, развивают позитивное социальное поведение, демонстрируя живой интерес к вещам вокруг.

Для того чтобы рассмотреть педагогические особенности и основные отличия школы Монтессори от традиционной

школы, зафиксируем, что итальянский педагог выдвигает ряд базовых компонентов, без которых невозможно осуществление ее метода. Это:

- специально подготовленная среда;
- стимульный материал, точно и однозначно ориентированный на психологические нужды ребенка, в соответствии с его возрастом;
- предоставление свободы выбора и свободы творчества в рамках подготовленной среды и дидактических задач, заданных стимульным материалом;
- уважение учителя к личному пути и индивидуальным особенностям развития ученика;
- отсутствие классно-урочных фронтальных занятий и замена их короткими уроками – индивидуальными или в малых группах.

Без этих условий не существует свободы ребенка, как ее понимает М. Монтессори, а значит, не может существовать классов, работающих в рамках педагогики М. Монтессори.

Подход Монтессори направлен на поддержку участия родителей в образовательном процессе, который помогает родителям найти правильный способ влиять на развитие своих детей, создавая связи между семьей и школой.

Выбор способа воспитания и образования ребенка является правом родителей. Ведь именно их решение оказывает большое влияние на развитие ребенка в подростковом и взрослом возрасте. Поэтому родители должны стать активными участниками образовательного процесса, чтобы оказывать необходимую помощь ребенку дома.

Школы Монтессори стремятся привлекать родителей ко всем мероприятиям, проводимым в образовательном учреждении: встречи, общешкольные мероприятия, празднование дней мамы и папы и т.д. Такие мероприятия создают основу для опыта и обмена знаниями, а также позволяют держать родителей в курсе об успехах и достижениях детей.

Семья – это уникальный мир для детей. Родители являются главными воспитателями не только в первые годы, но и на протяжении всей жизни ребенка. Они воспитывают, поддерживают и направляют детей, а также защищают их от любых неудач и проблем. Они закладывают основу их социального развития. Вот почему родители и учителя должны объединить свои усилия и понимать друг друга, чтобы помочь детям стать самостоятельными и уверенными в себе личностями.

Детское творчество – это больше, чем просто развлечение. Оно определяет способность детей решать проблемы, принимать решения, отдыхать и воспринимать мир по-своему. Способность мыслить и действовать творчески позволяет детям быть гибкими и приспосабливаться к изменяющимся жизненным обстоятельствам.

Дети Монтессори приходят домой переполненные эмоциями от того, что они делали в течение дня в школе. Они продолжают обсуждать то, что происходило на уроках. Внимательное отношение родителей и поддержка их начинаний и достижений во многом способствует дальнейшим успехам ребенка в школе.

В школах Монтессори регулярно организуются встречи родителей с учителями, родительские конференции, занятия по обучению родителей. Кроме того, в школах Марии Монтессори в течение каждого учебного года проводится несколько родительских собраний. Эти встречи призваны помочь родителям понять концепции и философию метода Монтессори.

Таким образом, родители могут продолжить практику Монтессори дома, укрепляя опыт детей и расширяя их кругозор с помощью других обычных повседневных задач.

Подход Монтессори подчеркивает важность активного отдыха, когда дети могут общаться с природой. Считается, что дети, которые проводят достаточно времени вне класса, лучше учатся и могут дольше сохранять концентрацию и внимание. Находясь на природе, дети развивают чувство удивления, которое нельзя воспитать ни в какой другой среде. Родители могут знакомить детей с природой, беря их на прогулки в лес или вместе работая в саду. Находясь на улице, у детей активизируются все органы чувств, так как дети получают новые знания через зрение, осязание, слух и даже вкус.

Общеизвестно, что дети склонны подражать родителям в том, что они делают или говорят. Такую способность можно использовать с пользой для

развития детей через моделирование. Когда ребенок делает что-то неправильно, родители должны показывать ему, как это следует делать, не осуждая и не критикуя его. Родители должны не исправлять детей, а тонко и мягко информировать их об ошибках.

По словам Марии Монтессори:

«Воспитание – это не то, что делает учитель, а естественный процесс, который спонтанно развивается в человеке», и приобретается благодаря опыту. При этом задача родителей и учителей – всегда быть рядом с детьми и помогать им во всем. Поэтому девиз Монтессори звучит так: «Помогите мне, чтобы я мог сделать это сам».

Для практического применения идей и технологий, реализации предложенных в педагогике М. Монтессори ценностей должны были сложиться определенные условия. Первыми, кто в 1980-е годы открыто упомянул дидактические материалы М. Монтессори и признал их полезность, стала семья Никитиных, которая внесла некоторые дидактические материалы Монтессори в свой набор развивающих игр. Тем не менее, Никитины признавали, что то, что у них «сложилось, назвать системой еще нельзя». Но Б. и Е. Никитины сформулировали три тезиса, в которых, как они считали, был залог их успеха:

1. Легкая одежда и спортивная обстановка в доме.
2. Свобода творчества детей в занятиях.
3. Участие родителей в жизни детей.

Эти три тезиса могут быть интерпретированы как попытка создания своеобразной подготовленной среды, обеспечение относительной свободы выбора занятия для ребенка и заинтересованное участие педагога в деятельности ребенка. Все эти элементы присущи и для педагогики М. Монтессори.

В Канаде и США насчитывается более 4000 школ Монтессори, и еще тысячи по всему миру. За прошедшее столетие идеи доктора Монтессори оказали заметное влияние на образование во всем мире.

Педагогическая концепция Монтессори основывается на уважении ребенка как личности, а школы представляют собой сообщества учеников, учителей и родителей.

Независимо от того, как родители относятся к школе, они должны понимать, что оказывают наибольшее влияние на жизнь своего ребенка, поэтому у родителей всегда есть возможность вовлечь ребенка в любой вид деятельности, школа же должна стать естественным продолжением семьи. Поэтому в соответствии с педагогическими идеями М. Монтессори родители и учителя должны работать вместе для того, чтобы найти подход к ребенку, добиться дисциплины и взаимопонимания.

Сегодня, после почти 75 лет международного применения, метод Монтессори процветает в Канаде и Соединенных Штатах, где с 1957 года открыто более 4000 школ.

Школы Монтессори существуют не только в частном секторе, но и все чаще реализуются в рамках государственных школьных систем и федеральных программ по уходу за детьми.

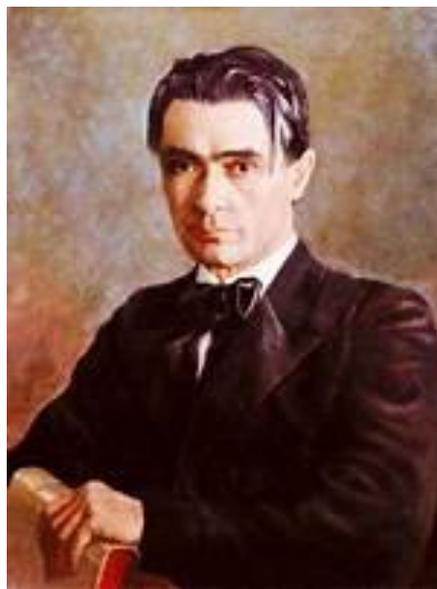
Сосредоточение внимания Монтессори на отдельном ребенке, мирное раскрытие себя и подготовленная среда в классе дают возможность для обновления в оценке семейной жизни.

В основе вальдорфской педагогики лежит идея свободного человека. Она предполагает свободу системы воспитания и тем самым свободу воспитателя. Только тот, кто «свободным, индивидуальным образом стоит перед воспитуемым, перед учеником, может действительно способствовать свободному раскрытию индивидуальных способностей и задатков ребенка». По мнению Штайнера, педагогика – это постепенное развитие человека для свободного самоопределения.

Свободный ребенок является саморазвивающимся и свободно растущим человеком. Иметь свободу быть ребенком, значит, быть личностью, потребности и интересы которой признаны. У детей есть врожденное любопытство и желание изучать и исследовать мир вокруг них. Поэтому учебно-воспитательный процесс должен базироваться на поддержке детской автономии и самоопределении, а также на взаимном уважении и сотрудничестве. Делить власть с детьми – это не вседозволенность. В то же время создание безопасной среды, основанной на взаимном уважении и искреннем интересе к каждому ребенку как к личности.

Обучение невозможно отделить от воспитания, ведь любое обучение одновременно направлено на воспитание определенных личностных качеств, как правило, нравственных. Не случайно Р. Штайнер в своей школе стремился уделять воспитанию больше внимания чем обучению, чтобы возникало побольше споров, совместного поиска и свободы в отношениях взрослых и детей.

Р. Штайнер (1861-1925)



Штайнер рассматривал воспитание как «самовоспитание, то есть – воспитание самости (личности) другого человека». Немецкое слово *erziehen* (воспитывать) однокоренное со словом *ziehen* (влечь). Извлекая, не причиняя ущерб, то есть, воспитывать при отсутствии насилия и причинения вреда обучаемому.

Таким образом, вальдорфская педагогика делала акцент не на том, что усваивается, а на том, как усваивается, т.е. важен сам процесс обучения. Это отражено в этой цитате Рудольфа Штайнера, основателя педагогики: «В жизни путь к получению знаний более ценен, чем само знание». Он выразил это так: «Школа – это место встречи между двумя поколениями, которые учат и учатся друг у друга...»

Руководство школой осуществляется без директора, по принципу коллегиального самоуправления учителями и родителями.

Учителя в вальдорфской школе должны отвечать не только за учебный процесс, но и сами строить реализовать школьное управление. Поэтому вальдорфская школа представляла собой маленькое правовое государство все управление было возложено на учителей, детей и родителей.

Педагог был убежден, что в основе школьного коллектива необходимо наличие трех элементов: родители, учителя, дети, поэтому в школе Р. Штайнера и в «Доме свободного ребенка» существовал жесткий отбор учителей.

Учителя, по мнению, Р. Штайнера, должны, во-первых, работать над формированием доверительных отношений (родители – учителя, учителя – дети, дети – дети), во-вторых, подчеркивать важность значимой повседневной деятельности и труда (приготовление пищи, уборка, стирка, садоводство и др.), физической активности и изучения природы.

Учителя вальдорфской школы тесно сотрудничали с родителями, стараясь привлечь их к решению ряда проблем учебного заведения. Штайнер был убежден, что взаимоотношения в семье во многом влияют на успеваемость и поведение ребенка в классе, поэтому партнерство в отношениях с родителями считал очень важным в процессе воспитания детей, так как именно родители приводили своих детей в школу и оплачивали их обучение. Штайнер в беседе с учителями всегда призывал их уважительно относиться к родителям и учитывать их мнения, считая их надежной основой для роста школ. Предупреждая своих учителей о возможных конфликтах и возникновению непонимания со стороны родителей Р. Штайнер, призывал учителей сохранять самообладание и здравый смысл. Интересен тот факт, что Штайнер прекрасно владел информацией не только о самом ученике (стоило только сказать, где в классе сидит этот ученик, Штайнер уже знал, о ком идет речь), но и о жизни его семьи, сложностях и проблемах.

В некоторых случаях плохую успеваемость ученика педагог связывал

именно с отсутствием контакта с родителями. Поэтому, по мнению Штайнера, двери школы для родителей должны быть открыты, и они должны получать там ответы на все волнующие их вопросы, связанные с их детьми и учебным процессом, так как общение с родителями – это часть работы учителя.

Штайнер считал важной задачей учителей сделать так, чтобы родители действительно приходили на школьные собрания. Причем слишком частые собрания, по его мнению, будут неправильно восприниматься, поэтому достаточно проводить три собрания в год. Но проводить такие собрания Штайнер предлагал по возможности празднично, печатать приглашения и высылать их всем родителям: первое собрание проводить где-то в начале учебного года, чтобы войти в контакт с родителями, затем, в конце учебного года и еще раз, в конце года. Два последних собрания будут содержательными, первое же собрание – чисто праздничным; можно включить в собрания детские выступления: декламацию, немного эвритмии и так далее. Педагог так же советовал организовывать консультации для родителей, отмечая с сожалением тот факт, что родители мало заботятся о своих детях.

Отправной точкой для ребенка в изучении ручного труда Р.Штайнер считал подражание. Дети учатся, подражая, например, занятиям, взрослых постепенно вовлекая себя в эти занятия, в ходе наблюдения за родителями или членами семьи во время приготовления ужина, вязания, шитья и т.д. Поэтому педагог организовал с своей школе обязательные уроки рукоделия и садоводства.

Педагогическое управление и контроль в школах осуществляются посредством еженедельной конференции учителей, где все учителя имеют равные права. Р. Штайнер, не смотря на свою занятость, старался сам проводить собрания и читать лекции для учителей и родителей, в ходе которых учителя делились своими успехами и обсуждали проблемы, возникающие в процессе воспитания.

В своей школе Р.Штайнер устраивал педагогические советы – собрания родителей и учителей, а также тех людей, которые заинтересованы в успешной работе учебных заведений – для обсуждения всех вопросов, касающихся жизни и работы школы. Педагог признавал преимущества совместной работы родителей и учителей. Р. Штайнер основывал свои педагогические концепции на сотрудничестве и взаимопонимании родителей, учителей и детей. Воспитательный процесс в школе Штайнера был построен на взаимной ответственности родителей и учителей: ребенок должен знать, что родители доверяют учителям, родители должны быть уверены, что учителям безразличны их дети.

Деятельность Р.Штайнера явилась новым веянием в педагогике хотя бы потому, что он затронул проблему, нетипичную для европейских ученых

того времени. Штайнер рассматривает человека в его телесно-физическом и духовно-душевном проявлении. Антропософская наука Штайнера «стремится избежать какой бы то ни было односторонности и поэтому рассматривает человека в трех его ипостасях: тело, душа, дух». По мнению Штайнера, «человеческая жизнь содержит в себе зачатки своего будущего», возможно, поэтому современные люди склонны пересматривать то, что человечество унаследовало от предшествующих эпох. Значит, чтобы судить о будущем, необходимо досконально изучать природу человека. Педагог был убежден, что именно углубленное изучение жизни должно помочь людям решать проблемы современности, в том числе и проблемы воспитания и образования. Ведь чтобы познать развивающегося человека необходимо знать все о его природе. Р.Штайнер был убежден, что антропософия может стать источником вдохновения для работы с детьми и подростками. Благодаря антропософии человек духовно растет, применяя уникальные человеческие способности для развития ясного мышления и правдивого восприятия мира.

Само слово происходит от «антропос» (человек) и «софия» (мудрость) и означает мудрость человека.

В руководящих принципах, опубликованных в 1924 году, Рудольф Штайнер кратко обрисовывает, что он подразумевает под антропософией:

Антропософия – это путь знания, который стремится привести духовное в человеке к духовному во вселенной.

Идеи Р. Штайнера основаны на духовно-научной системе мышления, известной как антропософия. Антропософия буквально означает «мудрость человека». Это ориентированная на человека духовная философия, которая отражает основные духовные вопросы человечества, основанные на таких потребностях как, необходимость относиться к миру с точки зрения научного мышления и необходимость развивать отношение к миру в полной свободе и на основе собственных суждений и решений.

Антропософия сама по себе не преподается в вальдорфских школах, но вальдорфские учителя используют знания, полученные в ходе изучения антропософии, чтобы понять и применить идеи Штайнера на всех этапах воспитательно-образовательного процесса, создавая уникальную гуманную и воспитательную среду для развития ребенка. Важность антропософии педагог хотел донести также и до родителей, которых он неоднократно приглашал на свои лекции.

Довольно скоро после открытия первой штутгартской школы аналогичные учебные заведения появились и за пределами Германии. Например, начиная с 1925 г., такие школы появились в Швейцарии, где они именовались «Школами Рудольфа Штайнера». С 1923 г. начали основываться школы в Голландии. Вскоре возникли школы в Англии (1925 г. в Лондоне), Португалии (Лиссабоне), Норвегии (1926) и США (в 1928 г., в Нью-Йорке).

Сегодня вальдорфские школы есть практически во всех странах мира, исключая мусульманские. Их общее число достигает пятисот. Наибольшее распространение педагогика Штайнера получила у себя на родине, в Западной Европе. Только Германии сегодня работает около ста пятидесяти вальдорфских школ. Новое педагогическое течение уже проникло на австралийский континент, в страны Южной и Центральной Америки, Японию и Южную Африку. В нашей стране вальдорфские школы открыты в Москве, Санкт-Петербурге, Рязани, Красноярске, Казани, Самаре, Ярославле, Иркутске, Обнинске и Владимире.

Движение Штайнера продолжает оставаться самой быстрорастущей независимой системой образования в мире.

Популярностью стали пользоваться вальдорфские детские сады, дошкольные учреждения, а также лечебно-воспитательные учебные заведения и детские дома, что является доказательством того, общественный интерес к образовательным учреждениям вальдорфского типа возрастает.

На сегодняшний день существуют вальдорфские школы с дневной формой обучения, интернаты, а также вальдорфские школы, предлагающие образование с духовной направленностью.

В современных вальдорфских школах родители не перестают сотрудничать с учителями. Родители-партнеры по-прежнему остаются неотъемлемой частью вальдорфских школ. Вальдорфские школы исполняют завет Р. Штайнера, связанный с сотрудничеством семьи и школы, создавая доброжелательную атмосферу и поддерживая политику открытых дверей, чтобы родители, у которых есть вопросы, могли прийти в школу за ответами.

С самого начала деятельности вальдорфских школ вопрос доверия между родителями и учителями был центральным, неотъемлемым элементом жизни этих учебных заведений. Многие вальдорфские школы практикуют опрос родителей, довольны ли они программой подготовки своих детей, так как мнение родителей очень важно. Ведь именно они решают, в какую школу пойдет учиться их ребенок.

В некоторых вальдорфских школах создаются дополнительные родительские центры, кафе, ремесленные группы, кружки вязания, совместные праздники и другие мероприятия, направленные на поддержку сотрудничества семьи и школы.

В вальдорфских школах большое внимание уделяется фестивалям, концертам, спектаклям. К каждому мероприятию дети, педагоги и родители, как правило, готовят выступления, шьют костюмы, украшают концертный зал. Участие родителей в таких мероприятиях особенно необходимо для детей младшего школьного возраста, так как позволяет ребенку чувствовать себя на сцене раскованным и непринужденным, ребенок, чувствуя поддержку, более уверенно исполняет свою роль на сцене. Кроме того, участие

родителей в таких мероприятиях благотворно влияет на детей, развивая в них самые неожиданные таланты.

Учителя вальдорфских школ направляют свою деятельность среди прочего и на то, чтобы общаться с родителями по мере необходимости: они проводят ежемесячные встречи с родителями своего класса, регулярные собеседования с учителями и составляют подробные индивидуальные отчеты об успеваемости ребенка.

Образованные в вальдорфских школах родительские комитеты проводят огромную работу с родителями тех детей, которые недавно пришли учиться в школу, помогая учителям объяснить, насколько важно, чтобы родители проявляли интерес к своим детям и их успеваемости в классе, насколько важно для их детей чувствовать, что их родители являются частью школьного сообщества.

Важное значение в вальдорфских школах имеют собрания, на которых родители получают исчерпывающую информацию о том, что происходит в классе, периодах обучения и различных этапах развития детей. В младших классах и детском саду родители готовятся к ежегодным праздникам во время рабочих вечеров в школе. Некоторые родители добровольно выступают в роли так называемых «классных родителей», которые способствуют регулярному общению между остальными родителями в классе и учителями. Кроме того, «классные родители» помогают в подготовке и проведении занятий и вдохновляют других родителей на активное участие в них. Многие виды деятельности полагаются исключительно на помощь родителей. Родители регулярно помогают в поездках, ежегодных гуляниях и спектаклях. Родители также помогают с уроками рукоделия и чтением.

Семьи работают вместе до начала учебного года, чтобы помочь учителю подготовить класс к предстоящему году. Родители и некоторые ученики вместе работают над тщательной уборкой в классе, расстановкой и перемещением мебели, завершением легкого ремонта и подготовкой к предстоящему году. Это отличный способ познакомиться с новыми семьями. Часто семьи собирают обед, например, для пикника и проводят время за общением.

Сотрудничество с родителями помогает определить потребности ребенка и то, как родители могут внести свой вклад в образование своих детей.

