

На правах рукописи

ВАЛЕЕВА РОЗА АЛЕКСЕЕВНА

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В ЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ
(первая половина XX века)**

13.00.01. - общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Казань 1997

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Отечественная школа переживает сложный период обновления. Сегодня достаточно ярко обозначается переход к гуманизации и демократизации школьной жизни. В первую очередь, это касается отношения к детям как к субъектам учебно-воспитательного процесса, установления сотрудничества в диаде «учитель-ученик». Одновременно отмечаются острые кризисные явления в сфере образования, всеобщее недовольство состоянием школьного дела, которые стали предпосылкой реформаторских явлений в школе, интенсивного поиска новых идеалов и целей воспитания и обучения, новых путей и средств воплощения их в жизнь.

Корни педагогических исканий наших дней надо искать в изменении общей социокультурной ситуации последнего десятилетия, когда под сильным влиянием потребностей и духовных течений эпохи в отечественной педагогике утверждается гуманистический идеал образования. Научно-технический прогресс произвел переворот в материальной культуре общества, придав ему совершенно иной облик и в корне изменив жизнь каждого человека. Если материальный быт людей изменился под влиянием развития науки и техники, то духовный мир не был затронут в той же степени. Именно этим объясняется то, почему на перепутье столетий мы наблюдаем такое мощное стремление к внутреннему культурному возрождению. Все острее ощущается пробел, перед которым становилась бессильной наука - ясное доказательство того, что всех внешних проявлений цивилизации недостаточно, чтобы создать настоящую гармоническую культуру и заставить человека подойти ближе к своей конечной цели - стать **человечнее**.

Современная жизнь постоянно создает ситуации, когда доминирующее начало приобретают права и ценности каждо-

го человека, когда осознается потребность в таких качествах личности, как ее автономность, самостоятельность, независимость, свобода воли, активная жизненная позиция. Таким образом, переосмысление известных, казалось бы, истин начинает менять всю систему профессиональных и общекультурных представлений о педагогическом процессе.

В поисках эффективных путей гуманизации воспитания и обучения педагогическая наука обращается к различным источникам. Немаловажным среди них является исторический опыт прогрессивных педагогов прошлого. Этот опыт позволяет выявить корни и проследить развитие педагогических традиций, зародившихся в прошлом и в модифицированном виде существующих в настоящем. Без знания историко-педагогического наследия трудно найти оптимальные формы для новаций, трудно преодолеть существующие педагогические предрассудки и стереотипы.

Идеи демократизации и гуманизации школьной жизни не являются изобретением сегодняшнего дня. Поиск путей и средств, которые бы содействовали возможно более полному и свободному раскрытию всех духовных и физических сил личности ребенка в педагогическом процессе, всегда был в центре внимания выдающихся теоретиков и практиков воспитания. Не случайно, важнейшим направлением в развитии мировой педагогической мысли является гуманистическая педагогика, восходящая к Коменскому и Роттердамскому, Руссо и Канту, Песталоцци и Дистервегу, Корчаку, Нейллу и Френе на Западе и к Ушинскому и Пирогову, Толстому и Вентцелю, Каптереву и Вахтерову в России и прогрессивным педагогам послеоктябрьского периода Н.К.Крупской, П.П.Блонскому, С.Т.Шацкому, А.С.Макаренко и В.А.Сухомлину.

Особенно активно проблема гуманизации образования начала разрабатываться в конце XIX - начале и первую половину XX века, когда, пожалуй, не было ни одного сколько-нибудь известного педагога, который бы так или иначе не за-

трагивал эти вопросы. Более того, именно в этот период активно разрабатывались не только теоретические подходы, но и были сделаны попытки решать проблемы гуманистического воспитания на технологическом уровне. В этом плане для диалога с современностью особое значение имеют идеи и опыт европейских педагогов первой половины двадцатого столетия.

В современных условиях также, как и тогда, традиционная политика воспитания оказалась малопродуктивной. Несмотря на резкое изменение общественной жизни, повсеместное декларирование духовного и нравственного возрождения, утверждения подлинно демократических и гуманистических ценностей национального и общечеловеческого значения, воспитательная работа в массовой школьной практике все еще представляет формальный, стереотипный характер, все еще предписывает воспитанникам роль объектов педагогического воздействия, а не активных субъектов социальной жизни, саморазвития и самоопределения. Для того, чтобы идеи о самореализующемся субъекте, способном к самостоятельному и ответственному выбору действия, независимой позиции, к свободному проявлению, не остались как прежде на уровне деклараций, нужна иная практика воспитания.

«Смысл изменения воспитания - в его гуманизации, - отмечается в «Концепции воспитания школьников в современных условиях», - когда в совершенствовании человека видят цель общественной жизни, когда развитие личности не загнано в прокрустово ложе «социального заказа», а предполагает выявление и совершенствование всех сущностных сил человека, когда самого индивида видят не «ведомым», «управляемым», а творцом самого себя, своих обстоятельств. Гуманистическое воспитание призвано выступить преемником лучшего из культурного наследия, при этом важно отбросить то, что было создано людьми в целях формирования человека-средства, и сохранить все то, что способствует возвышению личности»

(Концепция воспитания школьников в современных условиях. М., 1993, с.4).

Однако массовая педагогическая практика демонстрирует часто неподготовленность учителя к осуществлению своей гуманистической функции. Утверждение гуманистического воспитания сопряжено с рядом трудностей, связанных с распространенностью в учительской среде устойчивых стереотипов отношения к ребенку как к объекту педагогического воздействия. С другой стороны, вряд ли есть необходимость доказывать растущую потребность общества в педагогах гуманистической ориентации, которые способны оказать ребенку помощь в процессе его творческой самореализации, в самоопределении и обеспечить защиту личности ребенка и его статуса в школьной среде. Сложившееся противоречие между всеобщим признанием необходимости гуманизации воспитания и трудностями в ее реализации на практике вызывает сегодня повышенный интерес к педагогическому наследию тех педагогов, которые сумели воплотить эту идею в своей деятельности.

Состояние исследования проблемы. Проблема гуманизации школьного воспитания довольно широко освещалась в ряде историко-педагогических публикаций, а также в диссертационных исследованиях. Она нашла отражение в трудах Н.К.Гончарова, Г.Е.Жураковского, А.Г.Калашникова, Н.А.Константинова, Е.Н.Медынского, Ф.Ф.Королева, А.И.Пискунова, З.И.Равкина, Я.И.Ханбикова и М.Ф.Шабоевой, которые разработали важнейшие теоретические проблемы педагогики (цель, принципы, методы воспитания в советской школе). Опираясь на критический анализ педагогического наследия прошлого, они обогатили эти традиции новым содержанием на основе лучших образцов практики воспитания и обучения подрастающего поколения.

Наиболее серьезный вклад в развитие теории и практики гуманистического воспитания в советской школе и педагогике

внес В.А.Сухомлинский, чья педагогическая система обогатила советскую науку новаторскими идеями. В своей повседневной практике он отстаивал и осуществлял главную философскую идею своей жизни: гуманное общество могут создать лишь гуманные люди и воспитывать таких людей можно лишь путем гуманизации воспитательного процесса. Целостная система воспитания у подрастающего поколения гуманистических чувств и убеждений, реализованная в Павлышской средней школе В.А.Сухомлинского, до сих пор привлекает внимание педагогов всего мира.

Различные аспекты гуманизации учебно-воспитательного процесса в современной школе нашли отражение в произведениях и деятельности Ш.А.Амонашвили, И.П.Иванова, Е.Н.Ильина, С.Н.Лысенковой, С.Соловейчика, В.Ф.Шаталова.

Анализ проблем гуманистического воспитания в той или иной мере содержится во многих диссертационных исследованиях. Необходимо отметить, что до недавнего времени диссертации (в основном это кандидатские работы) касались **воспитания гуманности** (гуманистических отношений, чувств, убеждений) у школьников (студентов) различного возраста и в различных условиях (в семье, в процессе изучения тех или иных предметов, в процессе перевоспитания, в условиях школы-интерната, в классном коллективе и т.д.).

