

Мокшина Надежда Григорьевна

ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматриваются преемственность педагогических идей и наиболее существенные положения развивающего обучения на протяжении истории педагогики. Раскрываются дидактические концепции развивающего обучения отдельных ученых и просветителей. Особое внимание автор уделяет взаимосвязи обучения и развития, воспитания и развития как существенной характеристике развивающего обучения.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2014/4-2/36.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 4 (42): в 2-х ч. Ч. II. С. 140-143. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2014/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_hist@gramota.net

FACTORS OF DEVELOPING NOBLEMEN'S MANORS IN SPASSKII DISTRICT IN THE SECOND HALF OF THE XIX – AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Mironova Elena Valer'evna, Ph. D. in History

Sh. Mardzhani Institute of History of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan

Yelena.Mironova@yandex.ru

The article investigates the business activities of landowners in Spasskii district of Kazan province. The author analyzes the experience of the adaptation of certain manors to the economic conditions that developed in the second half of the XIX – at the beginning of the XX century after the abolition of serfage in 1861. This enabled to identify the factors allowing the local noblemen to preserve land ownership in the investigated district.

Key words and phrases: Kazan province; Spasskii district; manor.

УДК 37.013.42(045)

Педагогические науки

В статье рассматриваются преемственность педагогических идей и наиболее существенные положения развивающего обучения на протяжении истории педагогики. Раскрываются дидактические концепции развивающего обучения отдельных ученых и просветителей. Особое внимание автор уделяет взаимосвязи обучения и развития, воспитания и развития как существенной характеристике развивающего обучения.

Ключевые слова и фразы: обучение; развитие; воспитание; учебная деятельность; развивающее обучение.

Мокшина Надежда Григорьевна, к. пед. н., доцент

Елабужский институт Казанского федерального университета

mokshinang@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ[©]

Современная социальная ситуация все больше проявляет необходимость разработки и реализации научно обоснованной концепции управления и самоуправления развитием человека как гражданина и профессионала, а также определения путей реализации его возможностей на всех этапах развития. Именно поэтому мы обращаемся к развивающему обучению как одному из условий модернизации современного образования. Проблемам развития учащихся, развивающего обучения, а также учебной деятельности посвящены многие педагогические исследования. Идеи развивающего обучения существовали на всем протяжении истории педагогической науки. В этой связи рассмотрим эволюцию идей развивающего обучения. Для этого необходимо изучить и охарактеризовать деятельность крупнейших ученых прошлого, заложивших фундамент развивающего обучения.

Одним из первых, у кого начинает просматриваться идея развития в процессе обучения, был китайский мыслитель и педагог Конфуций (551–479 гг. до н.э.). Из зафиксированных изречений Конфуция вытекает, что в центре его идей стоит ориентация на общее развитие в процессе обучения: «Учение без размышления бесполезно, но и размышление без обучения опасно» [21, с. 301]. Главной задачей было не сообщение ученикам конкретных знаний, а вооружение их умением учиться и совершенствоваться, способствовать общему развитию, духовному и нравственному возвышению, разрыванию природных задатков, становлению личности, воспитанию благородного мужа. В педагогических воззрениях Конфуция можно отметить два основных направления: первое – этическое учение и нравственное воспитание; второе – дидактические идеи и умственное воспитание. Но оба направления как бы смыкаются, сливаются в одном – в общем развитии, умственном и нравственном [13]. Педагогические идеи Конфуция популяризировали и развивали его последователи.

Очень много схожего, особенно в плане ориентации на общее развитие своих учеников было в педагогических воззрениях и деятельности древнегреческого философа и педагога Сократа (469–399 гг. до н.э.). Рассматривая развивающее обучение, необходимо отметить такую важную мысль Сократа, как: «способ преподавания не должен быть насильственным, потому что ни одну науку свободный человек не должен изучать, как раб» [24, с. 62]. Беседа-импровизация рассматривалась им как средство реализации развивающего обучения.