В основе вальдорфской педагогики лежит идея свободного человека. Она предполагает свободу системы воспитания и тем самым свободу воспитателя. Только тот, кто «свободным, индивидуальным образом стоит перед воспитуемым, перед учеником, может действительно способствовать свободному раскрытию индивидуальных способностей и задатков ребенка». По мнению Штайнера, педагогика – это постепенное развитие человека для

свободного самоопределения. Свободный ребенок является саморазвивающимся и свободно растущим человеком. Иметь свободу быть ребенком, значит, быть личностью, потребности и интересы которой признаны. У детей есть врожденное любопытство и желание изучать и исследовать мир вокруг них. Поэтому учебно-воспитательный процесс должен базироваться на поддержке детской автономии и самоопределении, а также на взаимном уважении и сотрудничестве. Делить власть с детьми – это не вседозволенность. В то же время создание безопасной среды, основанной на взаимном уважении и искреннем интересе к каждому ребенку как к личности.

Для ребенка первой и главной школой является семья, а семья, как правило, меньше всего учит и воспитывает ребенка путем ограничений и запретов. То, как родители живут, относятся к окружающим, значительно влияет именно на нравственное воспитание ребенка. Вряд ли из ребенка получится порядочный человек с высокими нравственными устоями, если он слышит и видит дома постоянные ссоры и ругань.

Позднее, когда ребенок идет в школу он внимательно наблюдает своего учителя, видит грубость, несправедливость, равнодушие. И все это тоже оказывает влияние на характер и нравственные убеждения ребенка. Поведение и поступки учителей и родителей взвешиваются и оцениваются в детском подсознании.

Реформа образования прежде всего, должна быть направлена на перевоспитание учителей, необходимо повышать их социальный уровень и образование. Развитие школы является основой развития общества.

Французский педагог Селестен Френе проделал колоссальную работу и написал фундаментальные труды по видению новой школы, в котором ребенок становился активным субъектом учебной деятельности, труда, игры и общения. Что-то из его наработок используется в школах и сейчас, к примеру издание газет, подготовка и чтение докладов, походы, экскурсии, и многие даже не подозревают, что обязаны всем этим французскому педагогу-реформатору прошлого столетия.

Особый интерес представляет подход Селестена Френе к взаимоотношению семьи и школы. По мнению Френе неэффективность воспитательных воз-

С. Френе (1896-1966)



действий семьи и школы на детей и подростков связаны с глубоко ошибочными исходными установками традиционной педагогики. Именно поэтому в своих трудах он особое внимание уделяет не только способам создания новой школы со стороны педагогов, но и отчетливо выражает свою позицию по поводу места семьи в этой самой “Школе XX века”. Возьмем за основу несколько работ Френе, созданных в период 1946-1960 г, а именно “Новая французская школа”, 1946, “Нравственное и гражданское воспитание” 1946, “Формирование личности ребенка и подростка” 1946, и, конечно же, “Обращение к родителям” 1951-работа, адресованная жителям села, где автор призывает родителей к тесному сотрудничеству со школой.

С. Френе различает четыре уровня опор-барьеров (в семье, в обществе, в природе, в межличностных отношениях), уровень агрессивности которых зависит от их роли для развития личности индивида. Они могут выполнять роли:

1) *опекунскую*, когда уровень как опора полностью удовлетворяет потребностям развития личности;

2) *обезоруживающую*, когда уровень как опора берёт на себя все действия по устранению преград, возникающих перед личностью, что приводит к ослаблению жизненного потенциала, не готового реализоваться самостоятельно;

3) *отвергающую*, когда уровень как барьер пренебрегает опекунской ролью в развитии личности, отказывает в помощи преодоления преграды.

В книге «Новая французская школа» Селестен Френе подчеркивает, что родители слишком часто, к сожалению, рассуждают так же, как корыстный капиталист. Для большинства родителей значение имеет не всестороннее развитие личности ее детей, а образование, достаточное чтобы выдержать экзамены, занять престижное место, поступить в какой-нибудь институт или обосноваться в каком-то учреждении. Вообще, для французской культуры успех в карьере является первостепенной установкой. Говоря об основах новой школы, Френе подчеркивает, что во главу угла ставится не заучивание материала, не приобщение к азам тех или иных наук, а главным для педагогов в его новой школе является благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок, где он может проявит себя, свое творческое начало. Он призывал, чтобы в школе 20-го века опирались на семейные традиции, на достижение принципов предшествующих поколений. Он говорит о том, что от успехов воспитания в первые годы жизни зависит успех ребенка в индивидуальном, социальном и общем человеческом плане на последующих стадиях развития ребёнка, поэтому нужно сделать всё возможное, чтобы родители, воспитатели и власти осознали значение этих факторов, которым как правило не уделяется достаточное внимание.

Хотя Френе в своих трудах очень много внимания уделяет устройству образовательного учреждения и методике воспитания детей именно в школе, очень большой пласт посвящает именно родителям и семейным узам ребёнка.

Френе уделяет внимание роли семьи на всех этапах развития ребёнка: с рождения, в детском саду, школе. Особенно интересен этап формирования личности ребёнка и подростка, ведь это несомненно, очень важный этап взросления ребёнка. В разделе «формирование личности ребёнка и подростка» в самом начале Френе посвящает целый параграф проблеме ослабления семейных уз. Здесь педагог-новатор говорит нам о том, что для того, чтобы пользоваться авторитетом, не следует кричать на подростка или тем более прибегать к рукоприкладству, потребуется нечто другое. Он приводит в пример асоциальное поведение, чудовищные преступления в разных уголках мира, которые на тот момент будоражили общественность. Он подчеркивает, что в довоенное время дети даже не могли представить себе, что такое сказать «нет» или обратиться на «ты» к собственному отцу, но отношения изменились.

Френе объясняет причины этого явления, ссылаясь на то, что проблемы в семье начались во время первой мировой войны, когда отцы ушли воевать, остались женщины, которые плохо представляли себе роль главы семьи и также дети, которые были вынуждены работать вместе со своими матерями. Семья распадалась. Дом пустел. Оживал дом только тогда, когда все собирались за столом. И когда отцы возвращались с войны, они уже не пытались вернуть себе главенствующее положение в семье, они просто смирились с новой ситуацией. Вторая мировая война также оказала плохое влияние на молодежь, потому что молодые люди прекрасно видели, как орудует черный рынок и прочие асоциалы.

Так же Френе видит причину проблем в большинстве французских семей в том, что с изменением обстановки увеличилось и количество разводов. А первыми жертвами в таких процессах всегда становятся дети. Мать и отец работают целый день, поэтому ребёнок должен с утра идти в школу после школы проводить время и ждать родителей. Велика вероятность того, что данный подросток примкнет к какой-нибудь асоциальной группе. Но он уточняет, что не во всех районах Франции была такая ситуация, в деревнях ситуация была лучше. Потому что в деревне у детей есть сады, поля, реки, рыбы, кролики, куры, а у городских ребят все это отсутствует, часто нет ничего подобного, а только ласковая бабушка, у которой они могут спрятаться в лучшем случае от гневных родителей. А в худшем случае этим укрытием становится улица. Френе особенно подчёркивает, что в начале века как в городе, так и в деревне человек жил в большой семье. Но постепенно под воздействием интенсивной индустриализации семья деформировалась до

такой степени, что ребёнок, к сожалению, стал лишним. В городах выросли однотипные здания, стало тесно и шумно, в этих городских постройках люди, особенно дети, чувствуют себя потерянными. Урбанизация внесла свои коррективы в процесс взаимодействия семьи и школы. Школа, казалось бы, должна быть убежищем, которое помогает фактически брошенным детям сохранить или восстановить душевное равновесие, необходимое для того чтобы не испытывать страх перед жизнью. И здесь возникает другая трудность. На деле получается так, что школа работает по старым устоям, не пытаясь приспособиться к радикальным изменениям, про которые говорит Френе. Все уроки ведутся традиционно невозмутимо, словно за 40 лет ничего не произошло. Плоды размышлений Френе актуальны и сегодня. Современная ситуация в школе только ухудшается, потому что преподаватели перегружены. Если раньше у учителя в классе было 20 учеников, был возможен более-менее личный контакт с каждым ребёнком. Но перегрузив классы, школа утратила этот контакт, уютную атмосферу. Ребёнок стал всего лишь единицей обучения среди сорока или пятидесяти таких же учеников. Единственно верным решением проблемы Френе видит трудовое воспитание. Наилучшим путём формирования модели поведения и её корректировки С. Френе считает труд, приносящий успех, потому что он доставляет радость и позволяет ощутить собственную значимость. Он подчёркивает, что чтобы выйти из кризиса, необходимо осознать, что отношения между детьми и взрослыми должны строиться на основе труда и постараться изменить в соответствии с этим наше поведение. Когда Френе говорит о трудовом воспитании, он также подчёркивает, что педагогам, которые поддерживают эту идею, придется считаться с родителями, уставшими на работе, жаждущими покоя и готовыми ради этого пичкать своих детей успокоительными таблетками, не задумываясь о последствиях. Он говорит о том, что его программа предусматривает организацию жизни и воспитания детей в семье на основе труда, реорганизации трудовой деятельности детей в школе и реорганизацию жизни трудовой деятельности детей на то время, когда они предоставлены сами себе, то есть в отсутствии родителей и воспитателей. В главе «Организация жизни и воспитания детей в семье на основе труда» Френе дает четкие рекомендации родителям. Он подчёркивает, что нужно заботиться о здоровье детей. Следует стараться как можно чаще давать им пассивную работу, проводить аналогию с самим собой, вспоминать, что вы любили делать, когда вы были ребёнком. Следует не давать детям мелкие скучные поручения. Надо поручать детям с малых лет ответственную, но посильную работу: один занимается огнем, второй убирает со стола, другие подметают лестницу. Также надо принять в расчёт, что дети больше интересуются работой различных механизмов, чем цветами. Детям можно дать возможность устроить свою мастерскую! Мальчишки четырех-

пяти лет будут счастливы и горды тем, что они могут строить свои домики. А девочки – тем, что им позволяют шить и вязать. Также не следует забывать, что дети увлекаются рисованием, особенно на свободную тему.

Исследователь Б.Л.Вульфсон отмечает, что автор как будто не уверен в своих собственных советах и рекомендациях. Поэтому в конце данной главы он говорит о том, что мы должны осуществить подлинную революцию, возвращающую нас к максимальному участию детей в деятельности семьи, школы и даже общества. Но действовать нужно осторожно, гуманно, поскольку нельзя, конечно, вновь узаконивать эксплуатацию детей. Эта революция нужна нам не для того, чтобы извлекать выгоду из детского труда. Задача состоит в том, чтобы по-новому готовить детей в жизни.

Таким образом, мы видим, что Френе предлагает объединить усилия и учителей и родителей, чтобы молодое поколение получило образование и профессиональную подготовку. Обращаясь к родителям, он уверяет их в том, что родители могут помочь учителям, содействовать реализации субъектно-ориентированного образовательного процесса в новой школе, где учеба, труд, игра, общение станут важными элементами. В текстах Френе много разъяснений, рекомендаций родителям и примеров того, как можно помочь детям в учёбе в том числе чтению, письму, счету, рисованию. Френе пытается преодолеть замкнутость школы, связать её с внешним миром, семьей, включить родителей в работу своей системы, примирить их с учителем.

“Обращение к родителям” – один из примеров того, что Френе видит необходимость взаимодействия родителей и школы, взаимоучастия в аспектах жизни и воспитания ребенка. Но и сквозь века, обозначенные классиком проблемы, до сих пор остаются нерешенными до конца, что и мешает школе полнее реализовать субъектно-ориентированный подход к организации образовательного процесса.

Контрольные вопросы и задания

Вопросы

- 1.** Какое место уделяется аспекту взаимодействия учителей и родителей в школе Ф. Паркера?
- 2.** Назовите основные инновационные подходы американского реформатора к организации образовательного процесса ребенка.
- 3.** Что нового предлагает Ф. Паркер по совершенствованию подготовки учителей?

4. Что нового Вы узнали о семье Дьюи и его родителях после прочтения отрывка и монографии «Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе»?

5. Какую роль в жизни Джона Дьюи играла его мать?

6. Как сложились отношения Джона Дьюи с отцом?

7. Что вы можете сказать о воспитании в семье самого Дьюи?

8. Как строилось взаимодействие родителей и школы в Лабораторной школе Дьюи при Чикагском Университете?

Задание 1. На основе анализа отрывка монографии «Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе» охарактеризуйте характер влияния родителей Дьюи на становление его личности.

«Основным источником счастья, как признался сам Джон Дьюи, для учёного служили мыслительная работа (или «игра воображения») и его семья. Поэтому не случайно некоторые его биографы старались изобразить человеческий портрет великого мыслителя в контексте его семейной жизни. Ведь Дьюи не был «мыслящей машиной», он был мыслящим существом, личностью, индивидуальностью. Надо отметить, что Дьюи очень активно реагировал на характер и условия того времени, в рамках которого разворачивалась его долгая жизнь длиной почти в столетие.

Одним из самых значимых моментов в жизни Д. Дьюи была семья. Он очень трепетно относился к своей супруге Элис, которая подарила ему замечательных детей. Дьюи был не только преданным и заботливым мужем для своей жены Элис, но и ответственным отцом шестерых детей. У Д. Дьюи было трое сыновей – Фред, Моррис, Гордон и трое дочерей – Люси, Джейн и Эвелин. Супруги Дьюи поженились 28 июля 1886 года в Фентоне, штат Мичиган. В отличие от многих классиков педагогики, к примеру Ж.Ж. Руссо, который всех своих пятерых детей отдал в приют, Джон Дьюи уделял воспитанию своих детей огромное значение. Для супругов Дьюи образование детей было приоритетным моментом в семейных делах. Каждый ребёнок в какой-то степени служил источником образования Джона Дьюи, как педагога и как семьянина. Наблюдение за ростом малышей, их образованием стало огромным стимулом для написания учёным целого ряда статей педагогического характера. Так, например, работа Дьюи «Психология языка младенца» («The Psychology of the Infant Language») родилась в результате наблюдения за тем, как его первенец Фред и дочь Эвелин осваивали свой вокабуляр.

Джону Дьюи очень хотелось занять в жизни своих детей важное место, стать им близким человеком, компенсируя тем самым некоторый вакуум, который имел место в отношениях Джона Дьюи с его отцом. Тема отца Арчибальда Спрага Дьюи представляет особый интерес в биографии

учёного. Случилось так, что Джон Дьюи появился на свет спустя сорок недель после гибели его маленького брата – Джона Арчибальда Дьюи, которому не было суждено дожить и до трех лет. Он случайно упал в котёл с раскалённой маслянистой жидкостью и позднее скончался в муках от тяжелейших ожогов на глазах своих родителей. Мать Джона Дьюи – Люсина Артемисия Рич Дьюи (Lucina Artemisia Rich Dewey) и её супруг страшно переживали случившееся. Родившийся 20 октября 1859 года мальчик получил имя Джон в память об ушедшем брате. Безусловно, для родителей рождённый малыш был своего рода заменой потерянного сына, но Арчибальд не хотел второй раз давать своё имя второму сыну. Всю жизнь родители жили с ощущением, что их преследовала тень того другого погибшего ребенка.

Факт, что Джону пришлось стать заменой брату, явился причиной первого кризиса в его жизни. Ведь всегда очень трудно чувствовать себя заменой. Если тебе ещё и не повезёт в этой жизни, то ты всегда будешь ещё глубже чувствовать, что не смог оправдать ожиданий родителей. Но Джону Дьюи повезло. Он целиком возместил потерю и родителям, и себе самому. Чувствуя, что он должен жить для других, развил в себе удивительный талант быть участливым и глубоко сочувствующим человеком. Его родители всегда обращались с ним так, как будто он был их первым ребенком, и во многих отношениях, он сумел впоследствии превзойти даже своего старшего брата Дэйвиса. Порой он даже давал советы Дэйвису, который тоже стал известным экономистом, правда, уже после того, как Джон Дьюи получил известность.

Надо признать, что мать Дьюи – Люсина, особо заботилась о здоровье Джона и была очень близка с ним. Она постоянно переписывалась с сыном, посылала ему толстые конверты с письмами, рассказывая в них обо всех новостях, даже на полях. То, что перед смертью Арчибальда родители жили в доме Джона Дьюи, а не его братьев Дэйвиса или Чарльза Майнера, говорит о многом. Родители Джона Дьюи были намного ближе и к детям Джона, чем Дэйвиса.

Вторым кризисом в отношениях Дьюи с его отцом Арчибальдом был неожиданный уход отца на Гражданскую войну. Несмотря на то, что ему было уже за 50 лет, он неожиданно летом 1861 года продал свой бакалейный бизнес и отправился служить в Первый Вермонтский Кавалерийский полк. Он вступил в ряды Союзной Армии в Северной Верджинии, оставив на попечении беременной супруги двоих сыновей. Многие считали, что одной из причин такого поступка было и то, что Арчибальд всё время думал о том, переживёт ли его сын Джон тот роковой возраст, который унёс его первенца Джона. Он не хотел оставаться дома в ожидании этого момента. Люсине пришлось вскоре продать дом и поселиться у родственников, так как деньги,

оставленные Арчибальдом, скоро закончились, и надо было как-то выживать. Поскольку Арчибальд был на военной службе, мать стала очень близка своим сыновьям, особенно Джону. Понимая, как трудно маме, мальчик проявлял большую заботу и о родившемся Чарльзе, хотя и не был старшим братом. Мать очень переживала за отца, писавшего ей с поля боя. К счастью, он не был даже ранен. Рождество 1864 года Люсина с тремя сыновьями встречала вместе со своим мужем. Этот день особенно запомнился Джону. Позднее он писал: «Я лучше всего, пожалуй, помню то Рождество, когда мне было 4 года; мой отец был на фронте, а мама взяла нас и отправилась в расположение его части, чтобы остаться там на зиму. Я очень хорошо помню, как проснувшись, я увидел в конце комнаты их кровать, она казалась так далеко от меня, в целой миле, а потом мне дали какие-то вещи; среди них была маленькая деревянная маслобойка. Позже моя мама рассказывала мне, но это было уже много лет спустя, что они думали, что я буду разочарован тем, что мне смогли дать в качестве рождественского подарка. Ведь тогда очень трудно было что-то достать. И всё же я вспоминаю, как рады мы были тем дарам».

Вскоре Люсина с сыновьями вернулась в Бёрлингтон, где она жила у своих родственников. В начале 1865 года закончилась война, а 14 апреля 1865 года было совершено покушение на президента Авраама Линкольна. Траурные дни надолго запомнились пятилетнему Джону, особенно очень вспоминалось огромное количество домов, задрапированных чёрным в знак скорби. Удивительно, но отец вернулся в семью лишь через два года после окончания войны. Он оставался на Юге, занимался каким-то бизнесом в Вирджинии и Южном Иллинойсе. Семья вернулась к нормальной жизни лишь в 1867 году. Дьюи вспоминал, что они сразу же переехала в свой собственный дом. Бакалейный бизнес снова начал процветать, хорошо шла и торговля сигарами.

Однако, в жизни Джона наступил третий кризис. Дело в том, что родители Джона были очень разные. Они очень отличались и по темпераменту и по отношению к детям, имели разные интересы и разные запросы. Надо признать, что при всем своём отличии каждый по-своему оказывал влияние на становление сына.

Мать Джона Дьюи родилась в 1830 году в Вермонте и выросла на очень богатой ферме, где многому научилась. В тот период в Америке умение вести фермерское дело было очень редким, так как население резко перемещалось в города, теряя эти навыки. Джон всегда идеализировал способности матери вести фермерское хозяйство. Он даже писал об этом в своей работе «Школа и общество» (1899): «...Дисциплина и формирование характера, связанные с процессом тренировки привычек к порядку и трудолюбию, и так называемая идея долга, стремление сделать что-либо, произвести

что-то в этом мире культивировались фермерскими семьями в середине девятнадцатого века.» Он признавался Джозефу Ратнеру, что в своих работах по педагогической теории и практике он опирался на «Вермонтское окружение», особенно на дух бабушкиной фермы со стороны матери. Он сожалел, что дети 1920-х и 1930-х годов были лишены того, что он сам испытал. Дьюи вспоминал, что именно на ферме он мог видеть старинную лесопилку, свечи и мыло, сделанные в домашних условиях. Своим детям Дьюи часто рассказывал, как иногда появлялся на ферме на несколько дней сапожник, чтобы починить обувь всех желающих. Джону очень нравилось, что на ферме люди были очень близки к природе, знакомились с простейшими орудиями труда. Многие молодые люди могли уже в юности многому научиться, осваивали ремёсла. Джон Дьюи восхищался Томасом Джефферсоном и выделял его из многих американцев. Дьюи, как и Джефферсону была присуща идеализация сельской жизни. Не случайно, позднее, в своей экспериментальной школе он знакомил детей с прядением, ткачеством, столярным делом. Организация Музея труда, активная поддержка этой идеи и в Халл-Хаусе Джейн Аддамс – всё это доказательство того, что Дьюи пытался ввести в содержание образования и практико-ориентированные предметы. В своих трудах он также старался передать детям, воспитывавшимся в городах, дух творческой, продуктивной и независимой жизни фермерской семьи наподобие той, что была у его матери.

