



Котряхов Николай Васильевич,

доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, директор Кировского филиала ФГБОУ ВПО «Московского государственного индустриального университета», г. Киров
koncept@e-koncept.ru

Деятельностный подход к педагогическому процессу в общеобразовательной школе Западной Европы и России в конце XIX – начале XX веков

Аннотация. *Весьма интенсивная теоретическая разработка проблем деятельностного подхода к педагогическому процессу происходила в конце XIX – начале XX веков. Это был особый период в истории человечества. Бурное развитие науки и техники, машинного производства, строительство городов, железных дорог, линий связи привело к принципиальным изменениям в жизни людей. Возникла острая необходимость в реформировании образования. Общеобразовательная школа подвергалась резкой критике за догматизм, словесный характер обучения, отрыв от действительности. Развернулась педагогическая дискуссия, участники которой стремились преодолеть традиционное противопоставление интеллектуальной и физической деятельности, рассматривать их в единстве и взаимосвязи. Особенно актуальными были проблемы сближения школы с жизнью, практикой, развития самостоятельности и инициативности учащихся. Для решения этих проблем предполагалось использовать деятельностный подход к педагогическому процессу. Сущность деятельностного подхода заключалась в использовании различных видов самостоятельной деятельности учащихся в целях стимулирования разностороннего развития, дидактических и воспитательных целях.*

Ключевые слова: *деятельностный подход, общеобразовательная школа, педагогический процесс, проблемы педагогики.*

Проблемы деятельностного подхода к педагогическому процессу в педагогике Западной Европы и Северной Америки

В Западной Европе и Северной Америке реформирование школы привело к возникновению педагогических течений которые получили, в совокупности, название реформаторской педагогики. Наиболее общие проблемы использования деятельностного подхода были разработаны представителями *экспериментального* направления, прежде всего немецким педагогом Э. Мейманом (1862–1915). Э. Мейман стремился создать новую педагогику, основанную не на умозрительных заключениях, а на точных измерениях, наблюдениях, экспериментах. Анализируя педагогический процесс, он обращал внимание на важность развития психических функций детей, на взаимосвязь и взаимозависимость интеллектуальной и двигательной сфер, на необходимость целенаправленного развития глазомера и координации движений детей, на роль ощущений [1].

Собственное видение роли активной деятельности учащихся в обучении было предложено известным американским философом и педагогом Д. Дьюи (1859–1952), сторонником так называемого *прагматизма*. Д. Дьюи предлагал изменить логику педагогического процесса и его центром сделать не интересы педагога, общества, а интересы и потребности самого ребенка. Приобретение знаний, умений, навыков должно осуществляться посредством включения учащихся в решение различных практических задач, начиная от этапа замысла, идеи и заканчивая этапом реализации замысла в практике. Все знания должны приобретаться на основе личного опыта. Функ-



ции учителя сводились к консультированию, рекомендациям, руководству деятельностью учащихся. Д. Дьюи признавал огромное образовательное влияние семьи и пытался привлечь родителей к совместной работе с детьми и педагогами [2].

Особое место в реформаторской педагогике занимало «свободное воспитание». Например, активной сторонницей «свободного» воспитания была Э. Кей (1849–1926, Швеция). Вслед за Ж. Ж. Руссо она предлагала предоставить ребенку максимум свободы и опираться в обучении и воспитании на процесс естественного саморазвития ребенка, на его интересы и потребности. Э. Кей весьма высоко оценивала значение социальных проблем и считала важным образование женщин-матерей, которые могли бы обеспечить защиту детей от общественного воспитания. Поэтому она высказывалась за индивидуализированное обучение, за учет психических и личностных особенностей каждого ребенка, за возможно более раннее выявление способностей каждого ребенка и их развитие [3].

Реальным лидером в реформаторской педагогике было движение за так называемую «трудовую школу». Под «трудовой школой» подразумевалась общеобразовательная школа, в которой различные виды физического труда используются в развивающих, дидактических и воспитательных целях, а также стимулируется самостоятельная деятельность учащихся по приобретению знаний. В рамках движения за «трудовую школу» выделилось несколько относительно самостоятельных течений.