Идеей о приоритетности развития в процессе обучения пронизаны взгляды современника Сократа – древнегреческого ученого-энциклопедиста Демокрита (460–370 гг. до н.э.), который утверждал, что на первом месте должно стоять не «многознание», а развитие. Об этом свидетельствуют такие дошедшие до нас фрагменты из его сочинений: «Многие многознайки не имеют ума», «Должно стараться не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума» [15, с. 25].

Глубокое проникновение в сущность развивающей педагогики обнаруживается у древнеримского педагога М. Ф. Квинтилиана (35–96 гг.), о котором можно сказать, что он был первым педагогом, получавшим от государства плату за свою деятельность. М. Ф. Квинтилиан содержал школу риторов и преподавал в ней [10]. Размышляя о воспитании детей, он пришел к следующим выводам: полезно обращаться к ученикам с разными

вопросами; преодоление трудностей увеличивает силы человека; способности детей от природы неодинаковы; ум ребенка становится бодрее, когда принуждение заменяется свободой; наставник, прежде всего, должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика, что позволит лучше принаравливаться к каждому, что продвигает его вперед в развитии природных задатков [18].

В Средние века, когда школы Западной Европы в основном ориентировались в обучении на запоминание религиозных текстов и в них царили зубрежка и догматизм, идеи развивающей педагогики были не востребованы. Они снова оказываются актуальными в эпоху Возрождения. Вместе с усилением внимания к человеку, распространением идей гуманизма, возрастанием интереса к античной культуре началось наступление на схоластику и догматизм в школьном обучении, зазвучала мысль о развитии человека. Это нашло отражение в сочинениях Э. Роттердамского, Т. Мора, Т. Кампанеллы и других педагогов-гуманистов [6].

Среди них большую известность получила школа знаменитого итальянского педагога Витторино да Фельтре (1378-1446), названная «Домом радости» [3]. В ней дети получали гармоничное развитие ума, характера и тела.

Среди гуманистов идея развития в процессе обучения наиболее полно развернута французским философом М. Монтенем (1533-1592). В его «Опытах» также высмеиваются схоластика и догматизм [16]. Монтень считал, что необходимо указывать ученику путь к самостоятельному поиску, иногда давать возможность отыскивать дорогу ему самому. Не просто заполнять память, а развивать ум, образовать его личность. Монтень не употребляет термина «развивающее обучение», но образовать его личность – и есть идея развивающего обучения [14].

Идея развития в процессе обучения преобладает в сочинениях великого чешского педагога Я. А. Коменского (1592-1670). Общее развитие им понимается как реализация природных задатков в соответствии с принципом природосообразности. «Развивать не один какой-либо задаток, а все задатки, не у одного кого-либо или у избранных, а у всех людей. ...Способности, дарования должно культивировать, обрабатывать, развивать в совершенстве. ...И это – не утопия, а посильное жизненно необходимое дело» [12, с. 55]. Он выделил четыре блока природных дарований: 1) ум – зеркало всех вещей, с суждением – живыми весами и рычагом всех вещей и, наконец, с памятью – кладовою для вещей; 2) воля – судья, все решающий и повелевающий; 3) способность движения, исполнительница всех решений; 4) речь – истолковательница всего для всех» [12].

Просветитель, философ, педагог Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) вошел в историю педагогики как творец теории естественного, свободного воспитания. Естественное воспитание по Ж.-Ж. Руссо – это воспитание природосообразное, соответствующее природе ребенка, его возрастным и индивидуальным особенностям, осуществляемое на лоне природы, отвергающее авторитаризм, слепое повиновение и подавление личности, помогающее развитию, устраняющее вредные влияния. Ж.-Ж. Руссо видел главную задачу в том, чтобы изучать и развивать природные дарования воспитанника. «Еще раз повторяю, – писал он, – дело не в том, чтобы изменить характер ребенка или подавлять природные его качества, – наоборот, их следует развивать как можно более, воспитывать их и не давать им перерождаться. ...Однако, прежде чем воспитывать характер, нужно его изучить...» [20, с. 146].

Швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746-1827) называл свою систему «теорией элементарного образования», а чаще просто «метод», который он сам называл развивающим. Педагог высказывал твердое убеждение в том, что «не приобретение каких-либо отдельных знаний, отдельных навыков для нашего человеческого рода, а развитие самих сил человеческой природы составляет сущность воспитания детей всех сословий» [19, с. 57]. Идея развития учащихся в процессе обучения у И. Г. Песталоцци раскрывается через принцип природосообразности и через своеобразное истолкование природы задатков. Проблему развития педагог считал настолько важной, что с решением ее связывал человеческий прогресс вообще. Особенно ценно то, что он постоянно стремился психологизировать обучение и воспитание на уровне науки того времени, нередко предвосхищал многие положения психологии, давая психологические обоснования механизма развития.

Весьма значительным этапом в истории развивающей педагогики является наследие немецкого педагога А. Дистервега (1790-1866). Целью всякого воспитания, по его мнению, является «общее развитие человека» [7, с. 149]: развитие не только умственных сил, но и физических; развитие наблюдательности, речи, произвольного внимания, мышления, чувств, характера, воли, навыков умственной деятельности, привычки преодолевать трудности, общей способности применять знания в жизни. Добиться достижения этой цели – высокого общего развития – возможно только при переходе от общепринятого излагающего способа обучения к развивающему способу обучения.

В XIX веке проблема развития наиболее глубоко и разносторонне представлена в трудах К. Д. Ушинского (1824-1870). Все вопросы педагогики рассматриваются им с ориентацией на обеспечение лучшего развития человека – и ребенка, и взрослого. Главную цель воспитания он видел во всестороннем развитии личности, раскрытии внутренних сил человека. В его понимании во всестороннем развитии личности прослеживаются два плана: 1) всесторонность знаний; 2) сочетание умственного, нравственного и физического развития, а также психологической и практической подготовленности к труду. Все компоненты общего развития, по мнению К. Д. Ушинского, работают на развитие мышления, но этим процессом нужно руководить, осуществлять его целенаправленно [23]. Педагогика К. Д. Ушинского – важнейший рубеж в развитии теории развивающего обучения и воспитания.

Видное место в отечественной педагогике принадлежит П. Ф. Каптереву (1849-1922). Главной в его дидактике была идея развивающего обучения и все примыкающие к ней проблемы. Развитие он определял следующим образом: «Развитие есть такое изощрение и усовершенствование способностей, которое делает их пригодными для самой различной работы... Самое важное приобретение учащихся – умение правильно мыслить и говорить, умение учиться» [9, с. 101]. По его мнению, уровень развития человека – прежде всего,

плод саморазвития, свободного, самостоятельного, непринужденного процесса, а школьное влияние привносит лишь небольшую добавку. Однако и учитель должен быть не просто служителем саморазвития, но активно действующим субъектом, энергично продвигающим развитие. П. Ф. Каптерев углубил трактовку развития: выделил и раскрыл понятие «общее развитие» и «частное развитие», уточнил взаимоотношения между формальным образованием и материальным образованием.

В. П. Вахтеров (1853-1924) продолжил разработку идей развивающей педагогики и был ярким популяризатором и их пропагандистом. От философских идей, навеянных дарвинизмом, от общенаучной концепции развития В. П. Вахтеров ведет обоснование всех положений развивающей педагогики. Он писал: «Развитие – это всеобщий основной закон. Все течет, говорили древние. Все развивается, говорят в наше время» [2, с. 359]. Развивающая педагогика В. П. Вахтерова является крупной вехой в истории педагогической мысли.