Что касается деда Дьюи, отца Люсины, то он не ограничивался лишь фермерской жизнью. Дейвис Рич был членом Вермонтской Генеральной Ассамблеи в течение пяти лет. Дедушка Люсины, Чарльз Рич, служил в Конгрессе Вашингтона несколько периодов. Процветающая и общественно-ориентированная, тесно связанная с общинной службой и влиятельная в социальных кругах, семья Рич в трёх поколениях кровью и интересами была связана со многими известными гражданами Шохэма и Берлингтона. Кузен Люсины Мэтью Бакхэм был президентом Университета Вермонт, где учился Джон Дьюи. Люсина часто гостила вместе со своими сыновьями в семье Бакхэмов, жила там и во время и после Гражданской войны, а Джон и Дэйвис дружили с двумя сыновьями Бакхэмов. Мать Д. Дьюи Люсина была олицетворением старой Берлингтонской политической и университетской элиты. Она была очень требовательна к себе, отличалась реформистскими взглядами. Но её главным делом стала забота о душах своих близких. Джон признавался, что благодаря матери он воспитывался в истинно евангелистской манере. Он был серьёзным, застенчивым и интроспективным ребенком.

Отец Дьюи Арчибальд не очень-то пускался в духовные размышления. Он был целиком увлечён бизнесом и стремился выделиться, достичь

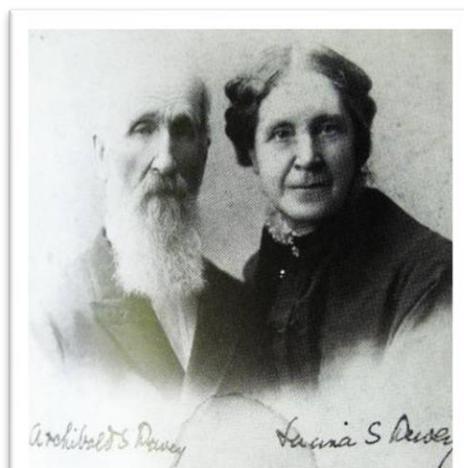
успеха. Подобно тем американцам, портреты которых были блестяще описаны Генри Джеймсом, отец Дьюи не был особенно образован, не имел способности к размышлению, не обладал манерами, но был уверен в себе и пытался тягаться силой там, где это было возможно. Общественный класс, базирующийся на университете Вермонт в Берлингтоне, отражал идеи старой демократии, основанной на просвещении народа. В противовес им новый класс бизнесменов отражал коммерческую демократию, лозунг которой был «купи у одного, а продай другому». Джону очень нравилось то, что отец отличался храбростью и отвагой. С ним считались, он всегда демонстрировал активную позицию, с ним всегда было интересно.

Арчибальд тоже родился на ферме в Фэафексе, штат Вермонт в 1811 году в семье из Новой Англии. Он был одиннадцатым и последним ребенком. Несколько поколений его предков также жили в Новой Англии и внесли свой достойный вклад в американскую жизнь. Его отец, Парсон Дьюи, сыграл определённую роль в Революционной войне и был похоронен в Бенningтоне. В то время как предки Люсины были англичане, у Арчибальда присутствовала голландская, а также шотландско-ирландская кровь. Его предками были ткачи, которые жили во Фландрии в 16 веке. Их звали «выходцами из лугов» («was de Wei» – «of the meadows»). Отсюда и фамилия Дьюи. Позднее Джон Дьюи ассоциировал Англию с чистым пуританизмом и предпочитал гордиться своими голландскими корнями. «Я должен признаться, что я, скорее, голландец, чем англичанин. ...В наших кругах есть два выражения – «трудолюбивый как Дьюи» и «никто не может напоить Дьюи». Джон всегда хотел походить на отца, который всегда отличался находчивостью и хорошим чувством юмора. Он женился на Люсине в возрасте 44 лет. Хотя он страдал заиканием, Джон всегда умел продемонстрировать своё чувство юмора, умело вступал в разговоры, блестяще рекламировал товары в своей бакалейной лавке. Вот некоторые из его рекламных объявлений, напечатанных в Берлингтонской газете «Дейли Фри Пресс»: «Тем, кто предпочитает темноту свету, не стоит покупать масло или спермацетовые свечи в магазине Дьюи», или «Мои сигары хорошее извинение за плохую привычку». Он даже уговорил своего друга – поэта Джона Сэкса, написать комическую пародию на лосося, который был в продаже в его магазине. Весёлый нрав отца очень нравился его сыновьям.

Его качества бизнесмена также удивляли окружающих. Он вскоре купил себе новый магазин, но, не имея привычки долго засиживаться на одном месте, вдруг продал свой бизнес и включился в борьбу против работорговли. Контраст между родителями, правда, был типичен для американской жизни того периода, когда мама главным образом заботилась о детях, в то время как отец всё время находился в своей конторе или магазине. Однако образ Люсины нельзя было сравнить с женщинами, описанными Генри Джеймсом

и Генри Адамсом, которые отправлялись в Европу в поисках культуры, в то время как их мужья задерживались в промышленных центрах, налаживая бизнес контакты.

**Родители Джона Дьюи
Арчибальд Спраг Дьюи
и Люсина Артемисия Дьюи**



Разница между Люсиной и Арчибальдом была иная. Люсина была верной сторонницей так называемых мужских добродетелей Пуританизма. Ей удалось привить своим сыновьям Джону и Дэйвису чувство морального долга и ответственности. У Арчибальда было очень мало времени на сыновей. С Джоном он был всегда очень осторожным. Они уважали друг друга, но особой близости Арчибальд не допускал. Позднее Джон Дьюи, заполняя бланк для включения его биографических материалов в Энциклопедию Национальной Биографии, писал, что его отец был известен своим «остроумием». Арчибальд часто чувствовал неловкость в общении с сыном и нередко использовал остроумие, чтобы не допускать особой близости.

Любопытен текст письма, написанного Джону Арчибальдом 21 октября 1885 года, день спустя после его 26-летия. Арчибальд писал: «Я вовсе не забыл вчера о твоём воровском вторжении в наш семейный круг, но погода была так прекрасна, что мне не захотелось потянуться за ручкой и уйти в дом... Если материнская писанина не пропадёт на почте, то ты получишь небольшое напоминание о том, что мы оба думали о тебе в этот день». Какая метафора могла бы лучше передать смысл того, что Джон всегда оставался для отца сыном-заменой, и что он никогда бы не был Джоном, если бы его первый сын Джон Арчибальд Дьюи был жив. Можно интерпретировать это письмо по-разному, однако биографические сведения убеждают в том, что между отцом и сыном всегда была дистанция, всячески охраняемая Арчибальдом.

Мать Дьюи, Люсина, напротив, была всегда погружена в жизнь своего сына, возможно ещё и потому, что во время отсутствия отца она своей любовью и заботой пыталась компенсировать дефицит общения сыновей с Арчибальдом. Возможно, что особое внимание матери к Джону объяснялось и тем, что он рос довольно хрупким и болезненным мальчиком. Джон был очень похож на свою мать и внешне, в отличие от своих братьев. Её темные глаза были очень выразительны. Это передалось и Джону. Как и мама, он был удивительно усердным и мог часами трудиться. Он рано вставал, не позднее 7 утра. Однажды, проспав до восьми, он признался своим детям, что в тот день он побил свой рекорд позднего вставания с постели. И всё же возвращаясь к проблеме родительского влияния, надо сказать, что именно мать научила Дьюи думать, размышлять, а отец – передал ему умение действовать, как подобает настоящему мужчине – энергично и решительно. После смерти Джона Дьюи его вторая жена Роберта рассказала философу Джорджу Экстеллу, что Джон часто рассказывал ей о своих родителях и жизни в Вермонте и всё время настаивал на том, что большее влияние на него оказал отец. В действительности же, он маскировался, как считала Роберта, это всегда было его потаённым желанием. Влияние матери на него было слишком сильным, настолько сильным, что сыну пришлось научиться противостоять ему. Ему очень хотелось, чтобы любовь отца хотя бы немного завоевала себе пространство, отвоевав его у матери. Желание отца влиять на сына было невелико, в отличие от желания матери. Однако стараясь походить на дистанцировавшегося от него отца, Джону удалось стать самим собой.

Задание 2. Изучите биографические материалы о М. Монтессори, касающиеся ее семьи. Кто из ее родителей помогал ей получить образование врача и стать первой в Италии женщиной-врачом? Что Вы знаете об отношении М. Монтессори к своему собственному сыну Марио? Как сложились их взаимоотношения?

3.3. Воспитательные возможности школы высшего звена. Питомники интеллектуальной элиты (Восток – Запад)



Под элитными вузами, как правило, понимают классические университеты, ориентированные на основополагающие дисциплины и научные исследования. Ни один университет не подарил планете так много Нобелевских лауреатов как Кембриджский университет. Он славен такими знаменитостями как Исаак Ньютон и Френсис Бекон, здесь преподавали и занимались научными исследованиями Нильс Бор и Эрнест Резерфорд. Среди выпускников этого университета выделяются известные писатели Дж.Б. Пристли, В.М. Теккерей и Владимир

Набоков. Кембридж, бюджет которого составляет 4 млрд фунтов стерлингов, – самый богатый университет мира.

Несмотря на то, что элитные университеты Европы сыграли важную роль в эволюции подходов к образованию мировой элиты, в данной статье мы сосредоточим внимание на американском контексте. Американская университетская культура, сформировавшаяся на стыке большинства существовавших университетских традиций, испытала на себе три волны влияния: первую – с доминированием модели протестантского колледжа, вторую – с предпочтением модели французской и шотландской высшей школы, в частности, технических университетов, и, наконец, третью, связанную с воздействием немецкой модели исследовательского университета Вильгельма фон Гумбольдта. Такого рода процесс количественного накопления образцов привел к образованию нового качества, а именно, того феномена, который впоследствии получил наименование современного американского университета. Колумбийский университет в Нью-Йорке является ярким примером обозначенной выше трансформации. Это один из известнейших и престижнейших университетов США, принадлежащих к элитной Лиге плюща (Ivy League). Его официальное название – Университет Колумбия в городе Нью-Йорк. Он является частным исследовательским университетом. Это учебное заведение называют кузницей мировой элиты. Известные выпускники этого университета включают пять так называемых «Отцов-основателей США», 29 лауреатов премии «Оскар», 29 глав государств (в том числе три президента США), девять судей Верховного суда США. В университете учились,

преподавали или занимались научно-исследовательской деятельностью 104 Нобелевских лауреата. Первоначально это учебное заведение было основано в 1754 г. как Королевский колледж, получив хартию от короля Англии Георга II. Это был первый колледж в Нью-Йорке. С 1758 г. Королевский колледж начал присваивать учёные степени. После американской революции в течение небольшого срока (1784–1787 гг.) он имел статус государственного учреждения. В 1784 г. он был включён в состав университета штата Нью-Йорк и переименован в колледж Колумбия. С 1787 г. – это частное учебное заведение, управляемое советом попечителей. В 1912 г. колледжу был присвоен статус университета. Именно тогда начался расцвет этого учебного заведения.

Педагогический колледж при Колумбийском университете, с 1896 г. именуемый «университет Колумбия», в начале XX в. стал образцом реформистской философии и практики. Под руководством Николаса Батлера, который служил его президентом в течение четырёх десятилетий, «Колумбия» быстро стала национальным исследовательским университетом, приняв модель «мультиверситета». Основанный в 1888 г. как один из факультетов Колумбийского университета, к началу XX в. Педагогический колледж становится педагогическим учебным заведением самого высокого профессионального уровня, всемирно известным центром педагогики. В этот период под рубрикой «теория и практика обучения» здесь насчитывалось уже 23 курса по общей дидактике и методике главных предметов начальной и средней школы. Именно здесь разворачивалась деятельность Поля Монро, известного энциклопедиста истории педагогики, чьи исследования открыли путь истории образования США; Эдварда Торндайка, экспериментальная работа которого доминировала не только в области педагогической психологии, но и в других сферах; Джона Дьюи (после его ухода из Чикагского университета) и Уильяма Килпатрика, сумевших значительно продвинуться в области разработки теории и практики проблемного обучения и проектной деятельности; Фрэнка МакМэри, разработавшего новый подход к учебному плану и преподаванию на основе функциональной психологии; Патти Смит Хилл – ученицы Ф. Паркера, Дж. Дьюи и С. Холла, развернувшей борьбу против формализма в системе дошкольного воспитания. Следует отметить, что именно в этом учебном заведении значительно укрепилась международная репутация крупнейшего ученого, педагога-реформатора Джона Дьюи. Еще до своего появления в Колумбийском университете в 1904 г. Джон Дьюи прочел там шесть лекций по «проблемам знания». Коллега Джона Дьюи – Харрис всячески убеждал его выстраивать карьеру в Колумбийском университете в области философии. По просьбе другого коллеги – Кэттела Дьюи был приглашен прочесть курс лекций по психологии. Джон

Дьюи был президентом Американской психологической ассоциации и Американской философской ассоциации и служил профессором в этом учреждении с 1904 г. вплоть до своей отставки в 1930 г. Однако, надо признать, что после отъезда из Чикаго, покинув свои посты в университете и оставив кресло директора Лабораторной школы при Чикагском университете, «учитель учителей» Джон Дьюи сконцентрировал свои усилия на философии. Хотя студенты и выпускники Педагогического колледжа и считали его своим наставником и вдохновителем, что это было скорее символично благодаря его предшествующей преподавательской деятельности в Чикаго. Поскольку интересы Джона Дьюи в Колумбийском университете концентрировались на философии, они записывались к Дьюи на регулярные занятия в Философском зале. Вместе с тем, занимаясь в Педагогическом колледже педагогическими экспериментами, многие студенты тесно сотрудничали с кафедрой философии, психологии и антропологии, где преподавал Джон Дьюи. Молодой коллега Джона Дьюи по кафедре Уолтер Питкин вспоминал: «Мои первые ясные воспоминания о Дьюи в те дни (осень 1905 г.), главным образом связаны с его особым увлечением демонстрировать мышление. Этот человек не мог перестать мыслить. Он был самым естественным, с легкостью размышляющим философом, из всех когда-либо живших, подобно Сократу, никогда не позировавшим». Не только коллеги Дьюи, но и многие иностранные студенты, приехавшие в Педагогический колледж Колумбийского университета получать образование, были заморожены его талантом. Студенты из Китая и Японии несли его демократические идеи в области организации образования в свои страны. Многие в своих странах становились лидерами в сфере образовательной политики. Так, например, китайский студент П.Н. Гуо, приехавший в Колумбийский университет примерно в то же время, как и сам Дьюи, стал основателем и президентом Педагогического колледжа в Нанкине. Чуть позднее еще один китайский студент Менглин Джианг, учившийся у Дьюи в Педагогическом колледже Колумбианы, со временем стал канцлером Пекинского университета. Третий студент Дьюи – Ху Ши, выдающийся интеллектual и реформатор в сфере образования в 1920-е годы, прослушал в Колумбиане лекционный курс Дьюи «Моральная и политическая философия».

Талант Дьюи привлекал японских студентов, приезжавших на учебу в США. Один из них даже посвятил ученому стихи, в которых воспевал дар Дьюи как мыслителя. Дьюи помогал эмигрантам из Европы. Так, к примеру, Нима Хиршенсон, переехавшая из Парижа в США в 1904 г., стала слушательницей на курсе Дьюи «Психологическая этика», а последователь Дьюи Уильям Килпатрик вслед за своим наставником покинул Чикаго и стал курсником Нимы в 1905 г. Он часто давал Ниме свои конспекты, так как она еще не так хорошо владела английским языком и говорил ей, что Дьюи был

«величайшим американским философом и величайшим педагогом». Когда в беседе с заведующим кафедрой философии и консультантом иностранных студентов Дж.И. Вудбриджем Нима отметила то доброе отношение, которое было проявлено к ней со стороны Джона Дьюи, он сказал следующее: «Вам крупно повезло, что в первый ваш приезд в США вы встретили выдающегося философа, воплощающего великий американский дух».

В начале XX столетия Педагогический колледж предлагал четырехлетний летний курс обучения с правом получения степени бакалавра, а также различные дифференцированные программы. В их рамках осуществлялась подготовка специалистов самого различного профиля – преподавателей ручного труда, коммерческих предметов, педагогов дошкольных учреждений, учителей всех предметов школьного цикла, словесников, преподавателей в области сельского хозяйства. Для подготовки учителя для сельских школ создавались специальные курсы не только в период так называемых «летних сессий», но и как обязательные курсы во всех учебных заведениях в других семестрах. Такие курсы как «Сельское образование», «Управление сельской школы», «Организация и руководство сельской школой» к 1923 г. составляли 59,8% всего числа курсов образования для села (124 курса в 77 университетах и колледжах). Курсы «Методика преподавания в сельской школе», «Проблема сельской школы», «Наблюдение и практика», «Среднее образование в сельской школе», «Учебный план в сельской школе» составили 40,2 %.

В 20-е годы XX столетия в Педагогическом колледже Колумбийского университета большой популярностью пользовались различные психологические курсы. К ним относились курсы педологии, касающиеся младенчества и детства, а также подросткового возраста, содержанием которых стали результаты экспериментальной работы Стэнли Холла в университете Кларка. В Педагогическом колледже Колумбийского университета были открыты курсы по изучению нервной деятельности и экспериментальной психологии, в том числе курсы «Основы психологии», «Введение в психологию», «Экспериментальная психология», «Применение экспериментальной психологии к воспитанию», «Генетическая психология», «Умственные расстройства и нервные болезни», «Физиологическая психология», «Патологическая психология». Тогда же в Педагогическом колледже читались лекции по психоанализу.

В ориентированном на практику водном курсе по психологии поднимались такие темы, имевшие прямое отношение к работе учителя в классе (например, «Техника учения» и «Учет индивидуальных различий»). В курс педагогической психологии был введен термин «психология трудности», подразумевающий, что эффективность внимания можно достигнуть лишь

путем сильных стимулов. Будущих учителей знакомили с «психологией внушения», а в содержание курсов вводился материал о гипнозе.

Безусловно, Колумбиана – лишь один из известных элитных американских университетов. В нем к студентам предъявляют высокие требования, от абитуриентов ждут обязательности глубокого и фундаментального усвоения всех учебных дисциплин, и, одновременно, наличие хорошо сформированного художественно-эстетического и литературного вкуса, способности к тонкому пониманию искусства.



Надо отметить, что и в наше время в стенах таких элитных университетов аль-Азхар и Колумбиана у студентов формируются навыки концептуального мышления, развивается воля и сила характера, культивируется соревновательность между студентами, формируется чувство корпоративности. В них создаются условия для максимальной самореализации и самоактуализации личности в сфере учебной и общественной деятельности творческой направленности. Конечно, наряду с этими крупнейшими центрами высшего образования эти целевые ориентиры реализуют и другие элитные вузы. Экономике знаний XXI столетия сегодня олицетворяют Стэнфордский и Калифорнийский (Беркли) университеты. В области политики и бизнеса явно лидируют Гарвард и Колумбийский университет. Выпускники элитных университетов получают национальный диплом, становятся специалистами высокого класса и заключают престижные контракты в Европе, Великобритании, США. На родине такой диплом дает значительное преимущество соискателям достойной работы.

Тяготение к классическим образцам в сфере элитного образования содействовало формированию личности с развитым художественно-эстетическим вкусом, со способностью к критическому мышлению. Элитные вузы и на Востоке, и на Западе целенаправленно формировали лидерские качества своих студентов, потребность в достижении первенства в любой из общественно значимых областей деятельности. Надо признать, что система элитного высшего образования в современном мире сегодня сталкивается с вызовами XXI столетия. Полным ходом идет процесс интернационализации высшего образования, в школе высшей ступени растет многообразие учебных программ и внедряются нетрадиционные технологии. В этом процессе важную роль продолжают играть ведущие элитные высшие учебные заведения как на Востоке, так и на Западе.