Представители течения, условно называемого *мануализмом* – У. Цигнеус (1810–1888, Финляндия), Клаусон-Каас (1826–1906, Дания), Г. А. Салиссис (1818–1890, Франция), О. Саломон (1849–1907, Швеция), А. Пабст (1854–1918, Германия) и другие, предлагали ввести в учебные планы общеобразовательных школ ручной труд в качестве самостоятельного предмета. Ручной труд при этом рассматривался не только как предмет, но и как принцип обучения. Для ручного труда в школьном расписании отводилось время, занятия проходили в специально оборудованной мастерской под руководством учителя, имевшего необходимую подготовку. Разновидностью ручного труда являлся предмет «Рукоделие», которому обучались девочки. Цели введения нового предмета в школы были, прежде всего, педагогическими [4].

Сторонники так называемого *профессионализма* выступали за создание школы, которая обеспечивала бы одновременно общее образование и профессиональную подготовку, в том числе и на начальной ступени обучения. Это, прежде всего, Г. Кершенштейнер (1854–1932, Германия). Г. Кершенштейнер в отношении ручной деятельности занимал двойственную позицию: с одной стороны, он считал необходимым создание в начальных и средних школах лабораторий, где учащиеся исследовали бы различные физические, химические, биологические явления, изготавливали бы простейшие приборы.

С другой стороны, следуя своей теории «гражданского воспитания», стержнем которой было воспитание чувства долга и стремления добровольно и радостно служить государству, Г. Кершенштейнер полагал, что главная задача школы состоит не столько в накоплении знаний, сколько в выработке практических умений и навыков, которые позволяют подготовить юношество к включению в производство, то есть здесь речь шла о начальной профессиональной подготовке [5]. Такой подход в принципе противоречил целевой установке общеобразовательной школы и большой популярностью не пользовался.

Ещё одной разновидностью трудовой школы являлся *политехнизм*. Его приверженцы К. Маркс (1818–1883, Германия), Ф. Энгельс (1820–1895, Германия) выступили с резкой критикой профессионализма и предлагали в процессе общего об-



разования обеспечивать ознакомление учащихся с теоретическими и практическими основами современного производства в сочетании с овладением учащимися умениями и навыками обработки наиболее распространенных материалов наиболее употребительными инструментами. По их мнению, такое образование не привязывало бы учащихся к конкретной профессии, а позволяло бы осознанно выбирать сферу будущей профессиональной деятельности [6].

Наиболее широкое понимание трудовой школы было представлено сторонниками *активизма*, которые основой обучения и воспитания считали самые разнообразные виды активной самостоятельной умственной и физической деятельности учащихся, например В. А. Лай (1862–1926, Германия). В. А. Лай предлагал заменить пассивное заучивание активным обучением, которое обеспечивало бы равномерное развитие способностей детей, особенно творческих, способствовало бы укреплению здоровья. Основной педагогический принцип В. А. Лая гласил, что вслед за наблюдением и восприятием учебного материала следует переработка, затем активное представление, а точнее – изображение или выражение. Выражение может быть представлено учащимися в самой различной форме – рисунком, лепкой, музыкой, танцем, театрализацией, изготовлением макетов, моделей и тому подобное. При этом физический труд детей рассматривался в качестве одного из ведущих методов и принципов обучения и воспитания [7]. Разновидностью активизма следует признать иллюстративное направление, где учащиеся стремились выразить свои представления об изучаемом объекте в рисунках, эскизах, чертежах, макетах.

Ещё одной разновидностью активизма являлось романтическое направление. Приверженцы романтизма рассматривали различные виды активной самостоятельной деятельности в качестве удовлетворения спонтанно возникающих, относительно неустойчивых сиюминутных интересов учащихся – Г. Шаррельман (1871–1940, Германия), Ф. Гансберг (1871–1950, Германия) [8].

В целом, в движении за трудовую школу различные виды физического труда учащихся выступали, прежде всего, в качестве средства общей активизации педагогического процесса, реализации принципов наглядности, единства теории и практики. Многие педагоги рассматривали физический труд как универсальный метод обучения. Умения и навыки ручной деятельности использовались, обычно, в рамках различных методов при обучении другим предметам.

Разработка проблем использования деятельностного подхода в российской педагогике

Следует признать, что западноевропейская педагогика конца XIX – начала XX вв. была лидером мировой педагогической мысли, тем не менее и в российской педагогике того времени осуществлялась разработка проблем деятельностного подхода к педагогическому процессу. Первым российским педагогом, пытавшимся разрешить проблему взаимосвязи труда и воспитания, был К. Д. Ушинский (1824–1871). Он полагал, что жизнь теряет свою ценность без реального и свободного труда, что духовная сторона труда оказывает благотворное влияние на человека. Всякий труд, включая и труд детей в школьном обучении серьезен и тяжел. По законам психики лишь в труде человек может обрести подлинное счастье. Поэтому воспитание должно быть направлено на подготовку к труду, внушать воспитаннику постоянное стремление к труду, оказывать помощь в поиске возможностей самореализации, заботиться о его нравственном совершенствовании [9].