В XX веке подлинно научное обоснование этой теории впервые дано в трудах Л. С. Выготского. По его словам, проблема соотношения обучения и развития школьников представляет «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» [4, с. 376]. Л. С. Выготский опирался на общий закон генезиса психических функций ребенка, который находит свое отражение в зонах ближайшего развития, создаваемых в процессе обучения детей, т.е. в общении и сотрудничестве с взрослыми и товарищами. В своих рассуждениях он приходит к выводу, что обучение – внутренне необходимый и всеобщий момент развития ребенка. Без правильно организованного обучения эффективное психическое развитие детей невозможно.

В наши задачи не входит характеристика всех существующих в советский период концепций и теорий развивающего обучения. Назовем авторов основных концепций: Л. С. Выготский, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, В. А. Крутецкий, Е. Н. Кабанова-Меллер, И. Я. Лернер, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин и др. Мы остановимся на характеристике развивающего обучения, данной двумя научно-исследовательскими коллективами.

Перспективная гипотеза Л. С. Выготского о развивающем обучении была подвергнута проверке, обоснованию и конкретизации с конца 50-х годов прошлого столетия двумя научно-исследовательскими коллективами: коллектив Л. В. Занкова и коллектив Д. Б. Эльконина, к руководству которым в начале 60-х годов подключился В. В. Давыдов. Результаты своей экспериментальной деятельности оба эти коллектива перенесли в педагогическую практику массовой школы и тем самым оформили их в виде систем развивающего обучения.

Л. В. Занков вместе с сотрудниками своей лаборатории разработал дидактическую систему, которая способствовала общему психическому развитию школьников. Он выдвинул новые дидактические принципы, которые получили всеобщую признательность: систематическая работа над развитием всех учащихся (в том числе наиболее сильных и слабых), ведущая роль теоретических знаний, обучение на высоком уровне трудности, в изучении программного материала идти вперед быстрым темпом, осознание школьниками процесса учения [8]. Эти принципы нашли конкретизацию в содержании, программах, методах и средствах обучения.

Научный коллектив под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова выявил, что традиционное обучение в начальной школе не обеспечивает полноценное развитие учащихся. По их мнению, основой психического развития младших школьников является учебная деятельность, которая предполагает усвоение теоретических знаний как результат выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии [5]. Реализация школьниками этой деятельности определяет развитие их личностной и познавательной сферы. Развитие учащегося как субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда ребенок постепенно изменяет и совершенствует самого себя.

Таким образом, развивающее обучение – это актуальное направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие познавательных, нравственных и физических способностей учащихся путем активизации их потенциальных возможностей, а также учебной деятельности школьников. Кроме того, учащиеся, окончив школу, будут владеть не только системами знаний и навыков, но и системами приемов учебной работы и управлению ею, т.е. основой рациональной деятельности для дальнейшего учения и профессиональной работы.

Список литературы

1. Акимова Е. Ю. Наследие Я. А. Коменского в современном российском образовании // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2007. № 5. С. 12-15.
2. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
3. Витторино да Фельтре. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. В. Давыдова. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. 1160 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. 272 с.
7. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136-203.
8. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
9. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. М., 1982. 704 с.
10. Квинтилиан М. Ф. Двенадцать книг риторических наставлений / пер. А. Никольского. СПб., 1834.
11. Клепиков В. З. Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая // Педагогика. 2001. № 3. С. 73-80.
12. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 545 с.
13. Конфуций и его школа. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. 176 с.
14. Корчагина Л. М. Развитие педагогической мысли в зарубежной и отечественной эссеистике XVI-XX вв.: дисс. ... к. пед. н. Рязань, 2007. 235 с.