Контрольные вопросы и задания

Задание. Ознакомьтесь с информацией о старейшем университете Аль-Азхаре. Почему Аль-Азхар считается одним из наиболее престижных мусульманских духовных университетов?



К эпохе Нового времени одним из главных оплотов исламской школы высшего звена стало основное высшее духовное училище Египта – аль-Азхар.

Аль-Азхар был основан в X в. Фатимидами (910–1171 гг.) как центр аккумуляции знаний и пропаганды отпочковав-

шейся от шиизма исмаилитской доктрины. История аль-Азхара как центра преподавания в суннитском духе началась с установлением в Египте власти основателя Айюбидской династии Салах ад-Дина (1137–1193). Однако потребовалось время, чтобы преобразованный в суннитскую «академию» аль-Азхар сумел добиться громкой славы и престижа во всех частях мира ислама. Как популярный центр просвещения он фигурирует в источниках только с XIV столетия. Уже в XVIII столетии аль-Азхар возвысился до статуса учебного заведения, обладавшим безупречной репутацией хранителя схоластической учености и оплота суннитского ислама, всеми уважаемого и почитаемого культурно-просветительского центра, кузницы кадров богословов и служителей культа для многочисленных стран распространения мусульманства.

Тем не менее вызовы позднего Нового времени существенно поколебали позиции системы традиционного исламского образования Египта в целом и ее флагмана – аль-Азхара в частности. Его привилегированное положение в отношении воспитания религиозных кадров было поколеблено в результате учреждения в 1873 г. колледжа «Дар аль-улюм» («Дом наук»), в котором богословские дисциплины соседствовали с естественнонаучными и математическими предметами, а позднее, уже в 1907 г., с основанием высшего специального учебного заведения – Шариатской юридической школы (*Мадрасат аль-када аш-шарий*), что ущемляло монопольное право аль-Азхара на подготовку кади для шариатских судов страны. Незначительные «косметические» изменения, как то, введение экзаменационных испытаний

для новых преподавателей (1872 г.) и принятие закона о регистрации слушателей университета (1885 г.) переломить ситуацию не смогли.

С утверждением новых жизненных устоев, превращением сферы образования в объект согласованной государственной политики, а также постепенным, но неуклонным распространением секуляристских тенденций и созданием светских учебных заведений различных уровней по подобию европейских аналогов старая мусульманская школа утратила традиционную монополию на образование. Ее все более углублявшийся кризис породил предельный интерес к «образовательной» теме со стороны новой генерации египетских *улама* – сторонников исламского реформаторского движения, которое возглавил видный египетский мусульманский теолог – шейх Мухаммад Абдо (1849–1905). Именно он вместе со своими сторонниками в стремлении сохранить позиции как ислама, так и его носителей в лице традиционной религиозной элиты выступил с инициативой реализации на практике ряда реформ в системе религиозного образования. При этом именно аль-Азхару отводилось приоритетное место как ключевого звена, с которого, по их мысли, должна была начаться реорганизация высшей религиозной школы. Поскольку Египет с 1882 г. находился под контролем Англии, установившей в стране режим ничем не регламентированной оккупации, Мухаммад Абдо предпочел действовать в контакте с генеральным консулом Великобритании в Египте лордом Кромером (1841–1917), который поддержал инициативы реформатора. Мухаммад Абдо представил ему на рассмотрение многоцелевую программу модификации аль-Азхара, предусматривавшую реструктуризацию университета, изменение внутреннего распорядка, усовершенствование методики обучения, расширение номенклатуры образовательных программ за счет введения преподавания новых научных дисциплин и формирование специализированных факультетов. Для проведения внутриуниверситетских реформ правитель Египта – хедив Аббас Хильми II (правил в 1892–1914 гг.) в 1895 г. учредил Административный совет аль-Азхара (*Мажлис аль-идара*), работой которого де факто руководил Мухаммад Абдо, введенный в его состав как представитель египетского правительства. Таким образом, было положено начало неизбежного, но при этом болезненного и затяжного процесса модернизации аль-Азхара и его превращения в университет, отвечающий запросам времени и интересам общества. С самого начала практических шагов по реформированию аль-Азхара его инициаторы столкнулись с глухой оппозицией противников новаций в лице богословов-традиционалистов, которые упорными усилиями добились вывода Мухаммада Абдо из состава Административного совета, что произошло незадолго до его кончины (1905 г.). Тем не менее как самому лидеру исламского реформаторского движения и его соратникам,

так и его последователям удалось существенно продвинуться по пути нововведений, что нашло отражение в законодательных актах 1896, 1908 и 1911 гг., касавшихся организационной структуры и функционирования университета. Унаследованный от эпохи Средневековья, во многом хаотичный и слабо контролируемый учебный процесс шаг за шагом уступал место организованной и структурированной системе образования.

Этой насущной задаче отвечали такие шаги, как регламентирование срока обучения и установление системы выпускных экзаменов. Ранее правил в отношении продолжительности обучения не существовало, и оно могло растягиваться на неопределенное время (отсюда в мире ислама широкое распространение получил феномен «вечных» студентов). С 1896 г. с введением новых правил учащиеся после 8 лет обучения были обязаны сдавать общий экзамен, после чего они становились имамами или хатыбами, а после еще 4 лет учебы проходили генеральное экзаменационное испытание высшего уровня и при успешной его сдаче получали право на преподавание. Также была упорядочена система вознаграждений наиболее успевающим учащимся и введена прогрессивная оплата труда преподавателям с учетом их профессиональной квалификации и вклада в учебный процесс.

Уже с 1908 г. учебная программа университета пополнилась новыми предметами (география, естествознание, социология и литература и др.), для преподавания которых привлекались наставники их светских учебных заведений. Предпринимались меры по улучшению жилищно-бытовых условий преподавательского состава и студенчества. Законы начала XX в. упорядочили и централизовали «бюрократическую вертикаль» руководства аль-Азхара.

Хотя еще с X столетия аль-Азхар имел своего официально признанного главу (ректора), который с конца XVII в. титуловался *шейх аль-Азхар* и со второй половины XIX в. считался фигурой, доминирующей над всеми египетскими исламскими авторитетами, тем не менее в юридическом порядке его статус как высшего религиозного иерарха Египта был закреплен только в начале XX столетия (правительственный закон от 13 мая 1911 г.). Ректор аль-Азхара стоял во главе Административного совета университета, осуществляя общий контроль за организацией и ходом учебного процесса, надзор за поведением студенчества и наймом персонала. Также в 1908 г. был создан Высший совет университета (*аль-Маджлис аль-а'ла*), ставший вторым руководящим органом университета. На него возлагались обязанности финансового (формирование бюджета и контроль за расходами) и административного характера. Окончательное оформление административно-управленческого аппарата аль-Азхара произошло в 1911 г. с принятием соответствующего законодательного акта. Тогда же в университете был сфор-

мирован Совет высших улама (*Хайат кибар аль-улама*) в составе 30 ведущих профессоров университета, составлявших элиту преподавательского состава.

Отметим еще один существенный момент. Если ранее ректор аль-Азхара не имел права вторгаться в дела других высших духовных училищ страны, то согласно новому порядку, принятому в 1895 г. и подтвержденному в 1911 г., медресе таких ключевых городов Египта как Танта, Дисук, *Думьят* (Дамиетта) и Александрия были инкорпорированы в административную систему аль-Азхара, стали ему подотчетны, и их деятельность перешла под неусыпный контроль главного университета страны. Вне всяких сомнений, законодательные акты конца XIX – начала XX в. положительно сказались на судьбе аль-Азхара, который в канун Первой мировой войны не только не утратил, но и усилил свои позиции ведущего высшего учебного заведения Египта. В 1910 г. в нем обучалось около 10 тыс. студентов и работали 316 штатных преподавателей. Однако вызовы современности в сфере образования не могли оставить его руководство равнодушными. Так, в 1908 г. на частные средства был основан первый в арабском мире светский университет европейского типа, ныне известный как Каирский университет (*Джамиат аль-Кахира*). После преобразования в государственный и подчинения министерству просвещения (1925 г.) Каирский университет составил аль-Азхару достойную конкуренцию.

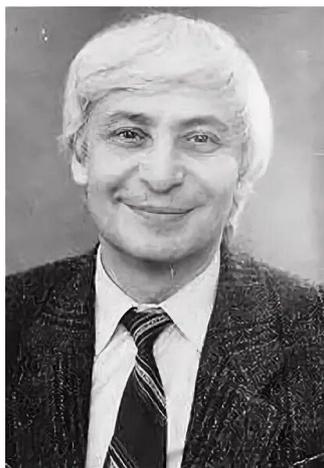
Новый этап в истории аль-Азхара начала XX столетия пришелся на бурные 1920-е годы, на протяжении которых продолжится процесс его адаптации к динамичным переменам XX столетия, а его реноме как самого известного исламского центра высшего образования упрочилось на международном уровне.

3.4. Вовлеченность родителей в образовательный процесс ребенка в контексте альтернативных отечественных систем воспитания



Александр Наумович Тубельский (1940 – 2008) на базе возглавляе-
мой им школы № 734 г. Москвы. Впоследствии она получила официальный

**А.Н. Тубельский
(1940 – 2008)**



статус научно-педагогического объединения. Учебное пространство «Школы самоопределе-
ния» строилось на следующих принципах: сво-
бода выбора учеником учителя, тем, способов ра-
боты, темпа освоения материала; привлечение
учащихся к постановке личных образовательных
целей и задач, к выработке коллективной и инди-
видуальной учебной программы; учет личного
опыта, знания, стиля, способностей, интересов,
отношений и т. п.; побуждение к формированию
личностного отношения к происходящему (учеб-
ному материалу, явлению, факту, событию, гипотезе, закономерности, форме работы, позициям и
действиям учителя и товарищей); побуждение и
обучение ребенка строить самостоятельную ак-

тивную деятельность по освоению культуры и преобразованию окружаю-
щей среды; деятельностная взаимооценка всех субъектов образовательного
процесса; самооценка учащимися процесса и результатов своего образова-
ния. Несмотря на все реформаторские прорывы, к концу 1990-х гг. ситуация
в российском образовании продолжала оставаться крайне драматичной.
Массовая школа продемонстрировала свою устойчивую неререформируе-
мость. Действующая модель образования не могла адекватно отвечать на
вызовы эпохи. Вступление России в новое тысячелетие совпало с началом
политики модернизации отечественного образования.

На рубеже 1980–1990-х гг. в отечественной педагогике получает широкое признание гуманистическая парадигма, смысл которой раскрыл теоретик и практик воспитания, автор концепции педагогической поддержки Олег Семенович Газман (1936–1996) в 1995 г. в статье под многозначительным названием «От авторитарного образования к педагогике свободы»: «Гуманистический аспект взаимоотношений субъектов образования... берется из формулы категорического императива И. Канта, провозглашающего каждого человека целью в себе и не допускающего превращения его в средство для других. В сфере обучения и воспитания это означает, что ребенок не может выступать средством для реализации педагогических программ до тех пор, пока они не стали его целью (мотивом, потребностью, интересом). Под образованием понимается процесс взаимодействия взрослых и детей, имеющий целью создание культурных условий (как внешних, так и внутренних) для саморазвития личности. В русле формирующейся гуманистической педагогики в центр теории и практики воспитания встает не воспитание, обеспечивающее выживание общества, а воспитание, обеспечивающее свободное развитие каждого».

О.С. Газман (1936 – 1996)



Заслуженный учитель РФ, академик РАО, автор книг «Педагогический декамерон», «Беспощадный учитель», «Искусство просвещать», директор московской школы № 109 Евгений Александрович Ямбург.

Е Ямбург является разработчиком и автором адаптивной модели школы – новой модели разноуровневой и многопрофильной общеобразовательной массовой школы с набором классов различной направленности, образовательных услуг, открытой, для детей самых разных возможностей и способностей, вне зависимости от их индивидуальных психологических особенностей, здоровья, склонностей, материальной обеспеченности семьи. Самый главный посыл такого образовательного учреждения – не ребенок

Е.А. Ямбург (1951)



приспосабливается к школе, а школа адаптируется под возможности, потребности и способности ребенка.

По мнению педагога, современные дети – не такие как два или три поколения назад, они даже не такие, как предыдущее поколение. На многие вещи они смотрят по-новому, имеют свою позицию, часто отличающуюся от той, что была у их предшественников, и читают знакомые нам всем произведения «другими глазами». Ямбург считал, что, обучая детей, необходимо формировать личностные смыслы, которые сделают эти знания необходимыми и осознанно воспринимаемыми. Однако осуществить это в отрыве от семьи невозможно. Сейчас даже в стандартах дошкольного образования написано, что создание «детско-взрослого сообщества» – одна из главных задач. Таким образом, и семья, и школа несут ответственность за формирование этих действительно необходимых навыков.

Контрольные вопросы и задания

- 1.** Чем интересен опыт взаимодействия семьи и школы, представленный в концепциях современных ученых и педагогов, сумевших реализовать на практике свои идеи?
- 2.** На основе анализа материалов «Школы Самоопределения» А.Н. Тубельского выявите яркие моменты сотрудничества школы и родителей.
- 3.** Каким предстает формат взаимодействия участников образовательного процесса (ученики-учителя-родители), обеспечивающий «свободное развитие каждого»?
- 4.** На основе анализа одной из книг Е.А. Ямбурга раскройте требования ученого к учителю в современном формате жизни.
- 5.** Какие идеи, касающиеся взаимодействия семьи и школы, предлагает Е.А. Ямбург по совершенствованию системы дошкольного образования?

Раздел 4. СЕМЬЯ И ШКОЛА В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ)

Трудно переоценить роль семьи в воспитании школьников. Постоянной и жгучей проблемой является сотрудничество родителей и учителей. Проблема усугубляется явлениями, порожденными особенностями социального развития. Меняется структура семьи. Часто в ней нет представителей старших поколений – бабушек и дедушек, которые ранее брали на себя обязанности воспитания внуков. Воспитательный потенциал семьи снизился из-за нестабильности браков, роста неполных семей, увеличения числа матерей-подростков и др.

На современном этапе развития школы значительно возрастает роль участия родителей в образовательном процессе детей. В качестве необходимых рекомендаций по совершенствованию психолого-педагогической подготовки родителей предлагаются следующие:

- 1) повышение психолого-педагогических знаний родителей (лекции, семинары, индивидуальные консультации, практикумы);
- 2) вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс (родительские собрания, совместные творческие дела, помощь в укреплении материально-технической базы);
- 3) участие родителей в управлении школой (совет школы, родительские комитеты).

Формы и методы работы с родителями должны быть направлены на повышение педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия школы и семьи, на усиление ее воспитательного потенциала. Методы работы: наблюдение; беседа; тестирование; анкетирование.

Формы работы с родителями:

Традиционные	Нетрадиционные
Родительские собрания	Родительские тренинги
Общеклассные и общешкольные конференции	Дискуссии
Индивидуальные консультации педагога	Психологические разминки
Посещения на дому	Круглые столы
	Устные журналы
	Практикумы
	Родительские вечера
	Родительские чтения
	Родительские ринги

Значительное место в системе работы классного руководителя с родителями учащихся отводится психолого-педагогическому просвещению.

Формы психолого-педагогического просвещения

– Университет педагогических знаний (такая форма помогает вооружить родителей основами педагогической культуры, познакомить с актуальными вопросами воспитания детей).

– Лекция (форма, подробно раскрывающая сущность той или иной проблемы воспитания. Главное в лекции – анализ явлений, ситуаций).

– Конференция (предусматривает расширение, углубление и закрепление знаний о воспитании детей).

Родительские конференции (общешкольные, классные) имеют огромное значение в системе воспитательной работы школы. Родительские конференции должны обсуждать насущные проблемы общества, активными членами которого станут и дети. Проблемы конфликтов отцов и детей и пути выхода из них, наркотики, сексуальное воспитание в семье – вот темы родительских конференций.

Родительские конференции должны готовиться очень тщательно, с обязательным участием психолога, социального педагога, которые работают в школе. В их задачу входит проведение социологических и психологических исследований по проблеме конференции, а также знакомство участников конференции с их результатами. Активными участниками конференций выступают сами родители. Они готовят анализ проблемы с позиций собственного опыта.

Отличительной особенностью конференции является то, что она принимает определенные решения или намечает мероприятия по заявленной проблеме.

– Практикум (форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному расширению возникающих педагогических ситуаций, тренировка педагогического мышления у родителей).

– Открытые уроки (цель – ознакомление родителей с новыми программами по предмету, методикой преподавания, требованиями учителя. Такие уроки позволяют избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями специфики учебной деятельности).

– Индивидуальные тематические консультации (обмен информацией, дающей реальное представление о школьных делах и поведении ребенка, его проблемах).

Индивидуальные консультации – одна из важнейших форм взаимодействия классного руководителя с семьей. Особенно она необходима, когда педагог набирает класс. Для того чтобы преодолеть беспокойство родителей, боязнь разговора о своем ребенке, необходимо проводить индивиду-

альные консультации-собеседования с родителями. Готовясь к консультации, целесообразно определить ряд вопросов, ответы на которые помогут планированию воспитательной работы с классом. Индивидуальная консультация должна иметь ознакомительный характер и способствовать созданию хорошего контакта между родителями и учителем. Учитель должен дать родителям возможность рассказать ему все то, с чем они хотели бы познакомиться учителя в неофициальной обстановке, и выяснить важные сведения для своей профессиональной работы с ребенком:

- особенности здоровья ребенка;
- его увлечения, интересы;
- предпочтения в общении в семье;
- поведенческие реакции;
- особенности характера;
- мотивации учения;
- моральные ценности семьи.

Посещение семьи (индивидуальная работа педагога с родителями, знакомство с условиями жизни).

Родительское собрание (форма анализа, осмысления на основе данных педагогической науки опыта воспитания).

1) **Общешкольные родительские собрания** – проводятся два раза в год. Цель: знакомство с нормативно-правовыми документами о школе, основными направлениями, задачами, итогами работы. **Общешкольные родительские собрания** проводятся, как правило, не более двух раз в год. Тематика таких собраний носит характер отчета работы школы за определенный период времени. На них выступают директор, его заместители, отчитывается о работе родительский комитет школы. Например, учебное заведение прошло аттестацию и хочет познакомить коллектив родителей с достигнутыми результатами. **Общешкольное родительское собрание** можно использовать для демонстрации положительного опыта воспитания в семье. Так, в конце учебного года возможно награждение семей с положительным опытом воспитания детей.

2) **Классные родительские собрания** – проводятся четыре-пять раз в год. Цель: обсуждение задач учебно-воспитательной работы класса, планирование воспитательной работы, определение путей тесного сотрудничества семьи и школы, рассмотрение актуальных педагогических проблем.

Классные родительские собрания проводятся один раз в четверть, при необходимости их можно проводить и чаще. Родительское собрание должно стать школой просвещения родителей, должно расширять их педагогический кругозор, стимулировать желание стать хорошими родителями. На родительских собраниях анализируются учебные достижения учащихся, ха-

рактируются их возможности, степень продвижения класса в учебной деятельности. Родительское собрание – это возможность демонстрации достигнутых ребенком успехов. Разговор на собрании должен идти не об отметках, а о качестве знаний и мере интеллектуальных усилий, соответствующих познавательной и нравственной мотивации. К родительскому собранию необходимо готовить выставки творческих работ учащихся, их достижений, и не только в учебной деятельности.

Существует много вариантов проведения родительских собраний. Их характер и направленность подсказывает сама жизнь, система организации работы в детском коллективе. Тематика и методика собрания должны учитывать возрастные особенности учащихся, уровень образованности и заинтересованности родителей, цели и задачи воспитания, стоящие перед школой.

Рекомендации по проведению родительских собраний:

1. Родительское собрание должно просвещать родителей, а не констатировать ошибки и неудачи детей.
2. Тема собрания должна учитывать возрастные особенности детей.
3. Собрание должно носить как теоретический, так и практический характер: анализ ситуаций, тренинги, дискуссии и т. д.
4. Собрание не должно заниматься обсуждением и осуждением личностей учащихся.