С позиций разностороннего развития всех человеческих способностей рассматривал проблемы физической деятельности и С. Н. Кривенко (1847–1906). Он го-



ворил о достижении рационального соотношения между физическим и умственным трудом, которое обеспечивало бы максимальную эффективность интеллектуального труда. Такое соотношение позволило бы повысить эффективность физического труда, способствовало бы гармоничному развитию человека. Приучение молодежи к физическому труду позволит получить не только интеллектуальные и нравственные, но и экономические результаты [10].

О необходимости саморазвития личности и достижения единства интеллектуального и практического образования говорил известный российский педагог П. Ф. Каптерев (1849–1922). Выявляя общие закономерности развития, он проводил аналогию между развитием ремесленным и психическим. Так, человек, изучающий какое-либо ремесло, овладевает им с двух сторон. С одной стороны, изучает основные приемы работы, с другой – свойства обрабатываемых материалов. И чем чаще осуществляется переход от одного ремесла к другому, тем быстрее происходит овладение новыми приемами и навыками, тем выше уровень уже приобретенных умений и навыков. По мнению П. Ф. Каптерева, подобные же процессы происходят и в сфере психической, при развитии интеллектуальных способностей.

Общий же процесс саморазвития, полагал П. Ф. Каптерев, определяется взаимосвязанным и взаимозависимым развитием как интеллектуальной, так и деятельностной составляющих. Знание проявляет себя лишь тогда, когда содействует общему развитию и становится руководящим элементом, повышающим способность человека к различным видам труда [11]. Идея саморазвития являлась для того времени особенно актуальной. Дело в том, что возможности детей в получении общего образования были весьма ограничены. Поэтому, П. Ф. Каптерев считал, что подготовка к последующему самообразованию должна быть одной из главных задач школы.

Решению воспитательных задач при использовании ручной деятельности в школе отводил главное место Н. В. Шелгунов. Он предлагал стремиться к синтезу интеллектуального и физического развития с воспитанием характера и практической подготовки к экономической и общественной деятельности. Средствами достижения такого синтеза Н. В. Шелгунов считал различные виды ремесленного и сельскохозяйственного труда учащихся: столярное и слесарное ремесла, работы по картону и переплетные работы, изготовление игрушек, огородничество и цветоводство. При этом Н. В. Шелгунов был уверен в том, что только в процессе ремесленного труда и одновременной деятельности интеллекта, возможно эффективное формирование привычки к последовательному, настойчивому достижению цели, упражнению воли, что и составляет сущность воспитания. Решение этих проблем исключительно важно для россиян, которые недостаточно активны, точны и аккуратны [12].

Весьма популярными в России были идеи П. А. Кропоткина, который предлагал использовать физический труд в школе для того, чтобы создать основу для последующего технического и профессионального образования. Он предлагал так называемое «интегральное» образование. П. А. Кропоткин считал, что интегральное образование позволит преодолеть традиционное разграничение умственного и физического труда. Опираясь на разработанную в Московском техническом училище Д. К. Советкиным (1838–1912) систему профессиональной подготовки, П. А. Кропоткин предлагал ввести ее в видоизмененном варианте в общеобразовательные школы. Эта система получила за рубежом название «русской системы обучения ручному труду». Для всех учащихся до возраста 18–20 лет он рекомендовал сочетание научного образования с основательным обучением ремеслам [13]. Первой ступенью формирования фундамента последующего профессионального обуче-



ния он считал черчение, затем обучение плотницкому и столярному ремеслам, и параллельное изучение основ наук и предметов гуманитарного цикла [14].

Фактически, П. А. Кропоткин предлагал синтез общеобразовательной и профессиональной подготовки. Идеи П. А. Кропоткина были очень похожи на идеи сторонников политехнизма. Но неправильным следует признать стремление П. А. Кропоткина к достижению высокого уровня профессиональной подготовки учащихся общеобразовательной школы. Профессиональная подготовка не может быть признана функцией общеобразовательной школы.

Движение за свободное воспитание было поддержано К. Н. Вентцелем и И. И. Горбуновым-Посадовым. По мнению К. Н. Вентцеля важное место в школах свободного воспитания должен был занимать совместный труд детей в учебных классах, мастерских, а также самообслуживание и самоуправление. То есть, самостоятельная активная деятельность играла бы главную роль в приобретении знаний, умений, навыков и в формировании личностных качеств детей [15].