Тематика диссертационных работ последнего десятилетия демонстрирует возросший интерес исследователей к проблемам **гуманизации образования**, анализу различных аспектов этой проблемы, поиску путей и форм реализации гуманистических идей в воспитательной практике. Знаменательно, что среди этих исследований гораздо больше работ, по сравнению с предыдущим периодом, выполненных на уровне докторской диссертации. Тематика этих целостных монографических исследований охватывает историко-педагогические аспекты развития принципа гуманизма (З.Г.Нигматов), цивилизационный подход к анализу мирового историко-педагогического процес-

са (Г.Б.Корнетов), проблемы гуманизации организационных форм обучения в современной общеобразовательной школе (М.А.Молчанова), становление и развитие концепции педагогического стимулирования в теории советской педагогики (В.Г.Пряникова), социально-педагогические основы гуманизации воспитания младших школьников (Н.Д.Соколова), теоретические основы гуманизации педагогического образования (Е.Н.Шиянов), педагогические основы формирования гуманистического мировоззрения студентов средствами искусства (Т.В.Шуртакова), межсубъектные отношения в педагогическом процессе (В.В.Горшкова), теоретические основы педагогического целеполагания (О.Е.Лебедев), теоретические основы определения цели воспитания в педагогике (Г.Н.Прозументова).

Кандидатские диссертации последних лет, посвященные гуманизации образования, также разноплановы и довольно автономны (А.Х.Бабаева, Е.И.Горячева, Л.Ф.Губарева, Н.А.Гусева, Е.В.Попов, В.Прокопюк, В.А.Шеланков, А.А.Шибаета, С.М.Юсфин). В них анализируются различные теоретические аспекты гуманизации образования. Среди исследований последних лет есть немало историко-педагогических работ, раскрывающих тенденции развития гуманистических идей в теории и практике отечественной школы и педагогики. Большое количество диссертаций посвящено анализу утверждения идей демократизации и гуманизации школьного воспитания в советской педагогике в 20-30-е годы (Е.Л.Бахтанова, И.К.Карапетян, Н.Б.Ромаева, И.Н.Тильман, Л.И.Шапедько, Н.П.Юдина).

Несомненный интерес для нашего исследования представляют диссертации по проблемам истории зарубежной педагогики: Л.В.Бондарук, М.М.Боришанская, П.П.Браиловская, Н.В.Вейкшан, Р.Р.Лукманова, Б.А.Кривов, Л.В.Образцова).

Необходимо отметить, что во всех диссертациях, независимо от их характера, есть историографический анализ пробле-

мы. И это вполне объяснимо, ведь важным условием развития теории и практики современного воспитания является освещение эволюции наиболее существенных идей и концепций. Так, подобный глубокий историографический анализ исследуемых проблем содержат диссертации О.В.Ковалевой, З.Г.Нигматова, Е.Б.Попова, Н.Д.Соколовой, Е.Н.Шиянова. В то же время, как свидетельствует обзор состояния изученности избранной нами темы, несмотря на довольно устойчивый интерес к ней широкого круга ученых и педагогов, до сих пор нет монографического исследования теории и практики гуманистического воспитания в истории европейской педагогической мысли, хотя имеющиеся работы составляют для этого серьезную научную источниковедческую базу.

Между тем, история европейской педагогики представляет в современных условиях гуманизации школы особый интерес, поскольку гуманистические тенденции зародились и получили дальнейшее развитие именно в европейской цивилизации. Наиболее интенсивно гуманистическая педагогика развивалась в конце XIX - начале и первую половину XX вв. Хотя этот период развития гуманистической педагогики нашел отражение в различных монографических сборниках и трудах ряда исследователей (Б.М.Бим-Бад, Н.М.Воскресенская, Б.Л.Вульфсон, А.Н.Джуринский, Г.Б.Корнетов, З.А.Малькова, Н.Д.Никандров, В.Я.Пилиповский, К.И.Салимова) , нет цельного исследования становления парадигмы гуманистического воспитания и механизмов его реализации в воспитательной практике.

Таким образом, актуальность исследования вызвана обострением **противоречия** между объективной необходимостью гуманизации общества в целом и воспитания и обучения подрастающего поколения в частности и недостаточной разработанностью теории развития гуманистического воспитания в его сущностном, системном и концептуальном смысле и его

реализации в практике реформаторских школ Европы первой половины XX века.

Это общее противоречие детерминировано несоответствием между:

требованиями общества, предъявляемыми школе и воспитанию сегодня, и традиционной, устоявшейся системой воспитания;

декларированием гуманистических основ воспитания, его направленности на укрепление достоинства и свободы личности воспитанника и продолжающейся авторитарной практикой воспитания;

потребностью современной отечественной школы в теоретическом обосновании и научно-методическом обеспечении процесса гуманистического воспитания и отсутствием необходимых технологий его реализации.

Указанные противоречия на теоретико-методологическом уровне выражаются в форме научной **проблемы**: каковы тенденции развития парадигмы гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины XX века, теоретико-методологические основы гуманизации воспитания и условия его реализации в воспитательной практике реформаторских школ рассматриваемого периода.

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная разработанность послужили основанием для определения темы диссертации: *«Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века)»*.

Объект исследования: педагогическое наследие первой половины XX века в Европе по проблемам гуманизации образования.

Предмет исследования: теоретические основания и условия реализации гуманистического воспитания в реформаторских школах Европы первой половины двадцатого столетия.

В этой связи **цель исследования** состояла в том, чтобы проанализировать теорию и практику гуманистического воспитания в Европе в первую половину XX века, выявить его общую методологию, дать оценку его результативности в технологическом аспекте и на этой основе определить перспективы использования этого опыта в отечественной школе.

Основная гипотеза исследования. Существенному ускорению длительного и противоречивого процесса обновления отечественной школы в плане ее демократизации и гуманизации может содействовать объективное исследование генезиса, теоретических оснований и условий реализации гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины XX века. Использование наследия европейских педагогов, сумевших на теоретическом и практическом уровнях реализовать основные принципиальные установки гуманистического воспитания, может дать возможность избежать пробелов и деформаций в гуманизации воспитательного процесса.

Общий замысел исследования конкретизируется следующими **задачами:**

1. Проанализировать исторические предпосылки и источники, социально-педагогические условия и тенденции развития гуманистической педагогики в Европе в первую половину XX века.
2. Обобщить исторический опыт развития парадигмы гуманистического воспитания в Европе в рассматриваемый период и дать теоретическое обоснование гуманистической направленности деятельности реформаторских школ как системообразующей и основополагающей в развитии европейской педагогики.

3. Раскрыть и обосновать теоретико-методологические основы концепции гуманистического воспитания в рассматриваемый период.

4. Выявить условия реализации гуманистического воспитания в практике реформаторских школ Европы.

5. Обосновать основные перспективы и дать прогностическую установку на реализацию основных положений концепции гуманистического воспитания в аспекте задач гуманизации и демократизации современной школы.

Общую методологию исследования составляет аксиологический (ценностный) подход, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность в обществе и самоцель общественного развития.

Конкретную методологию исследования составляют системный подход и системный анализ, принцип единства логического, исторического и культурологического в педагогическом познании, личностный и деятельностный подход. Особое место в методологии исследования занял принцип диалога, обеспечивающий актуализацию исторического опыта в зависимости от наиболее насущных проблем современности.

Исходные методологические позиции позволили представить предварительную **концепцию исследования** как единый, определяющий замысел работы, как совокупность ведущих идей, раскрывающих сущность исследуемого педагогического явления.

Фундаментом этой концепции стали теории личностно-деятельностного подхода к воспитанию (О.С.Богданова, З.И.Васильева, В.А.Сластенин, Н.М.Таланчук, И.Ф.Харламов, Н.Е.Щуркова), воспитательных систем (Л.И.Новикова, В.А.Караковский, С.Д.Поляков, Н.Л.Селиванова, Т.В.Цырлина и др.), развития воспитательных функций коллектива (Т.Е.Конникова, В.М.Коротов, Т.Н.Мальковская, А.В.Мудрик и др.), дидактические концепции формирования личности (Д.В.Вилькеев, М.А.Данилов, А.А.Кирсанов, М.И.Махмутов,

Н.А.Половникова, М.Н.Скаткин и др.), а также формирования гуманистического мировоззрения (Л.А.Волович, З.Г.Нигматов Э.И.Монозон, Г.В.Мухаметзянова, Т.В.Шуртакова и др.).

Для разработки концепции существенное значение имели различные философские, социологические и психологические научные концепции, в частности, теория формирования личности в социально изменяющихся условиях (Л.П.Буева, Г.Л.Смирнов, Г.Н.Филонов, И.Т.Фролов), социальной психологии управления (Шакуров Р.Х.), психологии личности (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, Л.И.Божович, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев), теория отношений (В.Н.Мясищев), теория ценностных отношений (В.П.Тугаринов, И.Д.Багаева), теория ценностных ориентаций (Р.Г.Гурова, А.В.Кирьякова, Т.Н.Мальковская, В.А.Ядов), теория персонификации межличностных отношений (А.В.Петровский, К.К.Платонов), теория ролей, ролевых отношений и сотрудничества (В.П.Зинченко, И.С.Кон), теория социализации личности (К.А.Абдульханова, В.М.Шепель).