Примерная тематика консультаций для родителей:

1. Ребенок не хочет учиться. Как ему помочь?
2. Плохая память ребенка. Как ее развить?
3. Единственный ребенок в семье. Пути преодоления трудностей в воспитании.
4. Наказания детей. Какими им быть?
5. Тревожность детей. К чему она может привести?
6. Застенчивый ребенок. Проблемы застенчивости и пути ее преодоления.
7. Грубость и непонимание в семье.
8. Талантливый ребенок в семье.
9. Друзья детей – друзья или враги?
10. Три поколения под одной крышей.

Проблемы общения.

– Родительские чтения – очень интересная форма работы с родителями, которая дает возможность родителям не только слушать лекции педагогов, но и изучать литературу по проблеме и участвовать в ее обсуждении.

Родительские чтения можно организовать следующим образом: на первом собрании в начале учебного года родители определяют вопросы педагогики и психологии, которые их наиболее волнуют. Учитель собирает информацию и анализирует ее. С помощью школьного библиотекаря и других специалистов подбираются книги, в которых можно получить ответ на поставленный вопрос. Родители читают рекомендованные книги, а затем используют полученные в них сведения в родительских чтениях. Особенностью родительских чтений является то, что, анализируя книгу, родители должны изложить собственное понимание вопроса и изменение подходов к его решению после прочтения книги.

– Родительские вечера – форма работы, которая прекрасно сплачивает родительский коллектив. Родительские вечера проводятся в классе 2–3 раза в год без присутствия детей. Родительский вечер – это праздник общения с родителями друга своего ребенка, это праздник воспоминаний младенчества и детства собственного ребенка, это поиск ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь и собственный ребенок. Темы родительских вечеров могут быть самыми разнообразными. Главное, они должны учить слушать и слышать друг друга, самого себя, свой внутренний голос.

Примерные темы родительских вечеров:

1. Рождение ребенка и первый год его жизни и развития.
2. Первые книжки ребенка.
3. Будущее моего ребенка. Каким я его вижу?
4. Друзья моего ребенка.
5. Праздники нашей семьи.
6. «Можно» и «нельзя» в нашей семье.
7. День рождения нашей семьи. Как мы его празднуем?
8. Песни, которые пели и поют наши дети.

Формы вечеров позволяют не только высказывать свое мнение по предложенным темам, но и услышать нечто полезное для себя в рассуждениях других родителей, взять на вооружение в свой воспитательный арсенал что-то новое, интересное.

Родительский тренинг – это активная форма работы с родителями, которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным. В родительских тренингах должны участвовать оба родителя. От этого эффективность тренинга возрастает, и результаты не заставляют себя ждать. Тренинг проводится с группой, состоящей из 12–15 человек. Родительские тренинги будут успешными, если все родители будут в них активно участвовать и регулярно их посещать. Чтобы тренинг был результативен, он должен включать в себя 5–8 занятий. Родительский тренинг проводится, как правило,

психологом школы, который дает возможность родителям на время ощутить себя ребенком, пережить эмоционально еще раз детские впечатления.

С большим интересом родители выполняют такие тренинговые задания, как «детские гримасы», «любимая игрушка», «мой сказочный образ», «детские игры», «воспоминания детства», «фильм о моей семье».

Родительские ринги – одна из дискуссионных форм общения родителей и формирования родительского коллектива. Родительский ринг готовится в виде ответов на вопросы по педагогическим проблемам. Вопросы выбирают сами родители. На один вопрос отвечают две семьи. У них могут быть разные позиции, разные мнения. Остальная часть аудитории в полемику не вступает, а лишь поддерживает мнение семей аплодисментами. Экспертами в родительских рингах выступают учащиеся класса, определяя, какая семья в ответах на вопрос была наиболее близка к правильной их трактовке.

И традиционные, и нетрадиционные методы, формы взаимодействия классного руководителя с родителями учеников ставят одну общую цель – сделать счастливой подрастающую личность, входящую в современную культурную жизнь.

Работа с неблагополучными семьями

Педагогам и родителям на заметку.

Если:

- ребенка постоянно критикуют, он учится ненавидеть;
- ребенка высмеивают, он становится замкнутым;
- ребенка хвалят, он учится быть благородным;
- ребенка поддерживают, он учится ценить себя;
- ребенок растет в упреках, он учится жить с чувством вины;
- ребенок растет в терпимости, он учится понимать других;
- ребенок растет в честности, он учится быть справедливым;
- ребенок растет в безопасности, он учится верить в людей;
- ребенок живет во вражде, он учится быть агрессивным;
- ребенок живет в понимании и дружелюбии, он учится находить любовь в этом мире.

Эти советы возникли на базе жизненных практических наблюдений, осмысления педагогической практики. Высказанные положения могут использоваться в практической работе с родителями, а также как темы собраний и бесед с ними.

Опыт зарубежных стран

В учебных заведениях большинства стран мира существуют родительские комитеты либо школьные советы, куда обычно входят родители благополучных учащихся. Отцы и матери трудных детей, как правило, не поддерживают со школой постоянных связей.

США. В каждой крупной школе США есть филиал общенациональной Ассоциации родителей и учителей. Родители – активные участники школьных реформ. В некоторых школах мнение родительских комитетов играет доминирующую роль в организации учебного процесса вплоть до утверждения программ и методов обучения. Традиция сотрудничества школы и родителей давняя и прочная. Школа является эпицентром общественной жизни: регулярно проводятся заседания родительских комитетов, собрания родителей, приемы учителями и администрацией отдельных родителей; ведутся так называемые ученические папки для родителей, где собираются сведения о проблемах, с которыми сталкивается школьник. Но многие школы стремятся к еще большему взаимодействию с родителями: например, устанавливают «горячую телефонную связь» – дежурство опытных педагогов у школьного телефона для родителей, нуждающихся в безотлагательной беседе и консультации.

Любопытными впечатлениями о сотрудничестве семьи и школы в США делится наша соотечественница Н. Коптюг, чьи дети несколько лет обучались в американских учебных заведениях. Так, в Нью-Йорке поощряется присутствие родителей на уроках. Если желающих посидеть в классе слишком много, устанавливается график. Родители приходят погулять с детьми, помочь раздать ланч, возят школьников на экскурсии, проводят занятия по домоводству, устраивают благотворительные мероприятия, организуют ярмарки, обеды, лекции. Гостями класса были родители из разных социальных групп: врачи, программисты, ученые, продавцы, уборщицы. На встречах дети усваивали, что лучше работать, чем быть наркоманом или бездельником.

Но взаимоотношения школы и родителей учеников в США неидеальны. Многих учителей беспокоят попытки некоторых родительских организаций навязать школам свои особые требования.

Западная Европа. Связь школы с семьей в Западной Европе постоянно усиливается.

Показателен в этом отношении пример Франции. Еще несколько лет назад французская школа стояла особняком от семьи. Сказывалось влияние традиционных идей о нецелесообразности вмешательства родителей в процесс обучения и одновременно мнение о семейном воспитании как главном пути формирования характера ребенка.

Философ и писатель Ален считал, например, что семья живет прежде всего кровными, биологическими связями, которые могут превращать жизнь детей в настоящую трагедию. Родители своим авторитетом гнетут сыновей и дочерей, нередко мечтают, чтобы дети прошли успешнее тот жизненный путь, который некогда выбрали они сами. В таком случае подавля-

ются идущие вразрез родительским планам детские мечты и интересы. Слепая любовь не позволяет отцам и матерям быть хорошими учителями. Вместе с тем Ален отлично сознавал, что семья — важнейшая среда детского развития, в которой родители остаются главными наставниками своих детей. Иной подход к проблеме «школа – семья – ребенок» у представителей нетрадиционной педагогики — «нового воспитания».

Французский ученый Г. Миаларе считает, что уже с самого рождения ребенок попадает в зависимость от матери, под влиянием которой начинается его развитие. Родители оказываются первым связующим звеном между ребенком и окружением, они первые воспитатели и учителя. Родители должны развить у ребенка желание учиться. Для этого предлагается постоянно находить поводы для мотивации обучения. При случае рекомендуется посетить будущую школу. Родителям советуют набраться терпения, не отмахиваться от многочисленных детских вопросов, научить ребенка быть на «ты» с книгой, поощрять самостоятельное чтение. Вредно говорить юному книгочею, что он меньше преуспел, чем кто-либо из сверстников.

Педагоги рекомендуют не спешить обвинять детей за школьные неудачи, поскольку их причиной может быть непонимание, а то и конфликт между родителями и учителями. Чтобы избегать педагогических неудач, родителям советуют заботиться о благоприятном психологическом климате в семье, прочных контактах со школой. Учителям предлагают лучше узнать своих учеников в школе и за ее стенами. Недопустимой считается практика, когда родители и учителя встречаются лишь при возникновении у школьника проблем.

Активными сторонниками сотрудничества семьи и школы являются во Франции общественные организации родителей учащихся. Они выступают в защиту интересов и потребностей образования, учащихся и их семей. Существуют три общенациональных объединения родителей общеобразовательных учебных заведений: два – в сфере общественного и одно – в сфере частного образования. Наиболее массовой и влиятельной является основанная в 1946 г. Федерация родителей учеников общественной школы (около 1 млн членов). Основанный в 1934 г. Национальный союз родителей учеников свободных школ лоббирует кредитование частных учебных заведений, находящихся под контролем Церкви.

Кроме указанных общенациональных ассоциаций, в последнее двадцатилетие возникли и другие объединения родителей, среди которых можно указать Национальный союз автономных ассоциаций учеников всех типов школ (создан в 1968 г.), который главной своей задачей считает защиту светскости воспитания и обучения, а также Национальную федерацию школ родителей и педагогов (создана в 1970 г.), которая занимается педагогическим образованием учителей и родителей. Все объединения родителей

учащихся сходятся на том, что школа должна быть не только местом учебы, но и воспитания. Федерация родителей учеников общественной школы вступает в диалог с представителями школьных властей. Ее члены входят в различные структуры образования: школьные и классные советы, стипендиальные комиссии и пр. Особенно активна их деятельность в сентябре, когда они пикетируют государственные учреждения, бойкотируют занятия, настаивая на требованиях дополнительного финансирования образования.

В некоторых школах родители руководят детскими кружками, клубами, заведуют библиотекой, ведут факультативные занятия по иностранному языку, спортивные занятия, организуют учебные экскурсии и пр. «Воспитание слишком серьезное дело, чтобы доверять его только педагогам», — пишет, приветствуя такую деятельность, С. Оноре — активист Федерации родителей учеников общественной школы.

Ушли в прошлое времена, когда французская школа отстранялась от родителей, пытаясь самостоятельно решать все проблемы школьного воспитания и обучения. Такая традиция ослабла в начале 60-х гг. XX в., когда учителям было рекомендовано устраивать регулярные родительские собрания. Тогда же родителей допустили в школьные советы, а позже стали включать в административные советы, дисциплинарные комиссии и пр. С 1969 г. родители принимают участие в классных советах, созданных в лицеях.

Несколько медленнее сближение родителей с учителями проходило в начальной школе. Ускорило этот процесс учреждение в 1977 г. родительских комитетов.

Япония. В Японии первый учитель малыша — мать. Когда ребенок поступает в школу, его не учат началам чтения, письма и арифметики, так как эти знания он получил в семье. Матери учеников регулярно переписываются с преподавателями, чтобы быть в курсе школьных успехов и проблем своих детей. «Кеику-мама» (родительница, помешанная на образовании) делает еще больше. Если ребенок болеет, она занимает его школьную парту, тщательно записывает учебные задания. В присутствии ребенка родители никогда не подвергнут сомнению суждения педагога. Они всегда могут рассчитывать на обстоятельную беседу с учителем.

В японском обществе господствует убеждение, что семья и школа имеют свои особые педагогические функции: семья как важнейшая ячейка воспитания, учителя как главные ретрансляторы образования. Японские ученые Т. Эндо и Ч. Накаучи считают, что семья — главный источник самопознания, социализации, нравственного становления личности. Этой точки зрения придерживается большинство родителей. Во время массового опроса в 1994 г. около 64% родителей утверждали, что им принадлежит главная роль в воспитании ребенка; остальные респонденты вообще сочли, что воспитание должно быть полностью делом семьи.

Однако не все в Японии думают, что школе следует отказаться в функциях воспитания. Профессор Ю. Мурата считает, что школа в состоянии брать на себя задачи семейного воспитания при организации детского питания, обучении правилам уличного движения, соблюдении правил гигиены, половом воспитании и пр. Он приветствует традицию создания семейной атмосферы в школе, когда учащиеся почитают директора как отца, а учителей — как старших братьев и сестер.

В Японии укрепляются воспитательные функции школы и семьи, причем роль школы становится все более значимой. В 1993 г. такой взгляд разделили, например, 75% опрошенных родителей. Указывая причины снижения воспитательно-образовательных функций семьи, родители говорили о тенденциях перекладывания семейных обязанностей на репетиторов, потере интереса к воспитанию детей. В самом деле, многие главы семейств не спешат после работы домой к детям, а предпочитают провести время в компании сослуживцев.

Встревоженные падением воспитательной роли семьи, японские педагоги считают, что одним из путей исправления ситуации является развитие домашних форм обучения. В связи с этим профессор Накаучи Тошио предлагает поощрять репетиторство (дзюку) как модель семейного эстетического, интеллектуального и нравственного воспитания.

В японской школе сохраняются традиции изоляционизма. Учебный процесс (программы, формы, методы обучения) остается для родителей запретной зоной.

Между тем родители стремятся стать полноправными и активными участниками жизни школы. И это отчасти удается. Они проводят учебные экскурсии, праздники, спортивные состязания, благотворительные акции, уборки школы и т. д. Координируют такую деятельность родительские советы и собрания. В последние годы все чаще стали приглашать родителей на занятия и совместно обсуждать проблемы поддержания дисциплины в классе.

4.1. Взаимодействие семьи и школы в смешанном формате обучения



Современный уровень развития информационных технологий позволяет постепенно улучшать и реформировать многие сферы человеческой жизни, что отражается в стремлении и готовности системы образования к интегрированию инновационных методов и технологий учения. Социальные и культурные про-

цессы позволяют делать смысловой акцент на непрерывности образования и диалогизации взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса. Во избежание сильнейшей рассинхронизации обучения и ритма преобразований, учёные и педагоги ведут активный поиск средств и методов адекватной интеграции информационных технологий в устоявшуюся систему образования. Одной из наиболее перспективных и насущных систем обучения является технология «смешанного обучения», способная стать компромиссным переходным звеном между электронным и очным подходами, способной завершить трансформацию парадигмы образования.

В смешанном обучении включение администрации, педагогов, учащихся, родителей в процесс реализации является ключевым элементом в стратегическом планировании и организации обучения в рамках данной технологии, так как повышенный уровень прозрачности, контроля, регуляции и саморегуляции, информатизации требует значительного ресурса, коим и являются все субъекты образования.

Таким образом, смешанное обучение нуждается в строгом учёте и наличии кадровых, организационных, материально-технических ресурсов, при обязательном рассмотрении и соблюдении потребностей, возможностей, интересов всех субъектов образования.

За непродолжительный срок разработки, апробации и уточнения технологических особенностей данной системы, она стала существенным компонентом образования в большинстве развитых и развивающихся стран, регламентирована основными международными, региональными законами об образовании и конвенцией ЮНЕСКО на высшей, средней, младшей ступенях обучения. Согласно запросам публикаций по теме «смешанное обучение» на основных базах хранения научных работ и в электронных библиотеках (Google.Scholar, Elsevier, SpringerLink, eLibrary, КиберЛенинка), количество исследований по данной теме за последние несколько лет резко выросло, с начала 2020 года в десятки раз.

С момента появления данного термина в конце 1990-х годов прошлого столетия, многие мировые специалисты, такие как Ч.Р. Грэхем, Ч.Р. Аллен, Д. Ури, Д.Р. Гаррисон и Х. Канука, дефиниция Х. Стакера и М. Хорн, В. А. Ильина, И.В. Роберт, И.И. Гурьева, Н.В. Андреева и десятки других специалистов стояли у истоков осмысления и введения смешанного обучения в педагогическую практику, говоря о растущей необходимости сочетания современных возможностей и психолого-педагогических подходах к обучению зарождающегося «цифрового поколения» учащихся.

Ключевым определением смешанного обучения признана дефиниция Х. Стакера и М. Хорна в сборнике «Справочник смешанного обучения», утверждающих что «смешанное обучение – формальная образовательная

программа, в которой ученик частично учится через онлайн, в определённых и точных условиях контроля, приобретая интегрированный учебный опыт». В 2013 году Институт Клейтона Кристенсена выявил, что особенно непосредственной организации учебного процесса являются отличительной чертой данного подхода от лишь интегрирования информационных технологий в учебный процесс. Комбинирование аудиторной, внеаудиторной работы позволяет оптимально использовать ключевые особенности всех образовательных сред. Соотношение онлайн работы варьируется от 30 до 70 процентов времени.

Следует подчеркнуть, что технологией смешанное обучение делает не замена средства обучения, но тщательное проектирование, организация процесса учения, распределение содержательных, временных ресурсов, а также выбор форм и методов учения, с расчётом на эффективность применяемого подхода и опорой на факторы результативности. Лишь интегрирование онлайн компонента к классическому обучению не в полной мере реализует методологическую широту и многокомпонентность данной технологии, многое зависит от точного проектирования и учёта конкретных критериев использования данного педагогического подхода, в центре которого стоит диалоговое взаимодействие субъектов образования с персонализированной, дифференцированной, усиленной поддержкой оценочно-рефлексивного компонента и акцентом на постепенное развитие компетенций.

Безусловно, родители, опекуны, законные представители и домашняя образовательная среда играют значительную роль в построении системы любого типа образования. В смешанном обучении часть процесса обучения происходит без фактического физического (порой и без онлайн) присутствия педагога, что говорит о возрастающей роли родителя в обучении. Сотрудничество и сотворчество, направленные на гармоничное, логичное, ответственное и эффективное развитие ребёнка является базисным элементом в воспитании и обучении современного человека, что особенно остро проявляется в смешанном обучении, так как в ядре данной технологии учитывается способность человека брать на себя прямую ответственность за свою деятельность, совершенствование своих навыков и умений, а также достижение положительного результата.

Многие западные учёные подробно рассматривали основные концепции участия родителей в обучении, среди них наиболее основательные концепции предлагали Дж. Л. Эпштейн (1987), К.В. Хувер-Дэмпси и Г.М. Сэндлер (1995, 2005). Дж. Л. Эпштейн отмечал, что первичной функцией родителя является обеспечение базовых (еда, одежда, дом) и академических (поиск места обучения, школьные принадлежности) потребностей ребёнка, его социальной адаптации, надлежащий контроль за учебной деятельностью, осуществление коммуникации между учебным заведением и домом, а также

содействие школе во внутришкольных и прочих делах. К.В. Хувер-Дэмпси и Г.М. Сэндлер обозначали важность планомерного и регулярного вовлечения родителей в школьные дела и помощь в учёбе дома.

Именно эти две концепции являются основополагающими в осуществлении смешанного обучения в рассмотрении современных зарубежных учёных – Д. Бека, Хаслера Вотерса, Р. Дорроу, С. М. Кристенсена, М. Б. Хорна, Х. Стакера, Д. Литке и многих других. Все вышеупомянутые учёные утверждали, что требования, количество и качество родительского вовлечения в процесс онлайн обучения гораздо выше, чем в рамках традиционной системы обучения.

С постепенным увеличением интеграции смешанного обучения в современное образование наблюдался высокий рост исследований по данной теме, что непосредственно отразилось на расширении перечня рассматриваемых внутри данной темы вопросов. Так, процент учебных заведений, апробирующих технологию смешанного обучения, неукоснительно рос, что позволило наблюдать особенности многих явлений данной концепции, составить более полные выборки, проводить всё более масштабные и тщательные исследования. Удалось выяснить, что подавляющее большинство родителей, чьи дети или воспитанники были включены в работу внутри данной концепции осознанно и активно включались в процесс. Среди доминирующих факторов выбора в пользу смешанного обучения исследователи выделили более контролируемый, тщательный, индивидуализированный, гибкий процесс обучения. Также смешанное обучение предоставляет расширенные возможности для учащихся с особыми образовательными потребностями, сложностями в социализации, что говорит о возможности построения индивидуализированной инклюзивной модели в рамках данной педагогической технологии. Потенциальное расширение учебных возможностей, гибкое расписание, преодоление географических особенностей привлекает множество родителей к интеграции в систему смешанного обучения.