После прихода к власти коммунистов в Советской России приобрели известную популярность идеи политехнизма – В. И. Ленин (1870–1924), Н. К. Крупская (1869–1939), П. П. Блонский (1884–1941). При этом, политехнизм рассматривался как своего рода противоположность профессионализма. Сторонники политехнизма утверждали, что именно политехническое образование позволит учащимся правильно выбрать будущую профессию на основе ознакомления с основами производства. Советская школа в течение многих десятилетий называлась трудовой, политехнической [16]. Но название далеко не всегда соответствовало содержанию и направленности школы.

Таким образом, российские педагоги и общественные деятели параллельно с педагогами Западной Европы рассматривали наиболее общие теоретические вопросы использования активной деятельности учащихся в педагогических целях.

Деятельностный подход к педагогическому процессу в практике российской начальной и средней школы

Начальная школа. Как и в Западной Европе, в дореволюционной России наибольшее распространение получил мануализм. При этом теория и практика ручного труда в начальной и средней школе были различны. Это объяснялось наличием резкой грани между начальной – народной и средней общеобразовательной школой. Народная школа была призвана обеспечить детям общеобразовательный минимум и воспитательное влияние в духе «православия», «самодержавия», «народности». Средняя школа решала задачу формирования класса государственных служащих, интеллектуальной элиты.

По инициативе и при непосредственном участии известного ученого-механика, директора Петербургского технологического института, а с 1888 года – министра финансов России И. А. Вышнеградского (1832–1895) к 1884 году был разработан «Проект общего нормального плана промышленного образования в России». В этом документе были впервые изложены принципиальные основы построения системы профессионального образования. «Проект» предусматривал создание в России единой системы подготовки специалистов различных уровней – рабочих, мастеров, «коммерчески образованных» руководителей.

В «Проекте» была поставлена задача ввести в качестве самостоятельного предмета в учебные планы народной школы ручной труд. При этом речь шла о достижении как педагогических, так и практических целей, но приоритетная роль отводилась целям педагогическим.



При введении в школы России нового предмета в качестве основной была избрана шведская система. Тем не менее, шведская система подвергалась постоянной модернизации.

В результате совершенствования системы О. Саломона и введения российскими мануалистами К. Ю. Цирулем (1857–1924) и Н. В. Касаткиным (1866–1928) обработки не только дерева, но и других материалов, к началу XX в. в России сложилась собственная – российская система обучения ручному труду как самостоятельному предмету общеобразовательной школы [17]. Она представляла собой разумный синтез различных элементов европейских систем обучения и собственных разработок российских педагогов. Её отличительными особенностями являлись:

- повышенное внимание к самому процессу труда, стремление к максимальному использованию возможностей педагогического влияния на ученика в процессе изготовления изделия либо выполнения задания;
- изготовление предметов не по моделям, а по самостоятельно выполненным учащимися эскизам и чертежам;
- корректировка учебных программ с учетом региональных особенностей и возможностей конкретного учебного заведения;
- введение кроме столярных, работ по бумаге и картону, начальных работ по металлу;
- сообщение учащимся первоначальных сведений по обработке и свойствам материалов;
- применение текущих объяснений в процессе изготовления учащимися изделий;
- использование фронтального обучения и специальных «объяснительных» теоретических уроков;
- создание и использование собственных методик обучения.

В то же время не прекращались попытки разработки других систем. Так, собственная, оригинальная система обучения ручному труду, была предложена педагогами-практиками С. Г. Акбройтом и А. Вержбицким. Они предлагали смешанное построение программ, или, по выражению С. Г. Акбройта, «пропедевтику всех выдающихся ремесел». С. Г. Акбройт рекомендовал чередование работ из различных ремесел при условии постепенного введения занятий каждым ремеслом. Он попытался определить самые важные и необходимые приемы в каждом из ремесел, доступные детям по возрасту, и установить их последовательность в программе. В качестве наиболее приемлемых для школы он назвал столярное, слесарное, переплетное, бондарное, «чемоданное», жестяное, малярное, обойное ремесла и включал их элементы в свою программу.

Подобную систему предлагал А. Вержбицкий, который разработал собственную программу, учитывающую особенности местности и состоящую из полезных предметов и детских игрушек. В программе А. Вержбицкого чередовались столярные, токарные, выпилочные работы, работы ножом и работы из жести [18].