Автор также исходил из ряда концептуальных идей историко-педагогических исследований (М.В.Богуславский Г.Н.Волков, Г.Б.Корнетов, З.Г.Нигматов, Е.Г.Осовский, А.И.Пискунов, З.И.Равкин, Я.И.Ханбиков).

Основной идеей **концепции исследования** является идея о полисубъектности гуманистического воспитания, вытекающая из осознания факта о том, что активность личности и его потребность в самореализации получает наиболее полное воплощение в условиях сотрудничества с педагогом и воспитательным коллективом. Полисубъектность воспитания, основанная на принципе уважения личности и прав ребенка и равенстве партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверии к друг другу, создает необходимые предпосылки для самоактуализации индивидуума. В этой связи возрастает, с одной стороны, роль учителя-воспитателя, который не учит и воспитывает, а стимулирует стремление ребенка к самосовер-

шенствованию и создает условия для его личностного роста; с другой стороны, роль самочувствия защищенности ребенка в детском сообществе, являющейся условием формирования у него чувства собственного достоинства, самоуважения как основание для его самореализации. Идея полисубъектности гуманистического воспитания нашла свое воплощение в педагогическом наследии европейских педагогов первой половины XX века.

Ведущие идеи концепции исследования нашли отражение в структуре и содержании диссертации, в которой дается историографический анализ фундаментальной педагогической проблемы гуманизации воспитательного процесса в Европе в свете полисубъектного подхода.

В исследовании автор широко использовал сочетание исторического и теоретического **методов**. Исторический метод позволил проследить генезис развития концепции гуманистического воспитания и его воплощение в истории европейской педагогики первой половины XX века и определить тем самым его значимость для педагогической науки. Теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы (ретроспективный анализ, систематизация, классификация, моделирование, обобщение и сравнение) позволил определить основные тенденции развития гуманистического воспитания в рассматриваемый период, ведущие теоретические и практические подходы к его реализации в воспитательной практике.

Источниковедческой базой исследования послужила отечественная и зарубежная историко-педагогическая, философская литература по исследуемой проблеме, среди которых особое место занимают печатные произведения и статьи европейских педагогов-гуманистов, как переведенные на русский язык, так и на языке оригинала. Мы широко опирались на периодическую литературу исследуемого периода по педагогическим вопросам, в частности, материалы журналов «Свобод-

ное воспитание», «Вестник воспитания». В работе привлекались также следующие материалы:

- учебники и учебные пособия по педагогике и истории педагогики различного периода, как отечественные, так и изданные на Западе;
- воспоминания современников Я.Корчака, А.Адлера, О.Шпиля, Г.Винекена, С.Френе, А.Нейлла, нашедшие отражение в печати;
- работы педагогов - единомышленников Я.Корчака, О.Шпиля, С.Френе, А.Нейлла об опыте использования элементов воспитательных систем названных педагогов в своей практике;
- материалы Корчаковского архива в Варшаве;
- непосредственное ознакомление автора с практикой воспитания в корчаковских детских домах в Варшаве и экспериментальной школе А.Адлера в Вене.

В процессе работы над диссертацией мы изучили и проанализировали большинство концепций воспитания, получивших распространение в европейских странах. Кроме того, было изучено наследие педагогов, оказавших влияние на развитие всей европейской педагогики рассматриваемого периода - шведской писательницы и педагога Э.Кей, немецкого педагога Л.Гурлитта и итальянского педагога М.Монтессори. Однако для полноты и достоверности выводов о механизмах реализации гуманистического воспитания нам необходимо было обратиться к изучению ряда конкретных реформаторских школ гуманистической направленности. Мы остановили свой выбор на школе Саммерхилл А.Нейлла, свободной школьной общине Виккерсдорф Г.Винекена, новой французской школе С.Френе, детских домах Я.Корчака и экспериментальной школе А.Адлера в Вене. Этот выбор объясняется следующими причинами.

Прежде всего, мы решили выбрать педагогов из трех ведущих стран Европы рассматриваемого периода - Англии, Гер-

мании и Франции, которые задавали тон в развитии педагогической науки. Кроме того, для того, чтобы показать общий для всей Европы характер тенденции гуманизации образования, мы включили в свой анализ Польшу и Австрию, известных гуманистическими традициями в воспитании и обучении подрастающего поколения.

Определяя для анализа конкретное реформаторское учебно-воспитательное учреждение, мы остановились на тех школах, которые представляют интерес не в смысле перестройки учебных планов и совершенствования методов преподавания, а как новые школы, в основу внутренней организации которых положены идеи гуманистического **воспитания**. Кроме того, это школы, создатели которых принадлежат различным направлениям гуманистической педагогики: свободному воспитанию (А.Нейлл), разумному воспитанию (Я.Корчак), новому воспитанию (С.Френе, Г.Винекен), индивидуальной психологии (О.Шпиль). В основном это школы интернатного типа (Саммерхилл, Виккерсдорф, детские дома Корчака), в которых педагоги пытались осуществить гуманистическое воспитание ребенка, не противопоставляя его детскому сообществу, а создавая в этом сообществе условия для его целостного развития и самореализации как уникальной личности. Школа С.Френе - малокомплектная сельская школа, в которой также утвердился общинный дух и идея воспитания ребенка была центральной. Школа А.Адлера - О.Шпиля представляла интерес для нашего исследования также потому, что они провозгласили ее основным девизом и целью воспитание, а не интеллектуальное развитие ребенка.

В выборе школ для анализа мы отталкивались и от того, насколько длительной была жизнь этого учебно-воспитательного учреждения в истории педагогики. В основном это школы-долгожители, которые в несколько измененном виде продолжают действовать и поныне, после смерти их создателей. Саммерхилл был создан в 1921 году и действует

до сегодняшнего дня. Школа Виккерсдорф существовала с 1906 по 1933 гг. Школа С.Френе переросла в широкое движение учителей, которое и сегодня имеет последователей как во Франции, так и в 38 других стран. Школа А.Адлера-О.Шпиля, созданная в 1922 году и сегодня действует в том же ключе. Детские дома Я.Корчака Дом сирот и Наш дом, действовавшие при его жизни в течение 30 лет (1912-1942), уже в современных условиях продолжают его идеи. Более того, корчаковские детские учреждения распространились во всем мире, а прогрессивные педагоги многих стран объединились в Международное общество Януша Корчака. Все вышеизложенное позволяет утверждать, что целостный анализ педагогических концепций названных педагогов-гуманистов и путей и средств воплощения их идей в воспитательной практике может стать основанием для достоверных выводов об организационно-педагогических условиях реализации гуманистического воспитания в европейской педагогике.

На защиту выносятся:

1. Теоретическое обоснование полисубъектности гуманистического воспитания в европейской педагогической теории и практике первой половины XX века.
2. Характеристика социально-педагогических условий становления парадигмы гуманистической педагогики в Европе начала - первой половины двадцатого столетия.
3. Обоснование генезиса концепции и специфики гуманистического воспитания в европейской педагогике, его анализ в сущностно-содержательном и технологическом аспектах.
4. Педагогические условия и средства реализации гуманистического воспитания в практике реформаторских школ Европы рассматриваемого периода.
5. Тенденции развития теории и практики гуманистического воспитания в европейской педагогике рассматриваемого периода.

6. Перспективы дальнейшего развития и реализации гуманистического воспитания в современной отечественной школе в период ее обновления, демократизации и гуманизации.

Защищаемые положения определяют **научную новизну и теоретическую значимость** исследования, которые заключаются в том, что в нем впервые в отечественной историко-педагогической науке изучен генезис концепции гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины XX века, осуществлено историко-педагогическое обобщение исследуемого процесса в конкретных исторических условиях рассматриваемого периода.

1. Исследованы основные направления развития гуманистического воспитания в европейской педагогике и раскрыта единая концептуальная сфера парадигмы гуманистического воспитания, включающая в себя следующие инвариантные признаки: целостное развитие способностей и задатков ребенка, личностная ориентация, деятельностный подход, признание главным условием правильного воспитания знание ребенка, разрешение противоречия между личностью ребенка и детским сообществом, утверждение субъект-субъектных отношений в диаде «учитель-ученик», содействие самореализации и самовоспитанию ребенка.

2. Определены теоретико-методологические основы развития концепции гуманистического воспитания: признание самоценности детской жизни; уважение к ребенку и на этой основе стимулирование в нем самоуважения; утверждение педагогики прав ребенка; разрешение проблемы свободы ребенка в воспитательном процессе; новая трактовка природы воспитания как деятельности, обеспечивающей наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка; изменение требований к личности педагога-воспитателя: признание права ребенка быть тем, что он есть; постоянное расширение знаний о ребенке; отказ от принуждения, демократический стиль руководства детьми; умение организовать жиз-

недеятельность детей; критическое отношение к себе; творческий подход к своей работе; любовь к конкретному ребенку, умение видеть в каждом из детей доброе начало.