Главными чертами организации родительского сопровождения в смешанном обучении в настоящее время считают:

- непрерывность родительского вовлечения в образовательный процесс;
- закономерности связи академических успехов учеников при активном участии родителей;
- направляющая роль, открытое позиционирование, основополагающая роль родителя в смешанном обучении.

Принятие руководителем образовательного учреждения решения о внедрении технологии смешанного обучения начинается с пошаговой организации, продумывании точечных управленческих и организационных решений, а также учёте мнения всех субъектов образовательного процесса.

Полное включение родителя в образовательный процесс требует его полного вовлечения в сопровождение учебной деятельности ребёнка, обеспечение его образовательных потребностей, политику образовательного учреждения, подаче данные о составе и особенностях семьи. Безусловно, необходимо активное и прямое взаимодействие учителя и родителей, так как ответственность за обучение, в большей степени, остаётся именно за первым.

Так, вовлечение во взаимодействие с учебным заведением, администрацией, учителем ведёт к обеспечению прозрачности учебного процесса, обновлению инфраструктуры, изменению организационной структуры. Открытое позиционирование учебной семейной ячейки создаёт значительно более крепкий фундамент для развития, обучения, воспитания ребёнка внутри учебного заведения и за его пределами.

Существует определённые уровни вовлечённости родителей в смешанное обучение:

1. Отсутствующий (незаинтересованность, отсутствие понимания своих функций, учебных инструментов, незнание алгоритмов работы с учебной информацией, низкая мотивация, неумение создать учебную домашнюю среду);

2. Поддерживающий (заинтересованность в процессе вовлечения, частичное понимание своих функций, базовые знания алгоритмов работы с информацией и контентом, не стойкая мотивация, попытки создания учебной домашней среды);

3. Совместное учение (высокая заинтересованность и мотивация, полное вовлечение родителей в учебный процесс, владение широким перечнем умений работы с информацией и контентом, отлично созданная учебная домашняя среда).

Взаимодействие родителей и администрации учебного заведения крайне необходимо для целостного и полного построения системы смешанного обучения. Нестандартное, неформатное и неформальное требует не просто учительского энтузиазма, но системного подхода внутри организации и профессионального сообщества. У учителя и администрации существуют следующие пути взаимодействия с родителями:

- Демонстрация преимуществ;
- Создание условий для использования гаджетов/платформ в школе и дома;
- Инструктаж, информирование;
- Мотивирование, разъяснение;
- *Создание необходимости (проблемы).*

Опросники, аналитические выборки обсуждения, мозговые штурмы, семинары, консультации в электронном и очном формате являются наиболее популярными формами взаимодействия администрации, учителя и родителей в смешанном обучении.

Закономерности и корреляцию эффективности и академических успехов учеников при активном участии родителей всё более тщательно изучают по всему миру (Б. Минс, Ю. Тойяма, Р. Мёрфи, М. Бакия, К. Джоунс, К. Г. Велнер, Г. В. Гласс), что позволило заключить, что при планомерном и полноформатном сотрудничестве родителя и ребёнка процент учебных достижений действительно несколько выше, хотя многое зависит, в первую очередь, от понимания учащегося особенностей смешанного обучения и его принятия ответственности за собственное развитие и достижение многих учебных целей. Безусловно, многие факторы завязаны на степени вовлечённости родителей в обучение, отношения и психологический климат внутри каждой отдельной семьи.

Изучение литературы по теме позволило заключить, что исполнение направляющей роли родителя в смешанном обучении крайне важно, так как несёт в себе основные педагогические функции, такие как:

- поддерживающая;
- контролирующая (текущий, итоговый, самоконтроль и рефлексия);
- мотивационная;
- сотрудничество (как на уровне семьи, так и в административном);
- сопровождающая.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время разрабатываются специальные формы для рефлексии и оценки степени участия родителей в смешанном обучении, что делает данный тип обучения более проработанным, заточенным на эффективность, а также дополняет перечень причин популярности данной педагогической технологии. Рефлексивный компонент в участии родителей в смешанном обучении играет ключевую роль, так как сопровождение учащегося вносит определённые коррективы в повседневный быт каждой семьи, задействованной в подобной технологии обучения, налагая дополнительные обязанности и ответственность родителей не только перед ребёнком, но и администрацией учебного заведения и, непосредственно, педагогом-организатором.

Среди наиболее часто исследуемых ролевых особенностей, которые выполняют родители согласно технологии смешанного обучения, можно выделить следующие:

1. Организатор деятельности – исполнение функций помощи в планировании распорядка дня и учебного времени, распределении деятельности,

сборе, анализе, синтезе учебных материалов, содействие в отборе коммуникативных каналов и содействие в конструировании образовательного пространства дома.

2. Инструктор – личные, консультативные инструкции, передача учебного опыта, помощь в обработке и подборе контента, конструирование знаний.

3. Мотиватор – создание комфортной рабочей атмосферы, поддержка и поощрение усилий ребёнка, терпимое и грамотное сопровождение, помощь с интеграцией в новый тип обучения и т. д.

4. Менеджер – отслеживание прогресса учения, выполнения программы и расписания, мониторинг академической успешности.

При анализе литературы была выявлена закономерность значительного расширения функций родителей в смешанном обучении, что отражено в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Очный компонент обучения

Erstien, P. (1987)	Hoover-Dempsey and Sandler (2005)
Родительство	Поддержка
Общение	Закрепление пройденного материала дома
Взаимопомощь / волонтерство	Моделирование домашней учебной среды
Домашнее обучение	Инструктирование

Таблица 2. Роль родителей в смешанном обучении

Hasler-Waters (2012)	Curtis (2013)	Borup et al. (2014)
Организация	Наставничество	<i>Воспитание</i>
Мотивирование	Мотивирование	<i>Мотивирование</i>
Управление	Мониторинг / контроль	<i>Мониторинг / контроль</i>
Инструктирование		<i>Инструктирование</i>
		<i>Организация</i>
		<i>Взаимопомощь / волонтерство</i>

Г. Кёртис в 2013 году предложила цикличную схему, которая помогает рассмотреть созависимость родительского участия в смешанном обучении по уровням участия и исполнения своих функций основных субъектов образовательной деятельности. Согласно данной схеме:

- школьная администрация и учитель осуществляют инструментальную, коммуникативную, открытую, адресную поддержку семье;
- учащиеся получают от родителей и учителя мотивацию к учению, гарантируя полную вовлечённость, регулярную отчётность и результативность в своём обучении;
- родители помогают в сопровождении, мониторинге и мотивации учащихся, также выполняя функции посредничества с школьной администрацией.

Зарубежные образовательные организации, выстраивающие систему смешанного обучения, стараются применять алгоритм подготовки родителей, выходящий за рамки инструкции. Так, одной из наиболее любопытных работ в данном направлении является исследование Х.Б.К. Мохда, в котором автор предпринял попытку систематизации и уровневой градации подготовки родителей к смешанному обучению. Данный алгоритм активно исследуется зарубежными педагогами и учителями, может стать отправной точкой в построении собственной системы подготовки родителей к смешанному обучению. Данные исследования приведены в таблице 3.

Следует отметить, что фиксирование начального уровня подготовленности родителей, зачастую, осуществляет непосредственно учителем или работником администрации учебного заведения, методы и формы обучения могут варьироваться согласно востребованности и практической реализуемости, а отбор перечня используемых ресурсов каждое учебное заведение осуществляет на основе рекомендаций программы К-12, INALCO, UNESCO, UNICEF и региональных правовых актов и приказов в области образования.

Таблица 3. Подготовка родителей к смешанному обучению

Методы и формы обучения	I. Базовые навыки «цифрового родительства» (Skill-driven)	II. Цифровое позиционирование (Attitude-driven)	III. Компетентное управление (Competency-driven)
1. Вебинар/очная встреча	«Цифровое родительство»	Мобильные и веб-технологии	Практика онлайн-защиты устройств
2. Очная встреча / онлайн-руководство	Психология ребёнка в цифровом пространстве	Кибербезопасность субъектов обучения	Практика взаимодействия с платформами
3. Вебинар / онлайн-руководство	«Метод кейсов» - вызовы современного родительства	«Метод кейсов» - вызовы кибербезопасности	Практика конфиденциальности онлайн
4. Дискуссия в мессенджере / онлайн-руководство	Основы обратной связи	Практическое использование моб. технологий	Практика работы с П.О.
5. Онлайн тест / очный зачёт	Оценивание стиля родительского поведения	Оценивание цифровой грамотности	Оценивание цифровой безопасности

Согласно публикуемой литературе по теме, наиболее значительными особенностями участия родителей в смешанном обучении считаются:

- преобразование домашней среды с учётом особенностей организации образовательного пространства вне школы;
- частичное изменение в обучении роли родителей;
- сублимация и перенятие некоторых функций учителя в обучении;
- интенсификация родительско-учительской коммуникации при учёте обязательной обратной связи;
- повышенный контроль на каждом этапе обучения;
- вовлечение родителей в принятии решений различных учебных проблем;
- ответственное рассмотрение результатов текущих успехов ребёнка в обучении;

- увеличение факторов риска, стресса для родителей, возникновение закономерных трудностей при активном участии в обучении ребёнка;
- преобразование психологического климата, увеличение ролевой и деловой контактности с ребёнком.

Одной из наиболее подробно изучаемых и актуальных сторон смешанного обучения в данный момент является каталогизация, систематизация, отбор платформ и контента онлайн обучения. Безусловно, акцент в технологическом применении технологии смешанного обучения со временем сменился с форм организации на его содержание, что обусловлено растущим перечнем образовательных платформ и создателей учебного контента. Некоторые современные исследователи прочат широкое распространение сервисов «Веб 3.0», которые не будут полностью завязаны на медиагигантах (Google, BBC и т.д.).

Тем не менее, средоточием образовательного контента сейчас остаются крупнейшие медиаплатформы, обладающие ключевыми преимуществами, среди которых следует выделить завязанность лишь на одном аккаунте, адаптивность, простота в использовании и беспрепятственный доступ в большинстве стран. Многие образовательные организации и родители в смешанном обучении предпочитают взаимодействовать со следующими крупнейшими платформами:

- BBC Learning;
- G Suite for Education (Google Classroom, Google Meet, Google Docs/Sheets/Slides, Google Forms, Google Drive);
- Future Learn;
- Seneca;
- Blocky;
- TEDed;
- British Council;
- Tinker Card;
- Crash Course;
- Open Learn;
- Duolingo;
- Scratch;
- Chatter pack.

Перечень используемых информационных учебных платформ постоянно растёт, создавая всё новые формы, инструменты и возможности интерактивного обучения. Происходит естественный, избыточный и, порой, неконтролируемый прирост создателей контента, что формулирует новые требования к его отбору и контролю, а также ставит ряд задач, связанных с его качественным и безусловным применением.

Тем не менее, с увеличением в применении технологии смешанного обучения обозначился определённый перечень проблем и пробелов, которые могут препятствовать получению позитивного, эффективного применения её в обучении. Многие проблемы непосредственно связаны именно с родителями и их функциями внутри данной технологии:

1. Отсутствие у родителей опыта пользования цифровыми ресурсами;
2. Недостаточная осведомлённость об особенностях построения учебного процесса и пространства в смешанном обучении;
3. Нехватка домашних ресурсов для организации смешанного обучения в условиях дома;
4. Неумение и нежелание организации обратной связи с учебным заведением, учителем, администрацией, другими родителями;
5. Пассивное участие родителей, отсутствие их вовлечённости;
6. Отрицание, недостаточное понимание всей полноты возможностей современных образовательных подходов и технологий;
7. Увеличение дистанции родителей и школы.

При широчайшем перечне функций и ролей родителя в смешанном обучении, их адекватное и ответственное вовлечение крайне необходимо. Как показывает практика и широкий мировой опыт, только сознательное, внимательное, ответственное включение родителя в смешанное обучение способно реализовать глубинный потенциал данной педагогической технологии.

Контрольные вопросы и задания

Вопросы:

1. В чём, на ваш взгляд, заключается релевантность реализации идеи смешанного обучения в современной школе разных ступеней?
2. На основе изучения данного параграфа назовите основные черты и технологические особенности организации смешанного обучения.
3. На основе изучения таблицы №2 раскройте динамику расширения функций родителей в контексте смешанного обучения.

Задание 1. Какие из представленных форм и методов подготовки родителей к смешанному обучению кажутся вам наиболее оптимальными? Попробуйте составить краткий план работы с семьёй, обладающей «базовыми навыками цифрового родительства» в контексте младшей и старшей ступеней общеобразовательной школы (смотри таблицу №3).

4.2. Роль Национальной академии Великобритании в активизации участия родителей в образовательном процессе английских школьников



На рубеже веков мировое сообщество ищет пути всестороннего развития личности, а именно способы воспитания полноценной и богатой нравственно и духовно личности. Великобритания не стала исключением.

Учитывая реформирование общеобразовательных школ Великобритании на рубеже 20-го – 21-го веков, вечные внутренние конфликты, безуспешные попытки реализации разных программ совершенствования образования, особое внимание уделяется аспекту взаимодействия родителей из

школы. Великобритания чётко понимает, куда нужно смещать акценты образовательного процесса.

Здесь также следует принять во внимание, что именно Великобритания, удерживающая первенство в качестве частных общеобразовательных школ, долго сопротивлялась идее массового обучения, опираясь на идею преимуществ индивидуального обучения, разрабатывала модели воспитания гувернантками в семье, а также шлифовала модель тьюторского обучения, считая, что массовая школа «оболванивает», ссылаясь на влиятельного философа и педагога Джона Локка. Это усиливало роль семьи в воспитании ребенка, снижая роль школы как института социализации. В современной ситуации дистанционного режима в работе учебных заведений проблема взаимодействия школы и родителей, педагогическое сопровождение воспитания ребенка в семье приобретает еще большую актуальность.

В Великобритании тенденции к взаимодействию семьи и учителей широко представлены в массовой школе. Британская школа выступает примером того, как за сравнительно короткие сроки активное сотрудничество семьи и школы в нравственном воспитании может быть организовано и эффективно использовано на практике.

Следует подчеркнуть, что правительство Великобритании признает огромное значение хорошего воспитания для успехов детей. Оно организовало несколько независимых обзоров, которые подчеркивают это. «The Allen Review» убедительно доказывает социальные и экономические выгоды, которые возникают от взаимодействия родителей и школы на ранних этапах становления ребенка как личности. «The Field Review» подчеркивает

потенциал хорошего воспитания для преодоления пагубного влияния пропасти между поколениями. «The Munro Review» отмечает, что жестокое обращение с детьми является крайней формой плохого воспитания и что для улучшения ситуации необходимы эффективные программы воспитания.

Когда проводимые мероприятия осуществляются в масштабах семей, которые в них нуждаются, можно добиться значительных выгод для всего населения.

Правительство Великобритании имеет долгую историю поддержки родителей и их детей. В частности, в «Плане действий по обеспечению уважения» (2006 год) были определены основанные на фактических данных меры по воспитанию детей в качестве средства снижения рисков, связанных с молодежной преступностью. Таким образом, План предусматривает ряд мер, направленных на расширение доступа родителей к научно обоснованным программам взаимодействия. Эти меры включали в себя рекомендации местным властям, побуждающие их разработать стратегию воспитания детей, включающую мероприятия, направленные на улучшение благосостояния родителей и детей. В частности, местным властям было рекомендовано назначить уполномоченного по вопросам воспитания детей, который будет тщательно оценивать потребности общин и соответствующим образом проводить мероприятия по вопросам воспитания детей (DfE, 2006). Финансирование было предоставлено наряду с этим руководством через грант «Стратегии поддержки родителей» (PSSG). Данный грант должен быть использован местными властями для увеличения их поддержки родителей.

План действий по повышению квалификации специалистов также предусматривал необходимость создания родительской академии, которая увеличила бы качество родительской поддержки. В частности, академия будет обеспечивать обучение и наблюдение за различными специалистами, традиционно участвующими в работе родителей (например, социальные работники, клинические психологи, работники молодежной юстиции и т. т.).

В поле зрения будут три категории практикующих специалистов, созданных специально для работы с родителями:

- высоко квалифицированные специалисты-практики, которые наняты и обучены проводить научно обоснованные родительские мероприятия в семьях с детьми, подверженными риску антиобщественного поведения или вовлеченными в него;

- эксперты по воспитанию детей, которые были похожи на квалифицированных специалистов-практиков, но вместо этого работали с уязвимыми семьями, испытывающими трудности со злоупотреблением психоактивными веществами, психическим здоровьем и/или насилием в семье;

- работники Проекта семейного вмешательства (FIP), которые должны были оценивать потребности семей и соответствующим образом

координировать услуги для семей, получающих поддержку в рамках проектов взаимодействия с семьями, предлагаемых неблагополучным семьям с продолжительной историей оскорбительного и антиобщественного поведения.

Предполагалось, что эти специалисты по воспитанию детей, а также другие лица, занимающиеся поддержкой родителей (например, Консультанты по поддержке родителей), получают особую пользу от обучения в новой академии воспитания. Таким образом в 2007 году на базе King's College, London, была создана **Национальная академия взаимодействия с родителями**.

Её цель состоит в изменении качества поддержки родителей в Англии, чтобы основанные на фактических данных программы воспитания могли быть доступны семьям, которые в них нуждаются. Ключевая цель этой инициативы – обеспечение ключевой подготовки более 4000 практикующих специалистов по одной из десяти моделей, основанных на фактических данных.

Данные меры по воспитанию детей могут принести пользу для всего сообщества, если они будут осуществляться в масштабах всего общества.

Правительство Великобритании учредило Национальную академию по взаимодействию с семьями (NAPP) чтобы увеличить доступность практикующих специалистов, способных проводить научно обоснованные мероприятия по воспитанию детей.

За последние два десятилетия правительство Великобритании продемонстрировало твердую приверженность делу улучшения благосостояния детей. Предыдущее правительство первоначально выразило эту приверженность через ряд крупномасштабных общественных инициатив, включая "Уверенный старт", "На пути" (на них остановимся чуть позже) и Детский фонд, который значительно увеличил количество услуг, доступных детям и родителям. Коалиционное правительство в настоящее время осуществляет это обязательство с помощью политики, поощряющей осуществление "основанных на фактических данных" мероприятий, ориентированных на родителей и детей. В частности, недавний министерский обзор, опубликованный Грэмом Алленом (Graham Allen, 2011), рекомендовал местным властям Великобритании расширить использование 19 программ взаимодействия в отношении детей и семьи с убедительными доказательствами улучшения результатов работы с детьми. Эта рекомендация основана опыте Великобритании и других зарубежных стран, что предполагает, что при надлежащем осуществлении эти мероприятия могут улучшить результаты работы детей и родителей таким образом, чтобы снизить государственные расходы, связанные с молодежной преступностью и уходом за детьми.

Национальная академия практикующих родителей была создана как центр передового опыта в области обучения и исследований, направленных на повышение доступности научно обоснованной поддержки родителей в Великобритании. Одна из целей этой инициативы состояла в том, чтобы обеспечить 4000 учебных мест в одной из десяти моделей программ воспитания детей, основанных на фактических данных:

- Семьи и школы вместе (FAST)- Нью-Форест;
- Семейные узы – Невероятные Годы;
- Мягкое Воспитание – Позитивное Воспитание;
- Подход Солихалла – Тройной Р;
- Укрепление семей / Укрепление общин.

НАПП выделила учебные места местным органам власти в рамках процесса подачи заявок, включающего участие уполномоченных по вопросам воспитания детей и руководителей служб из учреждений, принимающих участие в мероприятии. Чтобы получить места для обучения, менеджерам служб было предложено представить доказательства того, что их агентство располагает достаточными средствами и ресурсами для осуществления работы по взаимодействию в течение шести месяцев с момента посещения тренингов их специалистами.

Это было сделано с пониманием того, что программы взаимодействия имеют наилучшие шансы быть эффективными, если они осуществляются сразу после того, как практикующие специалисты прошли обучение, когда знания и навыки сформированы. В заявке на обучение также требовалась подробная информация о практикующих сотрудниках, отобранных для обучения. Менеджерам было предложено выдвигать только практиков с квалификацией бакалавра (QCSF Level 5) в вспомогательной профессии, поскольку многие модели программ предполагают выполнение работ квалифицированными бакалаврами (или магистрами – QCF Level 6).