Принцип построения системы обучения с использованием чередующихся работ из различных ремесел заслуживает внимания с педагогической точки зрения. Такой подход способствовал развитию интереса детей к ручным занятиям, повышению скорости формирования общих ручных умений и навыков, сокращению времени адаптации при переходе к новым инструментам и операциям.

Однако такой подход приводил к серьезным затруднениям в организации занятий и разработке методического обеспечения занятий:



- во-первых, учитель ручного труда должен быть мастером-универсалом;
- во-вторых, возникала проблема оборудования мастерской и хранения разнообразных инструментов и материалов, а также незаконченных изделий;
- в-третьих, усложнялась разработка дидактически и методически обоснованных программ.

Российский вариант прагматизма был предложен П. И. Христиановичем. Он создал собственную систему деятельностного подхода к педагогическому процессу и реализовал ее в Екатеринославской начальной школе. В этой системе воспитательные и дидактические цели достигались в ходе выполнения учащимися самых разнообразных работ, имевших ярко выраженную практическую направленность. Стержневой идеей системы П. И. Христиановича было развитие деловитости, инициативности, трудолюбия, а также формирование у детей умений и навыков применения знаний в процессе осуществления практически полезных замыслов.

Наиболее значимыми условиями занятий он считал опору на постоянно поддерживаемый интерес; посильность работ как по степени сложности, так и по степени точности; четкость цели для учеников; практическую полезность работы [19].

Немалое внимание уделяли российские педагоги использованию ручной деятельности в начальной школе в качестве дидактического средства. Так А. Я. Гердом (1841–1888) была написана известная учебная книга «Мир Божий» для начальной школы, вводившая детей в окружающую неживую природу. Методические рекомендации Герда, содержавшие подробные указания для учителей – как учить детей по этой книге, изданные в 1883 году, сопровождалась разработками так называемых «предметных» уроков. В ходе этих уроков дети должны были ставить несложные опыты, выполнять доступные по возрасту самостоятельные работы экспериментального характера. Книги А. Я. Герда неоднократно переиздавались.

Другой известный педагог Н. А. Корф считал возможным использовать ручные работы учащихся в качестве одного из главных средств установления связей между теорией и практикой, активизации интеллектуальной деятельности путем подтверждения и иллюстрирования учебного материала с помощью ручной деятельности учащихся, в процессе которой развивается чувственное восприятие.

Для уроков ботаники, на старшей ступени начальной народной школы он предлагал изготовление в учебных мастерских срезов деревьев различных пород, оформление коллекций, отливку из гипса моделей листьев различной формы и строения. Для уроков химии – обучение детей изготовлению стеклянных фильтров, резке и гибке стеклянных трубок. Для уроков географии – изготовление самодельных карт и рельефов местности.

Наибольшие возможности для использования ручных работ в педагогических целях имеет, по мнению Н. А. Корфа, курс элементарной физики. В процессе учебной работы дети сами изготавливают простейшие физические приборы.

Важное место Н. А. Корф отводил ручным работам, связанным с уроками истории, поскольку, с его точки зрения, они позволяют развивать представления детей о совершенствовании орудий труда в процессе их эволюции и современном их состоянии. Для этого следует изготавливать модели различных земледельческих орудий в естественноисторической последовательности их создания [20].

Весьма популярным было иллюстративное направление. Например, известный педагог-практик В. С. Мурзаев предлагал широкое понимание ручной деятельности, включавшее работы по бумаге, дереву, картону лепку и иллюстративное рисование. Центром его внимания было использование ручной деятельности при обучении род-



ному языку в начальной школе, поскольку именно рисунок позволяет достоверно оценить степень овладения учебным материалом. Рисунок и лепка, по его мнению, способствуют развитию самостоятельности, эстетического вкуса, творческих способностей детей, активизации их «моторной» памяти. Подобное же действие способны оказать и выпилочные работы.

Изданные В. С. Мурзаевым пособия для детей и учителей содержали дидактические материалы, позволявшие достаточно быстро и в определенной системе овладеть техникой иллюстративного рисования.

Ремесленные классы при начальных школах России. Следует сказать, что во второй половине XIX – начале XX веков при начальных школах России существовали ремесленные классы или отделения. Их открытие было вызвано требованиями крестьянства, местных обществ, земств, государственных деятелей о дополнении общего начального образования практической подготовкой.