15. Лурье С. Я. Демокрит: тексты, перевод, исследования. Л.: Наука, 1970. 664 с.
16. Монтень М. Опыты / пер. А. С. Бобович, Ф. А. Коган-Бернштейн, Н. Я. Рыкова. М.: Альфа-книга, 2009. 1152 с.
17. Павлова В. С. Возможности технологий развивающего обучения в профессиональной подготовке бакалавров // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2013. № 2. С. 125-129.
18. Первакова С. А. Педагогические идеи Марка Фабиуса Квинтилиана: 35-96 гг. н.э.: дисс. ... к. пед. н. Карачаевск, 2005. 145 с.
19. Песталотти И. Г. Метод. Памятная записка Песталотти // Избр. пед. соч.: в 2-х т. М., 1981. Т. 1. 334 с.
20. Руссо Жан Жак / сост. и авт. предисл. А. Н. Джурицкий. М.: Изд-во МГПУ, 2002. 222 с.
21. Семенов И. И. Афоризмы Конфуция. М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. 306 с.
22. Тюкова Е. В. Система развивающего обучения в трудах К. Д. Ушинского: дисс. ... к. пед. н. СПб., 2005. 184 с.
23. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11-ти т. М. – Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1949. Т. 8. 775 с.
24. Фохт Б. А. Педагогические идеи Сократа // Дидакт. М., 1998. № 1 (22). С. 60-64.

EVOLUTION OF DEVELOPMENTAL TEACHING IDEAS IN PEDAGOGICS HISTORY

Mokshina Nadezhda Grigor'evna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Elabuga Institute of Kazan Federal University
mokshinang@mail.ru

The article considers the continuity of pedagogical ideas and the most significant conceptions of developmental teaching during the history of pedagogics. The paper reveals the didactic conceptions of developmental teaching of certain scientists and educators. The author pays special attention to the interdependence of training and development, education and development as a fundamental feature of developmental teaching.

Key words and phrases: training; development; education; educational activity; developmental teaching.

УДК 94(47)084.4/084.5+364.23

Исторические науки и археология

Статья рассматривает проблемы материального обеспечения безработных Татарстана из средств социального страхования в 1920-е годы. Особое внимание уделено процессу расширения круга безработных, имеющих право на получение пособия из фонда социального страхования и увеличение его размера. Отмечается селективность обеспечения безработных, связанная с классовым подходом, а также неполный охват безработных, имеющих право на пособие, органами социального страхования из-за формальных и бюрократических препон. Раскрывается региональная специфика оказания материальной помощи безработным.

Ключевые слова и фразы: социальное страхование; рынок труда; безработица; безработные; денежные пособия безработным.

Морозов Андрей Викторович, к.и.н., доцент
Казанский национальный исследовательский технологический университет
andmor@mail.ru

Телишев Валерий Федорович, к.и.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
telishev.v@mail.ru

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО СТРАХОВАНИЯ В МАТЕРИАЛЬНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗРАБОТНЫХ ТАТАРСТАНА В 1920-Е ГОДЫ[©]

В последние годы значительно вырос интерес российских и западных исследователей [11] к различным проблемам российского рынка труда периода 1920-1930-х гг. В какой-то мере можно говорить и об определенной реабилитации т.н. «истории рабочего класса», многие аспекты которой вновь стали объектом пристального внимания ученых. Далеко за примерами ходить не нужно: так, только в журналах издательства «Грамота» были опубликованы статьи И. А. Ашмарова и Э. А. Саяна [2], Э. А. Васильченко [7], И. В. Волошиновой [8], А. В. Морозова [24; 25], В. В. Павловой [37], Е. Ю. Прокофьевой [43], Р. В. Рыбакова [47], С. А. Уразовой [53], затрагивающие данную проблематику. В 2013 г. издано несколько монографий, посвященных государственной политике на рынке труда России в первой трети XX века [6; 21; 22]. Таким образом, в исторической науке наметился некий качественный сдвиг в исследовании социально-экономического положения безработных, с преимущественным акцентом на ранее не изучаемых как на общероссийском, так и региональном уровнях аспектах (повседневная жизнь безработных, деформации и аномалии на рынке труда, материальная поддержка безработных и др.) [6; 21].

Данная статья продолжает цикл исследований, посвященных институционализации социального страхования в Татарстане в первой трети XX века [20; 23; 26; 27]. Предметом статьи является рассмотрение материального