Учебные места выделялись местным органам власти в зависимости от их размера и потребности. Приоритет также отдавался практикам, работающим в "приоритетной" службе (например, в школе, детском центре "Уверенный старт", молодежной команде правонарушителей или ФИП) или "приоритетной" роли (например, специалисту по воспитанию детей). Это соответствовало гранту «Think Family» (заменившему грант PSSG в 2009 году), который предоставлял местным властям ограниченное финансирование для назначения практикующих специалистов для проведения научно обоснованной работы по взаимодействию с родителями. Чтобы получить этот грант, местные власти должны были предоставить доказательства того, что их практикующие специалисты прошли обучение по программе NAPP.

NAPP дополнительно поддержала 152 местных органа власти Англии через команду менеджеров регионального развития (RDMs), которые работали с Уполномоченными по воспитанию детей, чтобы понять, как вмешательство NAPP может поддержать их местную стратегию воспитания.

В стратегическом плане NAPP было указано, что цель оценки учебного предложения состоит в том, чтобы оценить значение и степень влияния учебной программы Академии по мере ее реализации, узнать о количестве обученных; уровне их квалификации; убедиться в том, что программы осуществляются на практике. Важно было выявить барьеры на пути внедрения высококачественных услуг и пути их преодоления местными менеджерами.

Программа оценки была разработана таким образом, чтобы обеспечить "оперативную" информацию о ходе реализации учебного предложения, с тем чтобы можно было вносить текущие изменения в рамках практических исследований. Была согласована схема оценки, в которой будут учитываться факторы, способствующие принятию и проведению эффективных родительских групп.

Wandersman et al. (2008) отметили, что успешная реализация программ происходит только тогда, когда сообщества, учреждения и практики, участвующие в осуществлении вмешательства, готовы и способны внести изменения, необходимые для эффективного принятия модели программы. Оценка обучения по программе NAPP была разработана для рассмотрения того, как факторы на уровне сообщества, агентства и практикующих специалистов либо помогали, либо препятствовали осуществлению мероприятий по программе NAPP в течение шести месяцев после участия практикующих специалистов в обучении. За основу изучения программ повышения квалификации и в целом работы НАПП, был взят научный доклад Оценка предложения Национальной академии практиков родительского воспитания по подготовке специалистов в области научно обоснованных программ родительского воспитания (2011).

Тренинг NAPP пришелся по душе большинству участвующих практиков и был сочтен полезным. На самом деле, энтузиазм по поводу тренинга был ошеломляющим – 95% практикующих оценили тренинг как хороший или очень хороший и 97% положительно оценили своих наставников. Подавляющее большинство повышающих свою квалификацию (89%) также сказали, что они получили новые знания и навыки во время обучения, и многие сказали, что они применили эти знания в своей повседневной работе с семьями. С этой точки зрения ясно, что предложение NAPP по обучению, основанному на фактических данных, положительно повлияло на качество родительской рабочей силы в Англии.

Результаты программы повышения квалификации свидетельствуют о том, что осуществление родительских мероприятий оказалось гораздо более

сложной работой, чем ожидали многие принимающие участие учреждения. Несмотря на то, что 90% специалистов считают, что их обучение имеет отношение к их работе с семьями, только 42% продолжили вести родительскую группу в течение 6 месяцев. Когда этот процент учитывается во всех вмешательствах НАПП, не более 51% практикующих специалистов продолжили проводить вмешательство для какой-либо одной модели. Для трех программных моделей показатель реализации был ниже 25%.

В совокупности эти результаты свидетельствуют о том, что на пути успешного осуществления родительских мероприятий НАПП существовали явные препятствия. Нехватка времени и конкуренция со стороны других мероприятий часто приводились в качестве причин невозможности создания родительской группы. Трудности с набором родителей также были распространенной проблемой. Ответы на вопросники также показали, что объем усилий, необходимых для проведения этих мероприятий, был намного выше, чем первоначально предполагалось, особенно для программ, ориентированных на особо уязвимые группы населения (например, Мягкое воспитание) или требующая индивидуальной семейной работы (Нью-Форест и позитивное воспитание). В конце концов, у практикующих педагогов было значительно меньше шансов реализовать эти более интенсивные семейные мероприятия, чем у групповых моделей, ориентированных на менее уязвимые группы населения.

Интересно, что предыдущая квалификация и опыт практикующих специалистов не улучшили их способность осуществлять родительское вмешательство. Скорее всего, объем поддержки, которую они получили от своего агентства, оказался движущим фактором. Как выразился один из практикантов:

“Время и ресурсы были важным фактором, поскольку курс требует больших усилий и, следовательно, нуждается в поддержке менеджеров, чтобы гарантировать, что он может быть эффективно реализован”.

Если суммировать информацию про предложенную программу повышения квалификации от НАПП, можно сделать следующие выводы:

- Влияние обучения NAPP в области научно обоснованных родительских вмешательств было широко распространено. Реалистичные оценки показывают, что по меньшей мере 12 000 семей посетили мероприятие, проведенное специалистом-практиком NAPP.

- Предложение по обучению NAPP существенно увеличило численность и качество родительской рабочей силы. Более 3000 практикующих специалистов прошли обучение по одной из десяти моделей, основанных на фактических данных, представляющих 147 из 152 местных органов власти.

- Вполне вероятно, что финансирование центральным правительством бесплатного обучения и конкретных должностей способствовало широкому участию в предложении NAPP по обучению.

- Практикующие, присутствовавшие на тренинге NAPP, в подавляющем большинстве сообщили, что это был полезный опыт. Те, кто продолжал проводить мероприятия по воспитанию детей, также сообщили, что проведение мероприятий лично расширяло их возможности.

- Качественное обучение – это только отправная точка для внедрения научно обоснованных родительских вмешательств. Для внедрения моделей, основанных на фактических данных, также требуются высокий уровень поддержки агентства и самооэффективность практикующих специалистов.

- В этом исследовании квалификация практикующего специалиста не предсказывала темпы внедрения. Этот вывод противоречит предыдущим исследованиям, предполагающим, что поддержка агентства и уверенность в себе практикующего врача могут компенсировать отсутствие соответствующей квалификации.

- Оценка показала, что в некоторых случаях практикующие специалисты вносили свои собственные изменения в модель программы, потенциально снижая эффективность вмешательства. Недостатком учебной программы было то, что не все слушатели оценили важность точности программы.

- Представленные здесь результаты свидетельствуют о том, что сервисным учреждениям, разработчикам программ и правительствам следует разработать основанные на фактических данных способы поддержки внедрения основанных на фактических данных мероприятий после того, как практикующие специалисты завершат свое обучение.

Ключевым выводом проведенной программы повышения квалификации специалистов по работе с детьми является то, что из 3162 практикующих врачей, прошедших обучение NAPP, 42% продолжили проводить родительские мероприятия в течение шести месяцев после их обучения. В зависимости от точки зрения, это может быть истолковано как хорошая или плохая новость. Это хорошая новость в том смысле, что она представляет собой высокий уровень активности, который имеет потенциал для очень позитивного и широкого воздействия. Как показывают представленные здесь результаты, практикующие специалисты из всех местных органов власти, кроме четырех, прошли обучение по программе NAPP и воспитанию детей.

По самым скромным подсчетам, этой поддержкой воспользовались по меньшей мере 6600 семей. Менее консервативная, но, возможно, более точная оценка состоит в том, что по меньшей мере 12 000 семей приняли участие в воспитании детей, проведенном практикующим врачом, прошедшим

подготовку по программе NAPP. Несомненно, еще тысячи семей будут продолжать получать поддержку по мере того, как специалисты, прошедшие подготовку в NAPP, будут продолжать проводить мероприятия по воспитанию детей. Это следует рассматривать как крупное достижение.

Однако выполнение 42% может рассматриваться как плохая новость, если этот показатель считается низким. Эта цифра, безусловно, намного ниже той, на которую первоначально надеялись заинтересованные стороны NAPP и правительства, и ниже показателей, которые считаются "хорошими" в исследовательской литературе. Например, Дурлак и ДюПре (2008) сообщают, что 60% является хорошим и достижимым показателем, хотя следует отметить, что показатели реализации 80% или выше встречаются редко.

Несмотря на более низкий, чем ожидалось, показатель внедрения, очевидно, что специалисты по воспитанию детей извлекли выгоду из учебного предложения NAPP. Представленные здесь данные свидетельствуют о том, что педагоги были в подавляющем большинстве восторжены своим обучением, и большинство сообщили, что это положительно повлияло на их работу с семьями независимо от того, продолжали ли они проводить родительские мероприятия. Более того, как сообщалось в других исследованиях (например, Аддис и Краснов, 2006) ни один из практикующих специалистов, участвовавших в последующем опросе, не отметил, что программные модели были негибкими или каким-либо образом препятствовали их способности реагировать на потребности отдельных семей. Скорее, практикующие чувствовали себя увереннее благодаря тем преимуществам, которые, как они могли видеть, оказывая вмешательство семьям, с которыми они работали. Педагоги также отмечали, что удивлены положительным влиянием на семьи. Все семьи, которые привержены делу и придерживаются его, получили положительный результат. Это сложная программа, но всегда есть моменты, за которые семьи хватаются и используют в своих интересах, обнаружили, что опыт совместной работы с опытным практикующим специалистом был бесценным.

В совокупности эти результаты свидетельствуют о том, что обучение было воспринято положительно и внесло существенный вклад в повышение квалификации работников, занимающихся воспитанием детей.

Как показывают проведенные исследования, меры по воспитанию детей будут осуществляться только в том случае, если практикующие специалисты также получают высокий уровень поддержки от своего агентства. Хотя государственные стимулы, скорее всего, будут способствовать использованию моделей, основанных на фактических данных, учреждения также должны быть готовы предоставить практикующим специалистам время, ресурсы и контроль для осуществления мероприятий после того, как они прой-

дуг обучение. Факторы, препятствующие практическим специалистам осуществлять основанные на фактических данных вмешательства, включают сложность модели, нехватку времени и трудности с привлечением родителей.

Интересно, что исследования показывают, что единственными характеристиками практикующих, связанными с внедрением родительской группы, были их уверенность и степень, в которой они воспринимали обучение, повышающее их знания и навыки. Тот факт, что уверенность практикующего специалиста предсказывает реализацию, неудивителен, поскольку разумно предположить, что процесс внедрения повысит уверенность практикующего. Однако следует отметить вывод о том, что практикующие, которые чувствовали, что тренинг существенно улучшил их знания и навыки во время обучения, имели значительно больше шансов осуществить родительское вмешательство, чем те, кто не чувствовал, что они приобрели новые навыки. Также следует отметить, что в этой оценке не наблюдалось взаимосвязи между квалификацией практикующего врача и осуществлением родительского вмешательства.

В совокупности эти результаты противоречат предыдущим данным, свидетельствующим о том, что опыт работы в помогающей профессии повышает вероятность того, что практикующие врачи будут использовать основанные на фактических данных вмешательства (Сандерс и др. 2009). Вместо этого они демонстрируют, что более высокий уровень поддержки агентства и большая уверенность в себе могут компенсировать квалификацию в сопряженной профессии, когда дело доходит до внедрения некоторых моделей, основанных на фактических данных.

В ходе текущей оценки были изучены только факторы, которые способствовали осуществлению основанных на фактических данных мероприятий по воспитанию детей, но не смогли определить, были ли эти мероприятия эффективными. Хотя вполне вероятно, что многие семьи получили поддержку от специалиста, прошедшего подготовку по программе НАПП, степень, в которой эта поддержка привела к позитивным изменениям, которые были измеримыми или устойчивыми, неизвестна.

Нельзя не отметить, что основанные на фактических данных родительские вмешательства полезны для практиков, но также сложны в реализации. Несмотря на высокий уровень государственной поддержки в виде бесплатного обучения и финансирования для практикующих родителей, только 42% из тех, кто прошел обучение, продолжили проводить родительские мероприятия в течение шести месяцев после обучения. В этом исследовании квалификация практикующих специалистов, по-видимому, имела мало общего с показателями внедрения, особенно по сравнению с поддерж-

кой, которую они получали от своих сервисных агентств. Очевидная рекомендация из этих выводов состоит в том, что для эффективного проведения мероприятий по воспитанию детей, основанных на фактических данных, учреждения должны быть готовы предоставить своим практикующим специалистам высокий уровень поддержки - особенно в виде времени и ресурсов для руководства группами, а также достаточного уровня надзора персонала. Вывод о том, что практикующие испытывали трудности с набором родителей, дополнительно наводит на мысль о том, что учреждениям следует тщательно изучить адекватность своих маршрутов набора и направления, прежде чем отправлять практикующих на обучение.

Следует также признать, что сервисным агентствам не следует брать на себя всю ответственность за реализацию программы, поскольку нереалистично ожидать, что принимающие агентства будут полностью понимать все требования до начала реализации. Действительно, Национальная исследовательская сеть по внедрению отметила, что процессы внедрения наилучшим образом облегчаются благодаря поддержке, оказываемой первоначальным разработчиком программы (NIRN, 2008).

Будущие инициативы, предусматривающие широкомасштабное внедрение инициатив, основанных на фактических данных, должны включать пакет поддержки учреждений и практиков до и после обучения, чтобы облегчить фактический процесс предоставления услуг.

Результаты и проведенные исследования свидетельствуют о том, что инициатива NAPP достигла многого в плане повышения квалификации персонала, занимающегося воспитанием детей, и повышения доступности основанных на фактических данных мероприятий по воспитанию детей.

Однако полученные результаты также свидетельствуют о том, что подготовка перед поступлением на работу сама по себе недостаточна для того, чтобы практикующие специалисты могли успешно осуществлять родительские мероприятия. Поддержка после обучения, особенно с точки зрения времени, ресурсов, надзора и управленческой поддержки, также имеет жизненно важное значение. Направление практиков на обучение до того, как будет оказана такая поддержка, скорее всего, снизит эффективность моделей, основанных на фактических данных, и в долгосрочной перспективе приведет к пустой трате денег. Поэтому сервисным агентствам, разработчикам программ и правительствам следует разработать основанные на фактических данных методы поддержки практических работников в проведении мероприятий, основанных на фактических данных после того, как они завершат свое обучение.

Исследования постоянно показывают, что основанные на фактических данных, готовые к широкому внедрению программы взаимодействия с семьями имеют наибольшую вероятность улучшения результатов для детей

и родителей (Elliott and Milhalic, 2004). Например, многочисленные рандомизированные контролируемые исследования, включающие программу "Невероятные годы", показали, что дети значительно реже испытывают поведенческие проблемы после того, как их родители посещали программу, и что эти результаты закрепляются надолго (Hutchings et al. 2007, Webster-Stratton et al. 2010a). Клинические испытания, проведенные в Великобритании, также показывают, что, когда Невероятные годы сочетаются с программой SPOKES (Supporting Parents on Kids Education in SCHOOLS), навыки грамотности детей также улучшаются (Scott et al. 2010a и b, Sylva et al. 2008).

Растущий объем фактических данных также свидетельствует о том, что при масштабном осуществлении основанных на фактических данных мероприятий можно добиться значительных выгод для всего населения.

Контрольные вопросы и задания

Вопросы:

1. Великобритания, сопротивлявшаяся идее создания массовой школы, сумела накопить уникальный опыт по просвещению родителей. Какие функции выполняет Национальная академия Великобритании по активизации участия родителей в образовательном процессе английских школьников?
2. В чем проявляется результативность деятельности Национальной академии по взаимодействию с семьями?
3. Какие положительные моменты опыта Великобритании о взаимодействии семьи и школы могут быть применены в отечественной школьной практике?

4.3. Нормативные документы, регулирующие права и обязанности родителей



Согласно **Конституции**, право на образование признано естественным и неотъемлемым в числе других прав и свобод человека, и ребёнок должен освоить как минимум 9 классов школьной программы.

Статья 38. Материнство и детство, семья находятся под защитой государства...

1. Материнство и детство, семья находятся под защитой государства.
2. Забота о детях, их воспитание - равное право и обязанность родителей.

Статья 43. Каждый имеет право на образование...

1. Каждый имеет право на образование.
2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях.
3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.
4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.
5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Согласно Семейному кодексу Российской Федерации, родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей, а также несут ответственность за воспитание и развитие своих детей.

Статья 63 СК РФ. Права и обязанности родителей по воспитанию и образованию детей (действующая редакция)

1. Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей.

Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами.

2. Родители обязаны обеспечить получение детьми общего образования. Родители имеют право выбора образовательной организации, формы получения детьми образования и формы их обучения с учетом мнения детей до получения ими основного общего образования.

Согласно Федеральному закону «Об образовании» родители обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся

1. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

2. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

3. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право:

1) выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, язык, языки образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность;

2) дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации;

3) знакомиться с уставом организации, осуществляющей образовательную деятельность, со сведениями о дате предоставления и регистрационном номере лицензии на осуществление образовательной деятельности, свидетельством о государственной аккредитации, с учебно-программной документацией и другими документами, регламентирующими организацию и осуществление образовательной деятельности;

4) знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей;

5) защищать права и законные интересы обучающихся;

6) получать информацию о всех видах планируемых обследований (психологических, психолого-педагогических) обучающихся, давать согласие на проведение таких обследований или участие в таких обследованиях, отказаться от их проведения или участия в них, получать информацию о результатах проведенных обследований обучающихся;

7) принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации;

8) присутствовать при обследовании детей психолого-медико-педагогической комиссией, обсуждении результатов обследования и рекомендаций, полученных по результатам обследования, высказывать свое мнение

относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей.

4. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся обязаны:

1) обеспечить получение детьми общего образования;

2) соблюдать правила внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, правила проживания обучающихся в интернатах, требования локальных нормативных актов, которые устанавливают режим занятий обучающихся, порядок регламентации образовательных отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) их родителями (законными представителями) и оформления возникновения, приостановления и прекращения этих отношений;

3) уважать честь и достоинство обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность.

5. Иные права и обязанности родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся устанавливаются настоящим Федеральным законом, иными федеральными законами, договором об образовании (при его наличии).

Согласно **стратегии воспитания в Российской Федерации до 2025 года** приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Стратегия учитывает положения Конституции Российской Федерации, федеральных законов, указов Президента Российской Федерации, постановлений Правительства Российской Федерации и иных нормативных правовых актов Российской Федерации, затрагивающих сферы образования, физической культуры и спорта, культуры, семейной, молодежной, национальной политики, а также международных документов в сфере защиты прав детей, ратифицированных Российской Федерацией. Стратегия развивает механизмы, предусмотренные Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации", который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности.

Стратегия создает условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, формирует предпосылки для консолидации усилий семьи, общества и государства, направленных на воспитание подрастающего и будущих поколений. Стратегия опирается на систему ду-

ховно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. Стратегия ориентирована на развитие социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса в системе общего и дополнительного образования, в сферах физической культуры и спорта, культуры на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, культурно-исторического, системно-деятельностного подхода к социальной ситуации развития ребенка.

Для достижения цели Стратегии необходимо создание условий для консолидации усилий социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения; обеспечение поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей; обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей.

Поддержка семейного воспитания включает: содействие укреплению семьи и защиту приоритетного права родителей на воспитание детей перед всеми иными лицами; повышение социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства, многодетности, в том числе среди приемных родителей; содействие развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей; популяризацию лучшего опыта воспитания детей в семьях, в том числе многодетных и приемных; возрождение значимости больших многопоколенных семей, профессиональных династий; создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность и работающих с детьми; расширение инфраструктуры семейного отдыха, семейного образовательного туризма и спорта, включая организованный отдых в каникулярное время; поддержку семейных клубов, клубов по месту жительства, семейных и родительских объединений, содействующих укреплению семьи, сохранению и возрождению семейных и нравственных ценностей с учетом роли религии и традиционной культуры местных сообществ; создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания.

Контрольные вопросы и задания

Задание 1.