Открытие ремесленных классов началось в 60–70-х годах XIX века. Юридическим основанием для этого было «Положение о начальных народных училищах» 1864 года. Ремесленные классы и отделения открывались при городских, и сельских училищах. Их целевая установка заключалась в обеспечении начальной профессиональной подготовки, необходимой для самостоятельной трудовой деятельности.

К 1893 году в России насчитывалось 862 ремесленных класса. Что касается ремесел, то преобладающим было столярное ремесло – 294 класса, за ним следовали сапожное – 150, токарное по дереву – 134, слесарное – 74, кузнечное – 67, переплетное – 59 и многие другие. Основными мотивами выбора ремесел являлись требования местных обществ, стоимость оборудования, наличие преподавателя-специалиста. К 1893 году в таких классах обучалось 10820 учеников.

Хотя деятельность ремесленных отделений отражала потребности местного населения в профессиональном образовании, она оказалась малоэффективной. Причинами низкой эффективности ремесленных классов были:

- отсутствие каких-либо программ, а тем более методик обучения;
- низкий уровень обучения;
- недостаточное физическое развитие детей;
- слабая материальная база;
- нерегулярное посещение уроков вследствие занятости детей и необязательности обучения;
- неопределенность требований к тем, кто заканчивал курс.

Ремесленные классы оказали значительное влияние на процесс распространения ручного труда как самостоятельного предмета. Во-первых, низкая эффективность классов выявила необходимость пересмотра подходов к введению каких-либо видов труда в практику народной школы. Во-вторых, часть ремесленных классов была впоследствии реорганизована в школьные мастерские ручного труда, что облегчало их открытие. В-третьих, создание ремесленных классов способствовало расширению и общеобразовательной подготовки учащихся народной школы. Во многих училищах, где были открыты ремесленные классы, одновременно вводились такие предметы, как рисование, черчение.

Следует сказать и об обучении «рукоделию», которое являлось разновидностью ручного труда для девочек. Обучение рукоделию являлось обязательным как в начальной, так и в средней женской школе. Интересно, что во многих начальных школах рукоделием охотно занимались и мальчики, для которых оно не являлось обязательным.



Средняя школа. Следует сказать, что среди российских педагогов не было единой точки зрения на роль и значение физического труда и ручной деятельности в средней школе. И. Я. Герд (1839–1914) высказал мнение, что ручная деятельность способна оказать положительное влияние на учащихся в их нравственном, интеллектуальном, физическом воспитании, а также в формировании таких личностных качеств как находчивость, сообразительность, аккуратность, настойчивость, в развитии руки и глазомера.

Особое мнение по поводу ручного труда в средней школе высказал А. Коршунов. Он полагал, что ручной труд является одним из немногих средств, позволяющих приблизить к реальности чувственные образы, развивать воображение, творческие задатки детей, их конструкторские умения и навыки. А. Коршунов считал, что именно работа с конкретными веществами, материалами, предметами позволяет формировать достоверные представления об их свойствах, соотношениях и служить основой как чувственного так и абстрактного мышления. Одной из главных задач введения ручного труда в среднюю школу он считал упражнение и воспитание воли.

В целом, в использовании ручной деятельности в средней школе выделились два основных направления. Сторонники активизма, например А. Ф. Федоров-Гартвиг, требовали предоставления учителю большей свободы в преподавании, развития самостоятельности, активности учащихся. А. Ф. Федоров-Гартвиг рассматривал ручной труд как своего рода универсальный метод обучения и воспитания. Являясь преподавателем гимназии, он использовал в обучении самые разнообразные виды деятельности: иллюстративное рисование, вырезывание из бумаги и картона, лепку, коллекционирование, аппликации, моделирование, зарисовки наблюдений, составление таблиц и диаграмм, изготовление манекенов, литье из гипса, изготовление самодельных приборов по физике, наблюдение и уход за растениями и животными и т. п.

Разработчиками второго направления, которое условно можно назвать *методическим*, выступили известные специалисты – В. В. Половцов (1862–1918), Б. Е. Райков (1880–1966), К. П. Ягодский (1877–1943). Они пытались использовать ручную деятельность в процессе обучения естествознанию, исходя из потребностей конкретного предмета и в рамках создаваемых ими частных методик.

Так, В. В. Половцов предлагал опираться на методики, интегрирующие в процессе познания различные виды активной деятельности: иллюстративное рисование, проведение опытов, наблюдений, коллекционирование. Но обязательным условием было использование различных видов активной деятельности учащихся в контексте и логике обучения конкретным предметам. Особое место, по его мнению, должны были занимать самостоятельные практические работы учащихся в лабораториях, позволяющие обеспечить оптимальный баланс умственной и физической деятельности.