3. Обоснован полисубъектный характер гуманистического воспитания в европейской педагогической теории и практике, предполагающий, что стремление личности ребенка к самореализации находит оптимальное воплощение лишь в условиях сотрудничества с педагогом и воспитательным коллективом.

4. Выявлены и раскрыты основные условия реализации гуманистического воспитания в реформаторских школах Европы первой половины XX века: изучение ребенка для реализации целей воспитания, ориентированных на благо ребенка; создание условий саморазвития, самореализации и самовоспитания; организация активной жизнедеятельности детей, раздвигающей рамки их самоопределения и наполненной гуманистическим содержанием; утверждение самочувствия защищенности ребенка в детском сообществе; организация деятельности детского самоуправления в целях социализации и гуманизации воспитательного процесса.

5. Разработан научный прогноз возможностей использования гуманистических идей европейской педагогики первой половины XX века в современной педагогической практике: отказ от авторитаризма в воспитании; определение целью воспитания свободу и саморазвитие личности; демократизация школьной жизни, основанная на широкой гласности и открытости, на интеграции и согласовании всех интересов и позиций, на культуре общения, на многообразии форм творческой деятельности; обеспечение реализации прав ребенка; повышение психологической культуры педагогов, постоянное изучение детей и превращение знания ребенка в обязательное звено воспитательного процесса; диалогизация процесса воспитания; яркая эмоционально насыщенная жизнедеятельность школы и ее атмосфера, стимулирующие творческие формы общения детей; гуманизация внутриколлективных отношений,

утверждение идеи защищенности; превращение школы из учреждения, готовящего к жизни, в саму жизнь, деятельность и творчество; отказ от излишнего интеллектуализма школы, отведение большей роли искусству в воспитании детей.

Практическое значение исследования заключается в том, что его результаты позволяют :

- а) разработать специальный раздел педагогики «Гуманистическое воспитание и механизмы его реализации в современной школе»;
- б) обогатить раздел курса педагогики «Теория воспитания»;
- в) дать преподавателям педвузов и педучилищ методические рекомендации о тенденциях развития парадигмы гуманистической педагогики при чтении ими лекций и спецкурсов по педагогике и истории зарубежной педагогической мысли;
- г) дать учителям, воспитателям школ и ПТУ методические рекомендации об организационно-педагогических условиях реализации гуманистического воспитания в учебно-воспитательном процессе.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостным подходом к исследованию проблемы, адекватностью методов исследования его цели и задачам, научной апробацией важнейших идей, гипотетических утверждений и выводов в различных школах и вузах страны, а также в других странах (Австрии, Голландии, Израиле, Польше), использованием их в трудах автора.

Личное участие автора состоит в теоретической разработке основных идей и положений по исследуемой теме, пропаганде разработанных теоретических положений и практических рекомендаций, анализе и обсуждении результатов исследования. Исследование проводилось с 1978 года, по материалам диссертации автор неоднократно выступал на различных научно-практических конференциях, в том числе десяти Международных в Москве, Варшаве, Вене, Иерусалиме, Амстердаме, Курске, Суздале и Казани.

Апробация и внедрение результатов работы. Основа апробации - 3 книги автора, учебные пособия, методические рекомендации для преподавателей и студентов педвузов, научно-популярные статьи для учителей, родителей и широкого круга читателей - общим объемом около 50 печатных листов. Монографии «Гуманистическая педагогика Януша Корчака» (1994 г.) - 7,25 п.л., «Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века» (1996 г.) - 10,75 п.л. «Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века)» (1997 г.) - 10,75 п.л. получили положительную оценку педагогической общественности не только в нашей стране, но и за рубежом (Голландия). Автором разработаны спецкурсы, апробированные на ряде факультетов Казанского государственного педагогического университета.

Результаты исследовательской работы внедрялись в процессе преподавания курса истории педагогики в Казанском, Курском, Волгоградском госпедуниверситетах, Саратовском государственном университете, Российском институте повышения квалификации работников образования, Казанском педучилище, в городских и сельских школах.

II. СТРУКТУРА ДИССЕРТАЦИИ

Реализация целевых установок диссертации и ее внутренняя логика определили структуру работы. Она состоит из введения, 4 глав, включающих 14 параграфов, заключения и библиографии.

Во введении дано обоснование актуальности избранной темы, определены объект и предмет исследования, его цели и задачи, методологические основы и методы, охарактеризованы источники, раскрыты научная новизна исследования, его теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Историко-теоретические основы развития гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины XX века» раскрыты исторические предпосылки и источники становления гуманистической педагогики, проанализированы социально-педагогические условия развития парадигмы гуманистической педагогики в Европе в рассматриваемый период. В ней представлен генезис концепции гуманистического воспитания, раскрывается сущность гуманистического воспитания в трактовке прогрессивных европейских педагогов, а также современные подходы к этой проблеме.

Во второй главе «Теоретико-методологические аспекты концепции гуманистического воспитания в рассматриваемый период» анализируются ключевые теоретические идеи гуманизации воспитания в европейской педагогике первой половины двадцатого столетия: идея самоценности детства и актуализация прав ребенка, вопросы свободы, самореализации и самовоспитания ребенка в воспитательном процессе, дается сравнительная характеристика требований к личности педагога.

В третьей главе «Условия реализации гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины двадцатого века» выявляются особенности гуманизации воспитательного процесса в практике реформаторских школ Европы.

В четвертой главе «Гуманизация воспитания как глобальная социально-педагогическая проблема европейской педагоги рассматриваемого периода» обоснованы тенденции развития теории и практики гуманистического воспитания в Европе, дан анализ прогностического значения гуманистических идей исследуемых педагогов в современном процессе обновления отечественной школы в условиях ее гуманизации и демократизации.

В заключении обобщены и изложены основные теоретические положения и общие выводы проведенного исследования.

III. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Становление гуманистической педагогики, являющейся важнейшей приметой нашего времени, охватывает длительный период и завершается лишь в последние десятилетия нашего столетия. Педагогическая мысль, пройдя сложный путь эволюции, с самого своего зарождения начала выкристаллизовывать идеи гуманистической педагогики, которая потому имеет такие глубокие корни, что изначально питается общечеловеческими идеями гуманизма, которые обращены к каждому индивидууму.

Истоки гуманистического направления в развитии европейской педагогики берут свое начало еще в античности. В эпоху Возрождения оно приобретает значение исторической тенденции, устремленной на решительное исключение из воспитательного арсенала средств насилия и авторитаризма педагога, не предполагавший однако в определенных ситуациях отказа от применения требований и разумных методов дисциплинирования, основанных на уважении личности ребенка.

Изученный историко-педагогический материал позволяет судить, что гуманистическое воспитание - категория конкретно-историческая. В истории педагогической мысли издавна сосуществовали авторитарный и гуманистический подходы к воспитанию. Преобладание того или иного подхода в массовой практике было связано с ценностью человека в конкретном обществе, государстве. Если тоталитарный режим изначально отвергал гуманистические основы построения отношений между педагогами и воспитанниками, то демократический строй, признающий ценность человеческой личности са-

мой по себе, а значит ценность и права ребенка, требовал построения педагогического процесса на основе уважения человеческого достоинства ученика.

Сосуществование авторитарной и гуманистической педагогики не было мирным, оно протекало в жестком противоборстве с довлеющей в течении многих столетий педагогией подавления. Гуманистический подход к организации педагогического процесса существовал в истории педагогики фрагментарно: в Древней Греции - идея калокагатии, маевтика Сократа, платоновская идея о развитии внутреннего «я» ребенка, идея о приоритете индивидуальных интересов над общественными Аристотеля и принцип природосообразности Демокрита; в эллинистическую эпоху - введение Цицероном в педагогический оборот понятия «гуманизм» как идеала образования, принципы индивидуализации обучения Квинтиллиана. В эпоху Возрождения - зарождение гуманистической педагогической теории, нашедшей воплощение в наследии П.П.Верджерио, М.Вежио, В.да Фельтре, Р.Агриколы, Я.Вимфелинга, Э.Роттердамского, Ф.Рабле, М.Монтеня. XVII век - век становления педагогики как гуманистической науки о воспитании и обучении, связанный с именем Я.А.Коменского. Начиная с XVIII века (Руссо, Гельвеций, Дидро, И.Кант, И.Г.Песталоцци) гуманистический подход оформляется в самостоятельное направление педагогики и развивается в соответствии с развитием отдельных государств. Подъемы и спады в развитии гуманистической мысли связаны с общественными и государственными преобразованиями. Особый подъем гуманистической педагогики отмечается в Европе в XIX веке, когда разработанные на предыдущих этапах развития принципы гуманистического воспитания и обучения стали дополняться разработкой их содержательной основы.