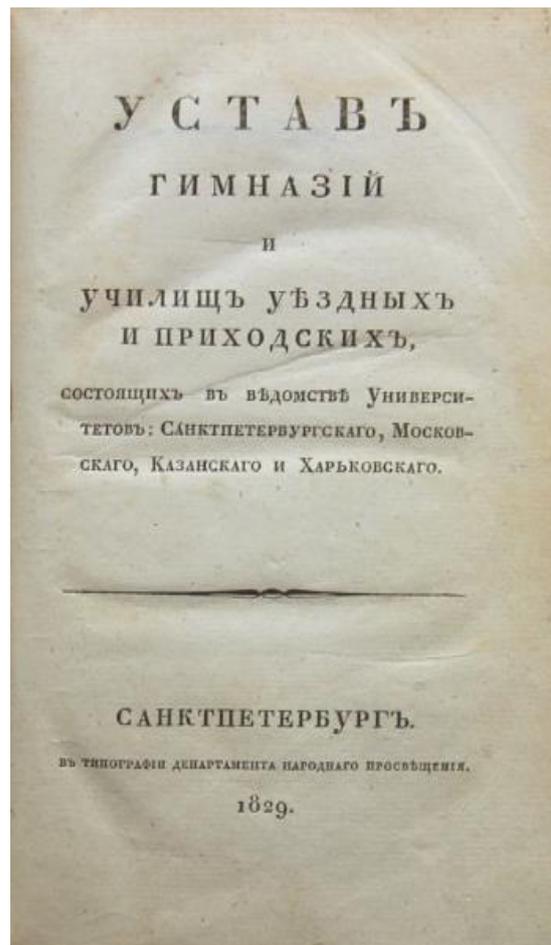
Реформа образования не может быть осуществлена без должной подготовки педагога. Учитель – ключ любой образовательной реформы. Университетские реформы имели успех в ситуации, когда их инициировали и реализовывали талантливые ректоры, профессора и инновационно-настроенные педагоги. Большую роль в образовательной реформе также играли нормативные документы.

Если рассматривать гимназических учителей второй половины XIX в., то на этот вопрос следует искать ответ, прежде всего, в тех гимназических уставах, которые действовали в указанный период, а таковых история отечественного образования насчитывает три. Они издавались в 1828, 1864, 1871 гг., и каждый последующий делал недействительным предыдущий, хотя при этом далеко не все статьи предшествовавшего закона претерпевали изменения.

Для церковно-приходской школы практически единственным учителем вплоть до середины 80-ых годов XIX века являлся священник. Такие кадры имели хорошее духовное образование, однако зачастую отсутствовала всякая педагогическая подготовка. Также в данных учебных заведениях имели право преподавать: дьяконы, простые “грамотеи”, а также светские учителя, не окончившие или окончившие духовную семинарию, учительский институт, прогимназию, женскую учительскую семинарию и другие образовательные учреждения, связанные с получением педагогического образования. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в XIX веке уровень образования учителей церковных школ был весьма низок.

Городские церковно-приходские школы размещались в собственных или церковных зданиях.

Главным источником содержания церковных школ были взносы от церкви на эти средства решались хозяйственные нужды.



Например, все школы, находящиеся при церквях, отапливались за счет местного храма и обслуживались церковными сторожами. На наем помещений для школ, мелкий ремонт, школьную мебель, учебники и учебные пособия выделялись средства местных отделений Училищного совета.



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Взаимодействие семьи и школы становится все более востребовано в связи с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и необходимостью просвещения родителей и их вовлечения в образовательный процесс ученика, так как сегодня ставится задача интеграции урочной и внеклассной работы в образовательном процессе ученика, расширения образовательного пространства школы за счет музейной педагогики, организации различных экскурсий, походов, праздничных мероприятий воспитательного значения. Социализирующая функция школы увеличивается, нагрузка на учителя очень большая. И здесь на помощь должны приходиться заинтересованные в полноценном образовании своего ребенка родители.

В арсенале учителя организация деятельности учащихся, в ходе которой происходит освоение культуры. Полагаем, что изучение опыта, касающегося просвещения родителей, представленного в работе, поможет наметить наиболее эффективные пути в решении этого вопроса и в контексте отечественной школы.

Автор полагает что изучение материалов пособия будет способствовать пониманию процесса эволюции важных аспектов социализации ребенка и поможет будущим бакалаврам и магистрам глубже разобраться в проблемах взаимодействия семьи и школы, в реализации своих образовательных программ в рамках тех учебных заведений, где они будут работать в будущем, а возможно, и уже работают. Автор издания стремилась использовать оригинальные труды на английском языке, архивные данные. Хотелось бы надеяться, что школа и семья в России сумеют усилить свой образовательный потенциал в непростых экзистенциальных условиях XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение, / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов // . – М., 2016. - УДК 371.311.5.- ББК 74.202.5. - А65 - ISBN 978–5–4465–1202–7
2. Аннан, Мухаммад Абдалла. Тарих джами аль-Азхар (История мечети аль-Азхар) (на араб. яз.). Каир, 1958.
3. Бахичева, В.О. Что такое педагогика Френе // Первое сентября 1995. № 1 (Прил. «Начальная школа»);
4. В.О.Ключевский. Курс русской истории. ЛЕКЦИЯ LIX <http://www.spsl.nsc.ru/history/kluch/kluch59.htm>
5. Васильев, Ю.А. 2013. Какое гуманитарное образование получил М.В. Ломоносов? — Высшее образование для XXI века: X Международная научная конференция. Москва, 14-16 ноября 2013 г. Доклады и материалы. М.
6. Васильев, Ю. А., Васильева, М. Ю. Влияние идей Христиана Вольфа на мировоззрение М.В. Ломоносова // Власть. 2015. Том 22. № 3. С. 121-125
7. Вентцель, К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. – М.: Б. и. 1910.
8. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности : (Пробл. нравственности и воспитания в свете теории свобод. гармон. развития жизни и сознания). Т. 1-[2] / К.Н. Вентцель. - Москва : К.И. Тихомиров, 1911-1912. - 2 т.; 23. - (Педагогическая библиотека).
9. Вульфсон, Б.Л. Вступ. Ст. //Избр. пед. соч. 1990
10. Вульфсон, Б.Л. Выдающийся французский педагог – гуманист // Педагогика 1996. № 3; Вульфсон Б.Л. Вступ. Ст. //Избр. пед. соч. 1990
11. Вульфсон, Б.Л. Новый взгляд на традиционную образовательную систему: Свободная школа. Парадокс детской самостоятельности (по трудам С.Френе). - М.: Амрита-Русь, ИД Шалвы Амонашвили, 2020. -236 с.
12. Зимин, 2011, Филологическая подготовка российских монархов.
13. Иванова, Т. А. Москва в жизни и творчестве М. Ю. Лермонтова. М., 1967.
14. Историко-педагогический ежегодник. 2016 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2016. – 232 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 94).
15. Карлгрен, Франс. Воспитание к свободе. Педагогика Р. Штайнера. Из опыта международного движения вальдорфских школ/Московский Центр Вальдорфской педагогики. 1993г. 267 с.
16. Кириллина, С.А. [Ислам в общественной жизни Египта \(2-ая половина XIX – начало XX века\)](#). М., Наука. – 1989. – 203 с.

17. Кириллина, С.А., Рогачева Е. Ю. «Питомники» интеллектуальной элиты конца XIX – начала XX века: Восток – Запад ..// Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: образование в социокультурном пространстве развивающегося общества : материалы XVI Международной научной конференции. Москва, 12 ноября 2020 г. / Министерство образования Московской области, Академия социального управления ; российско-итальянский совет по международным исследованиям истории детства, образования и педагогики ; редакторы-составители: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли. – Москва : АСОУ, 2020. – 122-133 с. – всего 342 с. – (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 135).
18. Корнетов, Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. – М.: АСОУ, 2014. С. 27.
19. [Кудрявцев, Б. Б.](#) Михаил Васильевич Ломоносов. 1711–1765: Его жизнь и деятельность. — Изд. 2-е. — М.: Гостехиздат, 1950. — 112 с.
20. Ладыжец, Н.С. Философия современного образования // Развитие образования и науки на пороге XXI века. Сб. научных сообщений. М., 1999. С. 84-85.
21. [Лебедев, Е. Н.](#) М. В. Ломоносов. — М., 1990; 2-е изд. Ростов-на-Дону, 1997. — ([Жизнь замечательных людей](#)).
22. Лобзаров, В.М. Концепция элитного образования // Развитие основных направлений педагогической науки XX века. Материалы XXVI сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки, посвященной 90-летию со дня рождения академика РАО З.И. Равкина. М.; Тверь, 2009. С. 182-189.
23. Лобок, А.М. Ответ г-ну Ле Боеку // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 36-56
24. Ломоносов в воспоминаниях и характеристиках современников / сост. Г.Е. Павлова. – М; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. – 232 с.
25. Макаренко, А.С.. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – Т. 2. Под ред. И.А. Каирова и др. – М.: Педагогика, 1977, стр. 7-15.
26. Милюков, П. Н. Воспоминания (1856 - 1917). – Т. 1. – Нью-Йорк. –1955.
27. Нечкина, М. В. Василий Осипович Ключевский: история жизни и творчества. Монография. – М.: Наука, 1974. – 640 с.
28. Николаев, И.М. «История России с древнейших времен до конца XX века» М.: АСТ, Астрель, 2003. - 496 с. <https://history.wikireading.ru/205049>
29. Радциг, Е. С. Николай II в воспоминаниях приближённых // [Новая и новейшая история](#). — 1999. — № 2. – С. 134-146
30. Рогачева, Е.Ю. Педагогическая компаративистика. Учебное пособие для студентов гуманитарных вузов. Под ред. Е.Ю. Рогачевой д-ра пед.наук, профессора кафедры педагогики ГОУ ВПО «ВГГУ». – Владимир, 2010. – 404с.

31. Рогачева, Е.Ю. Сравнительное образование. Пособие для магистрантов по направлению подготовки «Педагогическое образование». – Владимир, 2015. – 563 с.
32. Платонов, С.Ф. Учебник Русской истории <https://www.litmir.me/br/?b=183695&p=1>
33. Селевко, Г.К. Технология свободного труда // Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
34. Скороход А. С., Муляр Е. А., Пристав Е. С. Развитие взаимодействия семьи и школы в истории отечественной педагогики и практики // Материалы Междунар. науч. конф. «XXI Царскосельские чтения». СПб., 2017. Т. II. С. 97–101.
35. Степихова В. Педагогика С. Френе в Швейцарии // Частная школа. – 1995. – №3.
36. Френе, С. Новая французская школа... С. 39.
37. Френе, С. Избранные педагогические сочинения. Пер. с франц. /Сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона.-М.: Прогресс, 1990.-304 с.
38. Христиан Вольф и философия в России. – СПб.: РХГИ, 2001. – 400 с.
39. Шейнина А., Редюхин В. Школа Френе: Биография новой школы // Первое сентября. URL: [http://ps.1 September. Ru/articlef.php?ID=20005853](http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=20005853)
40. Штайнер, Р. Духовное обновление педагогики, [с нем.] Д. Виноградов – М.: Парсифаль, 1995 г. – 252с.
41. Штайнер, Р. Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану – М.: Парсифаль, 1995 г. – 207с.
42. Ahn, J. (2011). Policy, technology, and practice in cyber charter schools: Framing the issues. Teachers College Record, 113(1), 1-2 Allen I.E., Seaman J. Class Differences: Online Education in the United States [Электронный ресурс]. Babson Park: Babson Survey Research group; The Sloan Consortium, 2010. 30 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> (дата обращения: 30.08.2020)
43. Altrmann K., Glänzel H. Freinet – Pädagogik will den Kinder das Wort geben. Magdeburg; Berlin, 1992; Baillet D. Freinet – praktisch: Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe. Weinheim; Basel, 1995; Dietrich I.
44. Andreeva N.V. Modeli smeshannogo obucheniya, pozvolyayushchie upravlyat' kachestvom rezul'tatov [Models of mixed training, allowing to manage the quality of the results]. Tendentsii razvitiya obrazovaniya-2015. Sbornik materialov konferentsii [Tendencies of educational development-2015]
45. Beck, D., Maranto, R., & Lo, W.-J. (2013). Parent Involvement And Student/Parent Satisfaction In Cyber Schools. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/4809>

46. Blended Learning [Электронный ресурс] // Christensen Institute. 2020. URL: <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning/> (дата обращения: 30.04.2022)
47. Cavanaugh, C., Barbour, M. K., Brown, R., Diamond, D., Lowes, S., Powell, A., et al. (2009)
48. Curtis, H. (2013). A mixed methods study investigating parental involvement and student success in high school online education. Unpublished Dissertation, Northwest Nazarene University
49. Garotte, A., Teacher Expectations and Parental Stress During Emergency Distance Learning and Their Relationship to Students' Perception Ariana Garrote Front. Psychol., 17 September 2021 Ariana Garrote *, Edith Niederbache, Jan Hofmann, Ilona Rösti and Markus P. Neuenschwander School of Education, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland, Brugg, Switzerland| <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712447>
50. Hasler-Waters, L., Menchaca, M., & Borup, J. (2017). Parental involvement in K-12 online and blended learning. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), Handbook of research on K-12 online and blended learning 2017 edition (pp. 403–422). IGI Publishing by Carnegie Mellon University: ETC Press 2018 <http://press.etc.cmu.edu/> ISBN: 978-1-387-70415-6 (Print)
51. Jay Martin The Education of John Dewey / A Biography, New York :Columbia University Press, 2002.
52. Kassim, Mohamad & Kassim, Mohd Hisyamuddin Bin. (2018). Developing Digital Parenting Program Using Blended Learning Approach. Advanced Science Letters. 24. 8483-8487. 10.1166/asl.2018.12594]
53. Simon K S Cheung Blended learning : aligning theory with practices : 9th International Conference, ICBL 2016 Beijing, China, July 19–21, 2016, proceedings. p. 3-14 DO - 10.1007/978-3-319-41165-1_20
54. Retrieved January 26, 2014, http://www.academia.edu/229089/Examining_Communication_and_Interaction_in_Online_Teaching.

ГЛОССАРИЙ

Буддизм – одна из древнейших мировых религий, религиозно-философское учение (дхарма) о духовном пробуждении (бодхи), возникшее около VI века до н. э. в Древней Индии. Основателем учения считается Сиддхартха Гаутама, впоследствии получивший имя Будда Шакьямуни.

Воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

«Воспитание» в широком социальном смысле – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. При этом под «опытом» понимают знания, умения, навыки, способы мышления, нравственные, эстетические и правовые нормы – т.е. все духовное наследие человечества. Передачей опыта занимаются не только педагоги, но и семья, средства массовой информации, литература, искусство, трудовые коллективы, органы правопорядка, поэтому широкое понятие воспитания нуждается в сужении и конкретизации. В узком социальном смысле воспитание — это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

Гувернер – Воспитатель в буржуазных и дворянских семьях, обычно иностранец, нанимаемый для воспитания и домашнего образования детей.

– наёмный воспитатель детей в семье, нередко — и учитель детей дошкольного возраста

– истор. в дворянском быту России до 1917 г. наёмный (обычно из иностранцев) домашний воспитатель детей, занимающийся и их обучением

– воспитатель в казённых и частных учебных заведениях, следящий и за порядком

Гувернёр (фр. *gouverneur* – «управляющий») или гувернантка (в зависимости от пола), также бонна (фр. *bonne* – прислуга), если речь идёт о женщине – нанятой воспитательницей детей в семье. В отличие от няни, воспитывает детей старшего возраста и занимается с ними определёнными учебными предметами (прежде всего, иностранным языком).

Институт образования – совокупность правовых норм в области передачи опыта наследования от старших поколений человечества младшим

посредством формирования образа, «...осуществление человека как телесного, душевного и духовного существа на протяжении всей его жизни в его онтогенетическом развитии в пространстве культуры и социальных отношений».

Ислам – (арабск. букв. – покорность, т.е. покорность Богу) или мусульманство – одна из мировых религий, наряду с христианством и буддизмом. Возникла среди арабских племен Западной Аравии. Основатель ислама – пророк Мухаммад. Основной источник исламского вероучения – Коран, откровение от Бога. Другой источник вероучения – сунна, состоящая из собрания текстов (хадисов), содержащих высказывания и деяния пророка Мухаммада. Один из наиболее важных принципов ислама – строгий монотеизм, вера в одного Аллаха.

Наказание – это воздействие на личность, который выражает осуждение его действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения. Наказание – один из методов воспитания, позволяющий родителям при необходимости продемонстрировать ребёнку своё осуждение его поступков или мотивов поведения. Наказывать ребёнка можно в исключительных случаях.

Наказание – сильнодействующий метод. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае. Поэтому нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости и полезности наказания. ... Швейцарский педагог И. Г. Песталоцци также стоял на позициях гуманистической педагогики: «Ничто не вызывает у ребенка такого раздражения и недовольства, как то, что его наказывают за незнание, как за вину». Категоричен в отношении к наказаниям был К.Д. Ушинский, который писал, что страх телесного наказания не сделает плохое сердце добрым, а смешение страха со злостью — самое отвратительное явление в человеке.

Православие («правильное суждение», «правильное учение» или «правильное славение») — направление в христианстве, оформившееся на востоке Римской империи в течение I тысячелетия н. э. под предводительством и при главной роли кафедры епископа Константинополя — Нового Рима. В современном русском языке термин «православие» обозначает этнокультурную традицию, связанную с Русской православной церковью.

Семья – это социальный институт, являющийся базовой ячейкой общества. Семья принадлежит к важнейшим общественным ценностям. Со-

гласно некоторым научным теориям, именно форма семьи могла на протяжении многих веков определять общее направление эволюции макросоциальных систем.

Семья, как уже, говорилось выше – ячейка общества, его структурная единица. Её роль – удовлетворение потребностей человека, не только в материальном и физическом планах, но и в духовном. Психология человека такова, что один он не может, ему обязательно нужны близкие люди, которые любят его и которых любит он. Каждый член общества, помимо социального статуса, этнической принадлежности, имущественного и материального положения, с момента рождения и до конца жизни обладает такой характеристикой, как семейно-брачное состояние. Семья – это неотъемлемая часть общества, которая способствует формированию гармоничной личности. Без неё человек становится одиноким, оторванным от общества. Каждому хочется, чтобы дома его ждали близкие и любимые люди, поддерживали и давали чувство опоры. У каждой ячейки есть несколько составляющих.

- **Основа.** В этой роли выступает брак. Заключение официального союза обеспечивает обеим сторонам установление супружеских прав и обязанностей.

- **Система отношений.** Сюда входят не только отношения между супругами, но и родственные связи – дети, братья, тещи и так далее. Таких в России около 70%.

- **Состав.** Законодательные правовые акты подробно перечисляют круг лиц, образующих один род. В разных типах кодексов – трудовом, гражданском или любом другом, состав этой ячейки отличается.

Школа – феномен образовательного поля современного западного мира, уходящий своими корнями в систему общественного разделения труда. Этимология: др.-греч. *σχολή* ‘школа’ означало ‘досуг’, четко противопоставляя ее как места пребывания с целью свободного времяпрепровождения (образовательного пространства) местам производственной сферы. Школу можно трактовать:

- как одну из педагогических институций,
- как продукт историко-культурного развития общества, возникший в результате отделения интеллектуального труда от сферы производства,
- как социально санкционированное (посредством легитимации) средство реализации образовательных функций общества (или образования)

через учебно-воспитательную деятельность, подчиненную установленным (государством и обществом) правилам и стандартам,

– как агент социализации личности.

Школьное образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в рамках такой педагогической институции, как школа.

Школа и взаимоотношения внутри нее сегодня, – это, без сомнения, продукт долгого институционального развития, и то, что она собой представляет, со своей образовательной средой, системой отношений внутри коллектива учителей и учеников, принципами организации обучения и воспитания и т. д., требует от исследователя четкого логического механизма изучения.

В нынешней, связанной с объективно сложившимся широким использованием в образовании дистанционных форм, нарушающих традиционные субъект-субъектные отношения школьного пространства, рассмотрение базовых моделей школы как образовательного института в историко-педагогической ретроспективе крайне важно для понимания процессов, происходящих в современной школе, и, возможно, решение этого вопроса или, по крайней мере, его пристальное рассмотрение позволит в некоторой мере наметить перспективы дальнейшего развития школы.

Учебное электронное издание

СЕМЬЯ И ШКОЛА В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Учебное пособие

Автор-составитель
РОГАЧЕВА Елена Юрьевна

Издается в авторской редакции

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;
дисковод DVD-ROM.

Тираж 25 экз.

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Изд-во ВлГУ
rio.vlgu@yandex.ru

Кафедра педагогики
erogacheva@hotmail.com