Сторонником широкого использования ручной деятельности в процессе обучения естествознанию был также Б. Е. Райков. Он пытался создать методику обучения, в которой процесс овладения знаниями основывался бы на наблюдениях, экспериментах, разнообразной активной самостоятельной деятельности. Ручная деятельность, по мнению Б. Е. Райкова, воздействуя на чувства учащихся, заметно активизирует мыслительные процессы, способствует повышению эффективности последующих действий, поступков, направленных на достижение познавательной цели. Б. Е. Райков четко дифференцировал иллюстративный и так называемый исследовательский подходы. Он подчеркивал, что реализация исследовательского подхода



(«от экспериментального поиска к знанию») в школьной практике значительно сложнее, тем не менее значительно эффективнее.

В то же время, Б. Е. Райков высказывался за сочетание иллюстративных работ с элементами исследования. Предложенную им систему практических заданий Б. Е. Райков оценивал как «новое образовательное средство», как «особенный метод обучения», который позволяет реализовать принцип наглядности, способствует развитию самостоятельности, выработке ценных практических навыков, оживляет преподавание и удовлетворяет естественные потребности детей в различных видах активной деятельности.

Начавшаяся в 1914 году Первая мировая война внесла заметные коррективы и в развитие педагогической мысли в России, проявившиеся в переориентации с западноевропейской педагогики на американскую. Это было вызвано, тем, что традиционный источник новых педагогических идей – Германия – стала противником. Кроме того, бурное развитие американской промышленности, в сочетании с демократической формой правления государством, привлекало внимание всего мира. Вызывал интерес у российских педагогов и опыт использования американцами ручного труда в общеобразовательной школе, представленный в книге Е. Янжул [21].

Так, известный педагог Н. В. Чехов (1865–1947) говорил о целесообразности синтеза ручного труда как самостоятельного предмета и как принципа обучения, реализуемого при обучении отдельным учебным предметам. Важным условием такого синтеза он считал предварительное овладение учащимися необходимыми приемами и навыками обработки материалов в начальной школе. Весьма интересным было предложение Н. В. Чехова об изменении содержания обучения ручному труду на начальной ступени средней школы. Он высказался за внедрение в школьную практику гибких программ. При этом, дети должны были изготавливать типичные для России предметы домашнего обихода например, глиняную посуду, характерные для конкретной местности игрушки. Такие программы, имели бы особую образовательную ценность, а именно: активизировали творческие и репродуктивные способности детей, способствовали использованию результатов своих наблюдений в деятельности. С целью развития эстетического вкуса детей он предлагал на последующем этапе обучения давать детям задания по украшению школы и своего дома, применяя при этом такие виды работ, как аппликация, лепка [22].

Характеризуя предложения Н. В. Чехова можно сказать, что он предлагал систему обучения ручному труду, отличавшуюся не только оригинальным содержанием, но и предусматривавшую введение ручного труда как самостоятельного предмета на первой ступени средней школы с целью его последующей интеграции с другими предметами на старшей ступени обучения.

Популярный педагог С. А. Павлович вел занятия в соответствии с предложенной им системой изготовления наглядных пособий. Он рекомендовал учащимся самостоятельное изготовление зоологических и ботанических коллекций. Это, по его мнению, позволяло значительно повысить прочность и достоверность представлений учащихся об объектах окружающей природы, развить интерес к предметам естествоведческого цикла.

Что касается распространения мануализма в практике средней школы, то ручной труд как предмет обучения вводился, главным образом, в мужские средние учебные заведения. Например, ручной труд был введен в военные учебные заведения – кадетские и Пажеский корпуса, которые обеспечивали кроме специальной, ши-



рокую общеобразовательную подготовку. К 1892 году ручной труд преподавался в 18 кадетских корпусах и 4-х гимназиях.

Среди гимназий лидерами были 2-я Московская, 3-я Санкт-Петербургская, Иркутская и частная гимназия Я. Г. Гуревича. К 1911 году ручной труд как предмет обучения преподавался уже в 64 гражданских и 33 военных средних учебных заведениях.

В общем, можно утверждать, что в первые десятилетия XX в. наметились существенные изменения в подходах к роли и оценке использования деятельностного подхода в средней школе. Что касается мануализма, то это направление оставалась приоритетным. Однако, с учетом общей ситуации в России, более высоко стало оцениваться практическое значение занятий ручным трудом. Как весьма важное для будущей жизни и деятельности рассматривалось овладение учащимися умениями пользоваться разнообразными инструментами, общая трудовая подготовка. То есть укреплялись позиции прагматизма. Также, заметно усилилось внимание к идеям активизма.