Автор подводит к выводу, что важнейшей характеристикой гуманистической педагогики, уходящей в глубь веков, являет-

ся установка на максимальный учет особенностей внутреннего мира ребенка, его возможностей, интересов и индивидуальных особенностей. Наиболее существенными общечеловеческими чертами гуманистической педагогики являются зародившиеся еще в античную эпоху такие идеи и принципы, как:

- самоценность личности ребенка;
- приоритет его здоровых потребностей и интересов в процессе обучения и воспитания;
- превращение этого процесса в радостную и увлекательную деятельность для детей, основанную на всемерном развитии посредством стимулирования их самостоятельности и творческой активности;
- гуманистический и демократический стиль общения в диаде «учитель-ученик»;
- отказ от авторитарного подавления ребенка в воспитательном процессе;

Гуманистическая педагогическая традиция с самого своего возникновения пытается преодолеть существенный недостаток педагогики - авторитаризм в воспитании, стремление подавить личностную свободу, активность и самостоятельность ребенка. Теоретический и методический арсенал гуманистической педагогики отражает, таким образом, веками развивающуюся, нередко в жестком противоборстве с авторитарно-административной насильственной педагогикой, тенденцию создания новой школы. Постепенно утверждается идеал гуманного педагога - человека, который любит ребенка, служит ему примером, понимает его, признает в нем личность, достойную уважения.

Как показало специальное исследование данного вопроса, конец XIX - начало и первая половина XX века в истории педагогической мысли характеризуется утверждением парадигмы гуманистической педагогики. В диссертации показывается, что основным социально-политическим фактором ее становления были развитие промышленности и научно-

технический прогресс, содействовавшие в немалой степени отчуждению личности и со всей остротой поставившие вопрос о необходимости сделать человека целью, смыслом и критерием общественного прогресса. Ведущими социально-педагогическими условиями гуманизации образования в рассматриваемый период явились кризис в социокультурной сфере в целом и кризис педагогической науки и систем образования, в частности, не отвечавших требованиям нового времени; бурное развитие антропологии, генетики, социальной психологии и социологии, оказавших влияние на интеграцию гуманистических идей; зарождение новых педагогических концепций, отличавшихся углублением интереса к ребенку, его личностному росту, свободе и саморазвитию и определивших альтернативные подходы к проблемам воспитания; попытки практического воплощения гуманистических идей в деятельности новых школ, получивших распространение практически во всех европейских государствах. Исходя из указанного анализа в диссертации делается вывод о том, что в рассматриваемый период в Европе сложились необходимые социальные, общенаучные и педагогические предпосылки для оформления специфической парадигмы гуманистического воспитания.

Кризис в педагогике вызвал к жизни ряд новых педагогических концепций, которые отличались стремлением выйти за жесткие рамки традиционной теории и практики образования, углубленным интересом к личности ребенка, активность в создании альтернативных подходов к проблемам воспитания. Задача раскрытия **генезиса концепции гуманистического воспитания** в европейской педагогике поставила диссертанта перед необходимостью изучения сформировавшихся в конце XIX - начале XX века новых концепций воспитания. Мы ограничились анализом тех концепций воспитания, которые, на наш взгляд, лежали у истоков формирования новой педагогической парадигмы - **парадигмы гуманистического воспитания** (теории свободного воспитания, экспериментальной

педагогике, педагогики личности, теории художественного воспитания, социальной педагогики, теории трудовой школы, нового воспитания). Исходя из этого анализа, мы определили, что **несмотря на свое внешнее различие, эти концепции имели ряд общих системообразующих признаков и представляли собой множество форм конкретного проявления гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины XX века.**

Общим для всех проанализированных педагогических течений было стремление поставить в центр внимания не содержание образования, а самого ребенка с его природными силами, которые нуждаются в поддержке и свободном развитии. При этом акцентируется абсолютная необходимость содержательного единства целей воспитания и применяемых для их реализации средств. Только тогда, когда цели и средства заключены в одно и то же человеческое пространство и время, когда одни и те же люди, выступая в роли средств, являются одновременно и целями, можно говорить о гуманистической мере их соотношения. И поэтому весь учебно-воспитательный процесс должен служить созданию и поддержанию условий для проявления и целостного развития позитивных способностей, интересов и наклонностей самого ученика. Хотя представители различных педагогических течений по-разному решали проблемы целостного развития ребенка и определяли различную степень его свободы в воспитательном процессе, в то же время разными путями они достигали общей цели через раскрытие, развитие и реализацию позитивных способностей ребенка, через его самоактуализацию.

Основные принципиальные установки, объединяющие эти течения, заключаются в следующем:

1. Целостное развитие способностей и задатков ребенка (проявление и совершенствование интеллектуальной, эмоционально-чувственной и волевой сфер ребенка в их единстве).

2. Личностная ориентация, что предполагает умение воспитателя видеть в каждом воспитаннике уникальную личность. Одновременно он добивается самоуважения ребенка к себе как к личности и формирует умение видеть личности в других.
3. Отрицание крайнего интеллектуализма школьного воспитания и проповедование деятельностного подхода, ставящего в центр воспитательного процесса самостоятельно добытый ребенком опыт.
4. Признание главным условием правильного воспитания знание ребенка.
5. Не противопоставление личности ребенка и детского сообщества, а попытки найти возможности для разрешения существующих противоречий.
6. Отказ от авторитарного подхода к ребенку со стороны воспитателя и утверждение субъект-субъектных отношений во взаимодействии учителя и ученика.
7. Основная цель воспитания - содействие свободной самореализации и самовоспитанию ребенка.

Обобщение наиболее важных из этих признаков позволило утверждать, вся вышеприведенная совокупность инвариантных признаков различных теорий воспитания, получивших распространение в Европе рассматриваемого периода, и образуют **единую концептуальную сферу гуманистического воспитания.**

Новая социокультурная ситуация в европейском обществе, изменение отношения человеку, попытки обосновать критериальные основы новой педагогики повлияли на изменение основной константы педагогической науки - категории «воспитание» и раскрытие его природы. Как показало исследование, критикуя авторитарное воспитание за жесткую детерминацию воспитательного процесса со стороны взрослого, давление на ребенка и отказ ему в активном участии в процессе собственного изменения, педагоги-гуманисты предложили антропоориентированную (педоцентристскую) трактовку природы

воспитания. Это нашло отражение уже в целевых установках новых педагогических систем, в которых на первый план выдвигались не будущие социальные функции человека, а сам ребенок как самоцель, его интересы и благо. Основную цель нового воспитания европейские прогрессивные педагоги видели в предоставлении ребенку возможности наиболее полного развития его творческих сил.

Для диалога с современностью особое значение имеют выявленные автором **качественные характеристики нового (разумного, естественного) воспитания**: его бескорыстие, отказ от потребительского отношения к детям; конкретное и диалектическое видение каждого ребенка; постоянное и глубокое изучение детей; признание главным методом воспитания ослабление отрицательных и развитие положительных черт характера детей; понимание и терпимость воспитателя во взаимоотношениях с детьми. Таким образом, педагогам-гуманистам Европы первой половины XX века присуще следующее понимание **природы воспитания**: воспитание трактуется как деятельность, которая должна обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка.

Позиция взрослого в этом процессе - помощь более старшего и опытного человека в познании окружающего мира, усвоении социально-значимого опыта предшествующих поколений. Период детства, когда осуществляется духовное и физическое развитие ребенка и его социализация, рассматривается педагогами-гуманистами не как подготовка к будущей «настоящей» жизни, а как полноценная жизнь, имеющая самостоятельность. Идеальным они считают воспитание, максимально отвечающее природе ребенка. Подобное воспитание становится частью его жизнедеятельности и воспринимается им как нечто необходимое и понятное. Вполне понятно, что такая трактовка воспитания отвергает авторитарное давление на ре-

бенка, не признает даже во имя благих целей манипулирования его психикой и поведением.