Всё большее признание получали идеи преодоления одностороннего, интеллектуализированного характера обучения в средней школе и достижения разумного баланса умственной и физической деятельности. Приоритетными оставались вопросы гармоничного развития личности ребенка, его творческих способностей, опоры в обучении и воспитании не только на интеллект, но и чувственный опыт ребенка, его двигательную активность.

Ссылки на источники

1. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики. – М.: Изд-во товарищества «Мир», 1916. – С. 72–103.
2. Дьюи Д. Школа и общество. – М.: Госиздат, 1924. – 164 с.
3. Кей Э. Век ребенка – М., 1910. – 314 с.
4. Саломон О. Столярный ручной труд. – М.: типолитография т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1908. – 112 с.
5. Кершенштейнер Г. Трудовая школа. – М.: «Задруга», 1918. – С. 35, 46–47.
6. Маркс К. и Энгельс Ф. О воспитании и образовании. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1978.
7. Лай В. А. Экспериментальная дидактика. – М., 1910. – С. 40.
8. Шаррельман Г. Трудовая школа. – М.: Работник просвещения, 1924. – 101 с.
9. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1974. – С. 124–144.
10. Кривенко С. Н. Физический труд как необходимый элемент образования. – С-Пб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1879. – С. 53–103, 274
11. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. – С-Пб.: типолитография Б. М. Вольфа, 1905. – С. 10–51.
12. Шелгунов Н. В. Воспитание характера // Русское слово. – 1865. – № 12. – С. 175–210.
13. Кропоткин П. А. Поля, фабрики, мастерские: Промышленность, соединенная с земледелием, и умственный труд с ручным. – М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1918. – С. 196.
14. Кропоткин П. А. Умственный и ручной труд. – М.: Тип. И. Н. Кушнерева и К., 1910. – С. 7–11.
15. Вентцель К. Н. Идеальная школа будущего и способы её осуществления // Свободное воспитание. – 1908–1909 гг. – № 8. – С. 1–28.
16. Ленин В. И. О воспитании и образовании // О политехническом образовании: Заметки на тезисы Надежды Константиновны. – М.: Просвещение, 1973.
17. Цируль К. Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. – С-Пб.: Изд-е Картографического заведения А. Ильина, 1894. – 246 с.
18. Вержбицкий А. Школьные ремесла. – Верхнеднепровск: тип. Ф. И. Розенфельда, 1913. – 20 с.
19. Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью подготовки учащихся в жизни. – М.: типолитография т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1912. – С. 16–22.
20. Корф Н. А. Педагогически-ремесленные мастерские при элементарной школе // Русская мысль. – 1883. – № 3. – С. 1–23.
21. Янжул Е. Американская школа. – С-Пб., 1901. – 542 с.
22. Чехов Н. В. О выработке программы ручного труда // Русская школа. – 1917. – № 2–4. – С. 46–56.



Kotryakhov Nikolay,

doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the International academy of Sciences of pedagogical education, director of the FGBOU VPO Kirov branch "Moscow state industrial university", Kirov

koncept@e-koncept.ru

Activity approach to pedagogical process at comprehensive school of Western Europe and Russia at the end of XIX – the beginning of the XX centuries

Abstract.. Very intensive theoretical development of problems of activity approach to pedagogical process happened at the end of XIX – the beginning of the XX centuries. It was the special period in the history of mankind. Rapid development of science and equipment, mechanical production, city building, the railroads, communication lines led to basic changes in life of people. There was an urgent need in education reforming. The comprehensive school was exposed to sharp criticism for dogmatism, verbal nature of training, a separation from reality. The pedagogical discussion which participants sought to overcome traditional opposition of intellectual and physical activity was developed, to consider them in unity and interrelation. Problems of rapprochement of school with life, practice, developments of independence and initiative of pupils were especially actual. For the solution of these problems it was supposed to use activity approach to pedagogical process. The essence of activity approach consisted in use of different types of independent activity of pupils for stimulation of versatile development, the didactic and educational purposes.

Keywords: activity approach, comprehensive school, pedagogical process, pedagogics problems.

ISSN 2304-120X



0 6

9 772304 120135

Рекомендовано к публикации:

Зиновкиной М. М., доктором педагогических наук, профессором, действительным членом Академии профессионального образования Российской Федерации