Раскрытие трактовки гуманистического воспитания европейскими педагогами, разработка категориального аппарата диссертации позволили уточнить базовое понятие «гуманистическое воспитание», которое в данном сочетании еще не изучалось исследователями и в то же время рассматривается как важная характеристика нового подхода к воспитанию в «Концепции воспитания школьников в современных условиях». Анализ понятий «гуманизм», «гуманность», «воспитание», «гуманизация воспитания», существующих в современных исследованиях (Е.В.Бондаревская, О.С.Газман, О.Н.Козлова, З.Г.Нигматов, Л.И.Новикова, Е.Б.Попов, Е.Н.Шиянов и др.) и новых учебниках педагогики, позволил автору диссертации дать следующее **определение гуманистического воспитания как целенаправленного и организованного процесса управления развитием ребенка посредством создания благоприятных условий для максимально полной самореализации воспитанника в ходе его сотрудничества с педагогом и воспитательным коллективом.**

Автор подчеркивает в диссертации такую важнейшую характеристику гуманистического воспитания как разрешение извечного противопоставления личности ребенка и детского сообщества, которое в отечественных исследованиях последних лет стало прослеживаться наиболее отчетливо. Диссертант обосновывает вывод о том, что идея субъектности педагогического процесса не означает отказа от коллективных ценностей. Там, где речь идет о настоящем коллективе, там ценится индивидуальная значимость каждого ребенка, там создаются условия для его полноценного самораскрытия как личности. Тем самым доказывается полисубъектный характер гуманистического воспитания.

Задача раскрытия и обоснования теоретико-методологических аспектов концепции гуманистического воспитания в рассматриваемый период поставила диссертанта перед необходимостью изучения педагогического наследия известных педагогов-гуманистов Э.Кей, Л.Гурлитта, М.Монтессори, Я.Корчака, Г.Винекена, С.Френе, А.Адлера и О.Шпиля. Исходя из указанного анализа в диссертации делается вывод, что наиболее важной идеей гуманистического воспитания является **признание самоценности детской жизни**, нашедшее в педагогических системах XX века воплощение в самых различных формах. Детство в трактовке педагогов-гуманистов - не подготовка к жизни, а уже сама жизнь. Происхождение многих ошибок в воспитании они закономерно связывают с утверждением в обществе тезиса изначальной ценности взрослой жизни, что ведет посвящению мира детства адаптации к миру взрослых. Признание самоценности детства как особого этапа в развитии ребенка стало ключевой идеей концепций воспитания гуманистической направленности и она же стала основой реформаторских воспитательных систем в Европе первой половины XX века. Ребенок, его интересы и потребности были поставлены в этих системах в центр взаимоотношений воспитателя и ребенка, который рассматривается в системе этих отношений не объектом, а полноправным субъектом воспитания.

Исследование подтверждает, что постулат об абсолютной ценности детской жизни стал предпосылкой утверждения **педагогике прав ребенка**, явившейся важным явлением в общественной жизни Европы. Анализ наследия педагогов-гуманистов позволил вскрыть **систему прав, которыми обладают дети**. Права детей, по мнению диссертанта, можно распределить на **три подсистемы**:

социальную, включающую в себя право на равенство со взрослыми в обсуждении общих проблем, на защиту от произвола взрослых, на свободный обмен мнениями и высказыва-

ниями по любому вопросу, на участие в рассуждениях и приговорах о ребенке, на протест, жалобу, на защиту здоровья, на внимательное отношение к его проблемам, на самостоятельную организацию своей жизни, на собственность, на уважение текущего часа и сегодняшнего дня;

***физическую**, предполагающую право на адекватную окружающую среду, и*

***личностную** подсистему прав, включающую право на уважение незнания ребенка и труда познания, на уважение его неудач и слез, мистерии исправления, усилий и доверчивости, право быть тем, что он есть, на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на ошибку, на тайну, на движение, на игру, на свободу самовыражения, на самостоятельное приобретение опыта, поступать в соответствии со своими желаниями и интересами, на ответственность за себя и свои действия (на риск), на собственную жизнь, на свою культуру, на смерть.*

Педагоги-гуманисты считали, что первопричина социальных проблем детства зиждется не на классовых, расовых или национальных корнях, а на рассмотрении ребенка придатком взрослого. Поэтому уважение к ребенку и на этой основе стимулирование в нем самоуважения они определили главным принципом воспитания.

Из изученной историко-педагогической литературы явствует, что борьба с авторитаризмом в воспитании как весьма негативной характеристикой старой школы и разработка идей гуманизации и демократизации все системы школьной работы стали стержневой линией, определившей во многом развитие европейской педагогической теории в целом. Это потребовало формирования новых подходов к воспитанию, связанных прежде всего с **разрешением проблемы свободы ребенка в воспитательном процессе**. XX век можно назвать столетием, всецело сконцентрированным на идее свободы, которая проникла во все сферы человеческой деятельности: она то раз-

венчивается, то возводится в абсолют, то доминирует, то терпит ограничения. В прошлые эпохи этой идее также уделялось пристальное внимание, но именно XX век внес существенный вклад в исследование психологических аспектов свободы, в том числе и свободы ребенка в организованном педагогическом процессе.

Ссылаясь на конкретные источники в диссертации доказывалось, что **свобода - это ощущение ребенком возможности удовлетворять свои потребности и интересы, включающие в себя потребности в общении, самоутверждении и творческой деятельности.** Педагоги-гуманисты рассматривают свободу как возможность творческой самореализации ребенка, а мерой свободы считают меру раскрытия человеческой природы. Важный вывод, который диссертант сделал, исходя из специального анализа этой проблемы, это вывод о том, что свобода ребенка в воспитательном процессе с необходимостью предполагает соотнесение его потребностей с интересами других людей и их свободой. Это означает осознание ребенком необходимости реализовать свои потребности и творческую индивидуальность с учетом реальностей жизни, природы, в соответствии с правовыми и нравственными нормами, принятыми в ребячьем обществе.

В диссертации также исследована взаимосвязь свободы и принуждения и как следствие - использование наказаний и поощрений в воспитательном процессе. Абсолютное большинство педагогов-гуманистов резко критиковали использование наказания в воспитании как одного из видов принуждения и насилия над личностью. В то же время, как показало исследование, в реальной воспитательной практике использовались наказания, но они принимали характер правового акта, осуществляемого органами детского самоуправления. Наказание рассматривается педагогами-гуманистами как крайнее средство, демонстрирующее формальную власть взрослого. Они видели единственный разумный путь разрешения этой

проблемы в организации взаимодействия с детьми так, чтобы в наказаниях не было необходимости.

В ходе исследования выявлено, что существенному продвижению гуманистической педагогической теории в рассматриваемый период содействовала идея прогрессивных педагогов о необходимости **внутреннего стимулирования детей к саморазвитию как важного фактора их активности в работе над собой и повышения действенности воспитательного процесса**. Анализ работ и деятельности педагогов-гуманистов позволил диссертанту определить следующие **факторы, обуславливающие самореализацию**: самоуважение, признание своей самооценности; самопознание посредством вовлечения в различные виды деятельности и общения; самоопределение, нахождение смысла жизни; доброжелательное отношение, принятие и доверие со стороны окружающих детей и взрослых; создание ситуации успеха; выбор лично значимых видов деятельности; доверительные отношения и диалогическое общение с другими людьми; удовлетворение потребности в любви и дружбе; осознание своей роли и социального статуса в ребячем обществе; благоприятные обстоятельства окружающей ребенка среды. Исследование показало, что во всех гуманистических воспитательных системах Европы в рассматриваемый период старались дать детям возможность свободного самовыражения, развития и раскрытия своих способностей через различные виды творческой деятельности.

Во всех реформаторских школах особое внимание уделялось **самовоспитанию детей**, самостоятельному развитию себя как личности, как субъекта деятельности, совершенствованию гармонии своего внутреннего мира. Более того, формирование у ребенка потребности и способности к самовоспитанию рассматривалось педагогами-гуманистами главным психологическим результатом гуманистического воспитания. В то же время, как следует из нашего исследования, они предосте-

регали от обречения ребенка на полную самостоятельность в процессе самовоспитания. В стремлении развить самостоятельность ребенка нельзя пренебрегать тем фактом, что неподготовленный к этой деятельности ребенок может потерпеть фиаско, потерять веру в свои силы, а затем отказаться от дальнейших попыток самосовершенствования. Важная задача воспитателя - привить воспитаннику навыки самопознания, самооценки, самообладания и самоконтроля. В диссертации приводится характеристика воспитательных приемов, использовавшихся прогрессивными педагогами для достижения вышеназванной цели, для превращения ребенка в субъекта воспитания себя.

Ссылаясь на конкретные источники, в диссертации доказывается, что преодоление авторитаризма в воспитании органически связывалось в европейской педагогике с **личностью учителя-воспитателя**. Существенным ингредиентом воспитательного процесса педагоги-гуманисты рассматривают гуманность воспитателя. Как показало исследование, по сравнению с требованиями, которые предъявлялись к учителю в предыдущие эпохи, **гуманистическая педагогика двадцатого столетия основной упор делала на тех качествах, которые необходимы для установления гуманных отношений в диаде «воспитатель-воспитанник». «учитель-ученик», избегания противостояния субъектов воспитательного процесса**. Сравнительный анализ наследия прогрессивных европейских педагогов позволил диссертанту определить следующие **требования к профессионально-личностным качествам воспитателя**:

уважение к ребенку и осуществление воспитательных задач без постоянного надзора и многочисленных запретов, считаясь с индивидуальными психофизиологическими особенностями ребенка;

признание права ребенка быть тем, что он есть;

понимание и терпимость во взаимоотношениях с детьми и умение поставить себя на место ребенка;

постоянное расширение знаний о ребенке не только теоретически, но в процессе практической деятельности;

отказ от давления на ребенка и построение взаимоотношений с ним на основе согласия, понимания и договоренности;

умение организовать активную жизнедеятельность детей;

постоянное самосовершенствование, критическое отношение к своим достижениям и недостаткам, творческий подход к своей деятельности;

любовь к конкретному ребенку независимо от его достоинств или недостатков, стремление видеть доброе начало в каждом ребенке.

Анализ произведений педагогов-гуманистов показал, что они считают личность учителя-воспитателя важной характеристикой парадигмы гуманистического воспитания. Гуманизация воспитания, по их мнению, должна касаться не только структуры и содержания этого процесса, но и характера взаимоотношений воспитателей и воспитанников.

Изучение практической стороны исследуемой проблемы позволило автору выявить **условия реализации гуманистического воспитания в практике реформаторских школ Европы рассматриваемого периода**. Гуманистическую педагогику первой половины отличает тесная связь с психологией и педологией. Важнейшим средством, обеспечивающим эффективность воспитания в европейских реформаторских школах, было **постоянное и глубокое изучение внутреннего мира и индивидуальных свойств и способностей детей и учет этих знаний в организации учебно-воспитательного процесса**. Это был новый подход к воспитанию, который предполагал целостное рассмотрение ребенка. Изучение опыта педагогов-гуманистов позволило сделать вывод, что научное исследование детей без применения его результатов в практике воспитания не эффективно. Знание необходимо не для знания само-

го по себе, а для того, чтобы помочь ребенку. Основной путь достижения этой цели в придании исследовательской деятельности воспитательного характера. Среди **требований**, предъявляемых педагогами-гуманистами **к изучению детей**, диссертантом выделены следующие: его целенаправленность, продуманность и хорошая организация, письменная фиксация результатов, естественные условия, целостность, включение как необходимого звена в программу развития ребенка, изучение в разнообразной деятельности, разнообразие методов. Важными принципами исследовательской деятельности диссертантом определены принцип интереса к ребенку, принятие его таким, какой он есть, принцип уважения самооценности любого ребенка, принцип педагогического оптимизма.

Важным средством гуманизации воспитания педагоги-гуманисты считали **организацию активной жизнедеятельности детей, постепенное превращение их деятельности в самодеятельность, а дисциплины - в самодисциплину**. Основные виды деятельности ребенка в реформаторских школах: игра, труд, художественно-творческая деятельность. Игру педагоги-гуманисты рассматривают как особую форму жизни детей, содействующую их самореализации и социализации. Отводя игре функцию подготовки ребенка к жизни, педагоги-гуманисты отказывались от систематической организации и управления игрой со стороны взрослых. Под трудом они понимают только те виды деятельности, которые содействуют развитию ребенка, помогают найти свое место в жизни. Трудовая деятельность может иметь воспитательный эффект лишь при условии опоры на интересы ребенка. Художественно-творческая деятельность, которую широко использовали во всех реформаторских учебно-воспитательных учреждениях Европы, способствовала развитию творческих сил ребенка и его самореализации. Важными видами этой деятельности были театр, музыка, танец, рисование, лепка и другие виды ручного труда. Специальное изучение опыта реформаторских

школ позволяет утверждать, что **деятельность сама по себе не обеспечивает ни самореализацию ребенка, ни развитие общественно ценных качеств личности.** Это в большой степени зависит от характера отношений, складывающихся между детьми в общении, осуществляемом в процессе этой деятельности. Для современной воспитательной практики несомненное значение могут иметь следующие **педагогические условия организации жизнедеятельности детей,** выявленные в диссертации: вовлечение ребенка в деятельность, раздвигающую рамки его самоопределения и самоутверждения; наполнение деятельности гуманистическим содержанием; разумная и педагогически выверенная организация деятельности; ее эмоциональная насыщенность.

Одной из главных тенденций развития гуманистического воспитания в европейской педагогике рассматриваемого периода была **тенденция к разрешению противоречия между личностью ребенка и детским сообществом, стремление к утверждению самочувствия защищенности ребенка в системе межличностных отношений.** Большинству педагогов-гуманистов удалось создать детские сообщества, в которых ратовали за развитие уникальности каждого ребенка - члена коллектива, за уважение и принятие его точки зрения, формирование чувства собственного достоинства. Гуманизацию воспитания они связывали с процессом социализации личности, наиболее эффективной средой для которой является детское общество. Процесс социализации в трактовке педагогов-гуманистов означает недопустимость неоправданного подавления активности личности, навязывания общественных функций вопреки склонностям и стремлениям индивида. Гуманизацию социализации они рассматривают как процесс поддержания оптимального для развития личности состояния среды.

Важным фактором самореализации ребенка, воспитания его в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности и

личного достоинства педагоги-гуманисты считали развитие у него социального чувства. В решении этой задачи особое значение они придавали детскому коллективу. В диссертации прослеживаются методические аспекты создания в детских учреждениях атмосферы защищенности, духа самоуважения, нетерпимости к грубым, унижающим человеческое достоинство отношениям между людьми, что было характерной чертой исследованных воспитательных систем А.Нейлла, Г.Винекена, Я.Корчака, С.френе, О.Шпиля.

Основным методом, обеспечившим гуманистические отношения в детской среде, было детское самоуправление, которое помогало строить межличностные отношения на основе сотрудничества и взаимной договоренности. Важным для диалога с современностью является вывод автора, что самоуправление не должно быть навязано детям, а возникнуть естественным путем, вытекать из необходимости, которую осознали сами дети. Органы самоуправления должны быть динамичны и изменяться в соответствии с потребностями детей и воспитательными задачами.

Решающее значение для свободного уверенного самочувствия детей в коллективе педагоги-гуманисты придавали здоровому общественному мнению, в котором видели регулятор внутриколлективных отношений. В то же время средствами коллективного воздействия надо пользоваться весьма осторожно, если в них есть крайняя необходимость. Суммируя теорию и практику гуманистического воспитания рассматриваемого периода, диссертант выделил следующие **условия формирования гуманистических отношений в детском коллективе**: самореализация ребенка в разнообразной деятельности; самопознание детей - членов коллектива; наполнение деятельности детского коллектива гуманистическим содержанием; систематическая диагностика состояния межличностных взаимоотношений и прогнозирование их дальнейшего развития; введение гласности в жизнь детского учрежде-

ния; формирование благоприятного для личностного развития ребенка эмоционального климата; обеспечение через систему законов общежития гарантию защищенности каждому ребенку; организация жизни детского учреждения на законах равноправия.

В диссертации обосновываются **основные тенденции развития гуманистического воспитания в первой половине XX века в европейских странах:**

- выделение в качестве основной идеи изменения воспитания благо ребенка;
- движение от авторитаризма к самостоятельному развитию личности;
- усиление внимания к экспериментальной работе, изучению ребенка, человековедению;
- тенденция к установлению субъект-субъектных отношений, творческого делового сотрудничества в воспитательном процессе;
- разработка новых гуманистических педагогических технологий, новых типов учебно-воспитательных учреждений, содействующих самореализации ребенка и его самосовершенствованию;
- тенденция к разрешению противоречия между личностью ребенка и детским сообществом.

В ходе изучения перспектив гуманизации воспитания в современной школе, было выявлено, что исторический опыт педагогов прошлого является одним из важнейших источников обогащения педагогической теории и совершенствования учебно-воспитательного процесса. В соответствии с этим выводом была сделана попытка на разработку **научного прогноза** возможностей использования гуманистических идей европейских педагогов первой половины XX века в современной практике обучения и воспитания подрастающего поколения. Основные выводы этого педагогического прогнозирования

представлены в содержании научной новизны и теоретической значимости автореферата.

Таким образом, проведенный анализ генезиса парадигмы гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины двадцатого столетия и представленная в диссертации обобщенная характеристика теории и практики гуманистического воспитания в реформаторских школах рассматриваемого периода представляет особую актуальность и значимость. На основе полученных данных стало возможным выявить **прогностическое значение гуманистических направлений европейской педагогической мысли, которое проявилось как в констатации факта разработки в современный период идей и положений, выдвинутых педагогами этого периода, так и в дальнейшей их разработке в современных условиях.** При таком подходе теория и практика гуманистического воспитания в современной школе должна рассматриваться как новый этап развития гуманистической мысли в истории мировой педагогики. Это означает, что дальнейшая разработка проблем гуманизации воспитания в современной педагогике должна и может быть детерминирована идеями европейской гуманистической педагогики первой половины XX века.

Обращение педагогической науки на современном этапе к проблемам гуманизации воспитания не представляет собой кальку педагогических идей прошлого. Рассматривая ретроспективно цели образования, мы увидим, что они воплощают в себе как зерна и плевелы прошлого, так и трудности роста на современном этапе. И это ярко показывает красная нить педагогических исканий, которая проходит, начиная с античности, через средневековье и Возрождение, французский и немецкий гуманизм XVIII века, через сближение европейского Просвещения с неогуманизмом XX века, к всеобъемлющему сдвигу в общегуманистическом сознании, в понимании реформаторского смысла современного гуманизма, которое сегодня явля-

ется условием и содержанием реформ во многих странах и в особенности в России.

VI. ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ АВТОРА ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

I. Монографии, книги, брошюры

1. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века).- Казань: КГПУ, 1997. - 172 с.
2. Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. -Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.
3. Гуманистическая педагогика Януша Корчака.- Казань: КГПИ, 1994. - 114 с.
4. Воспитательная работа в школах-интернатах и детских домах: Методические рекомендации к спецкурсу. - Казань: КГПИ, 1987. - 15 с.
5. Видный польский педагог Януш Корчак: Методический материал для слушателей ШМЛ.- Казань: КГПИ, 1983. - 21 с.
6. Организация деятельности школы первокурсника и школы выпускника: Методические рекомендации.- Казань: КГПИ, 1988.-22 с. (В соавторстве).
7. Методические рекомендации по тренингу профессионально-педагогического общения. - Казань: КГПИ, 1990. - 20 с.
8. Методические материалы по педпрактике для студентов II курса. - Казань: КГПИ, 1991. - 25 с.

II. Статьи в научно-популярных изданиях, научных сборниках и журналах, тезисы

1. Януш Корчак - педагог и писатель // Совет мэктэбе (Советская школа).- 1979.- №7.- С.46-48.

2. Януш Корчак о формировании личностных качеств будущего воспитателя //Совершенствование подготовки учителя.- Казань, 1980.- С.204-214.
3. Уважай своего ребенка //Азат хатын (Освобожденная женщина). - 1980. - №9. - С. 10-11.
4. Жизнь, ставшая легендой.- Учись самовоспитанию //Ялкын (Пламя). - 1980. - №5.- С.22-23.
5. Метод письменного общения в педагогическом наследии Януша Корчака// Совет мэктэбе. - 1981. - №11.- С.42-43.
6. Правила Старого доктора// Пионер.- 1981. - №3. - С. 35-36.
7. Гуманистические принципы воспитательной системы Януша Корчака //Гуманистическое воспитание школьников.- Казань, 1983. - С.144-162.
8. Организация летнего отдыха детей //Воспитание детей в семье. - Казань: Таткнигоиздат, 1985. - С.82-86.
9. А.В.Луначарский о всестороннем развитии ребенка //Совет мэктэбе. - 1985.- С.28-29
10. Экспериментальная школа Януша Корчака //Начальная школа.- 1986.- №1.- С.28-29.
11. Экономическое воспитание в семье //Азат хатын. - 1986. - №10. - С.30-31
12. Мастерские молодых воспитателей: Бурса Януша Корчака //Народное образование.- 1986. -№10. - С.77-78.
13. Роль школы первокурсника в адаптации школьников к учебному процессу в вузе //Психологические и педагогические аспекты работы со студентами 1 курса. - Казань: КИСИ, 1987. - С.54-55.
14. Одиночество: беда или вина? Проблемы воспитания женщины //Азат хатын. - 1987.- №9. - С.6-8. (В соавторстве).
15. Педагог-гуманист //Советская педагогика.- 1988.- №7.- С.87-92. (В соавторстве).
16. Подготовка студентов педвузов к воспитательной работе в условиях школ-интернатов и детских домов (из опыта прове-

- дения спецкурса) // Подготовка будущих учителей к воспитательной работе в школе. - Казань: КГПИ, 1988. - С.134-143.
17. Идея защищенности ребенка в детском коллективе в педагогической практике А.С.Макаренко //Педагогическое наследие А.С.Макаренко и современные проблемы воспитания молодежи. К 100-летию со дня рождения. - М.:АПН СССР, 1988. - Ч.П. - С.192.
18. Друг большой и заботливый. К 120-летию Н.К.Крупской //Ялкын. - 1989.- №2. - 23-24.
19. Семья и двор //Совет мэктэбе. - 1989. - №10. - С.51-52.
20. Активные формы обучения в подготовке студентов к воспитательной работе в школе //Пути совершенствования подготовки педагогических кадров. - Чебоксары: ЧГПИ, 1990. - Ч.1. - С.93-94.
21. Ориентация на учительскую профессию //Новое в организации учебно-воспитательной работы общеобразовательной школы.- Казань : КГПИ, 1990. - С.35-38. (В соавторстве).
22. Легко ли быть учителем //Азат хатын.- 1991.- №5. - С.2-3.
23. «Педагогический бой» как урок контроля полученных знаний //Педагогические технологии активного обучения и воспитания. - Уфа: БГУ, 1991. - С.33-34.
24. Подготовка студентов к коллективной творческой деятельности в условиях летнего оздоровительного лагеря //Совершенствование педагогической практики студентов.- Казань: КГПИ, 1991. - С.59-60.
25. Игра в загородном летнем лагере //Совершенствование педагогической практики студентов. - Казань: КГПИ, 1991. - С.65-67. (В соавторстве).
26. Творчество студентов в летнем лагере // Совершенствование педагогической практики студентов. - Казань: КГПИ, 1991. - 67-69. (В соавторстве).
27. Товарищеский суд в детских домах Корчака как орган защиты прав ребенка //Памяти Корчака. - М.,1992. - С.148-168.

28. Педагогическая система А.С.Макаренко и педагогика сотрудничества //А.С.Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике. - Н.Новгород, 1992. - С.76-77.
29. Использование педагогического наследия Януша Корчака в формировании учителей-воспитателей //Использование зарубежного опыта интенсификации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. - Казань: КГПИ, 1992. - С.120-122.
30. Интегрированный курс «Теории и методики воспитательной работы» в подготовке будущих учителей //Современные проблемы воспитательной работы школы и подготовка учителя-воспитателя. - Барнаул, 1992. - Ч.1. - С.18-20.
31. Внедрение результатов НИР в преподавании предметов психолого-педагогического цикла //Проблемы внедрения результатов исследований в учебном процессе в вузе. - Казань: КГПИ, 1992. - С.13-14.
32. Гуманистическая направленность воспитательной системы Януша Корчака //Современная школа: Проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей.- М.,1993. - Ч.1.- С.35-37.
33. Наследие Януша Корчака в контексте гуманистической педагогики XX века //Пятая Международная конференция по наследию Януша Корчака: Тезисы. - Иерусалим, 1994. - С.3-5.
34. Молодежное корчаковское движение в Казани //Научное обеспечение государственной молодежной политики. - Казань, 1995. - С. 20-21.
35. Гуманистическое воспитание: идеи, пережившие века //Принцип гуманизма - основа народной педагогики. - Казань, 1996.- Ч.1.- С.21-24.
36. Идея самооценности детства и проблема прав ребенка в гуманистической педагогике //Проблемы образования на рубеже XXI века: Международный диалог. - Курск: Магистр, 1996. - Ч.1.- С.15-17.

37. Праздники народа как средство воспитания //Принцип гуманизма - основа народной педагогики. - Казань: КГПУ, 1996. - Ч.2. - С.92-95. (В соавторстве).
38. Наследие Януша Корчака в контексте гуманистической педагогики XX века //Исследования наследия Януша Корчака. - Хайфа: Ун-т Хайфы, 1996. -С.93-98.
39. Педагогические находки М.Монтессори //Мэгариф (Просвещение). - 1996. - №9. - С.42-43.
40. Школа Селестена Френе //Мэгариф.-1997. - №1. - С.48-49.

Общий объем опубликованных по теме исследования работ около 50 печатных листов.