

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

На правах рукописи

Мягкая Ирина Александровна

**Воплощение идеи свободного воспитания в методике
дифференцированного обучения в современном образовании**

44.04.01 – педагогическое образование,
профессионально-образовательная программа
«Методология исторического образования»
очная форма обучения

Автореферат диссертации на соискание академической степени
магистра по направлению «Методология исторического
образования»

Саратов –2017

Научный руководитель: **Евдокимова Елена Гершечевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Официальный рецензент: **Лысикова Наталья Павловна**

кандидат философских наук, доцент

Защита состоится ___ июня 2017 года в _____ часов на заседании Государственной комиссии по защите магистерских диссертаций при ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского» по адресу: г. Саратов, ул. Астраханская, д.83 а, корпус

11, аудитория _____.

Автореферат разослан _____ июня 2016 г.

Руководитель магистратуры

Доктор исторических наук, профессор

В.А. Чолахян

Общая характеристика работы

Актуальность исследования обусловлена характером стремительно меняющейся социально-экономической и политической ситуации, свойственной для современного этапа развития российского и мирового сообщества. Гражданское общество, для которого характерна активная позиция во всех сферах государственной жизнедеятельности, требует от человека быстро адаптироваться к новым условиям. Что значит, осуществлять осознанный, самостоятельный выбор в социально-политических, профессиональных и жизненных ситуациях. Степень свободы, признанная за человеком обществом, в педагогическом контексте означает, что воспитание подрастающего поколения должно формировать способность распоряжаться свободой. Другими словами, самостоятельно ставить социально значимые цели, собирать и анализировать информацию, а также просчитывать вероятные результаты и т.п. Традиционная школьная система, основанная на принципах единообразия, минимальной социальной активности учеников, условной свободе выбора форм и целей образования, не может осуществить данный социальный заказ. Такого рода задача будет разрешена посредством организации процесса обучения, основанном на ценностях гуманистической педагогики, главный принцип которой - уважение прав и свобод индивида.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании педагогических условий процесса формирования свободной личности и разработке методических предложений по осуществлению дифференцированного обучения на уроке истории.

Из цели вытекают следующие *задачи*:

1. Проследить эволюцию концепций свободного воспитания во взаимосвязи с социально-экономическим и политическим развитием исторической эпохи.
2. Проанализировать условия свободы воспитания, дать

сравнительные характеристики свободы как педагогического феномена, основываясь на концепциях свободного воспитания.

3. Выявить взаимосвязь между педагогикой свободного воспитания и дифференцированным подходом в обучении. Разработать методические рекомендации по осуществлению дифференциации на уроке истории.

Для решения поставленных перед нами задач использовались теоретические методы: общенаучные – для изучения, анализа и обобщения источников по теме; историко-культурный анализ – для того, чтобы рассмотреть педагогику свободного воспитания в контексте культурологического и цивилизационного подходов. В практической части используется эмпирический метод исследования.

Объектом исследования является процесс развития идей гуманистической педагогики и их воплощение в практике современного образования.

Предмет исследования - методика дифференцированного обучения на уроке истории как воплощение «педагогики свободы».

Научная новизна работы состоит в выявлении связей педагогических идей свободы и дифференцированного подхода на основе признания роли индивидуальных выборов учащихся в процессе обучения.

Практическая значимость исследования связана с обоснованием педагогических факторов и средств, обеспечивающих успешное развитие индивидуального стиля учения школьников, а также в обобщении опыта применения дифференцированного подхода к учащимся на уроках истории и разработке методических рекомендаций по его осуществлению.

Сущность теории свободного воспитания и ее взаимосвязь с историческим развитием общества Западной Европы и России исследовалась многими западными и отечественными учеными: Б.М.Бим-Бадом, М.В.Богуславским, Ш.И.Ганелиным, Н.К.Гончаровым, М.И.Демковым,

П.Ф.Каптеревым, Н.А.Константиновым, Г.Б.Корнетовым, Ш.Летурно, Э.Майерсом, П.Монро, П.Соколовым, Ф.Ге, К.Шмидтом, и др.

Становление авторских концептуальных позиций опиралось на концепции гуманистического образования (К.Н.Вентцель, О.С.Газман, С.И.Гессен, И.Д.Демакова, Дж.Дьюи, Н.Б.Крылова, М.Монтень, С.Д.Поляков, Ж.Ж-Руссо, С.Л.Соловейчик, П.Д.Юркевич и др.);

Концепцию естественного воспитания Ж.-Ж.Руссо исследовали Н.Н.Бахтин, В.И.Герье, Г.Геффдинг, Г.Л.Иовичкова, И.А.Константинов, А.Ф.Шишкин и др.

Большое количество научных трудов педагогов и историков педагогики посвящено педагогической деятельности Л.Н.Толстого: анализ основ воспитания В.Ф.Булгаков, К.Н.Вентцель, Ш.И.Ганелин, И.И.Горбунов-Посадов, Н.К.Крупская, В.Я.Струминский, Н.Г.Чернышевский, С.Т.Шацкий, и др.; изучение жизни Яснополянской школы и методов обучения: В.А.Вейкшан, Н.К.Гончаров, С.Ф.Егоров, В.А.Лебедева, Н.К.Михайловский, В.Я.Струминский, Н.В.Тулупов, Н.Г.Чернышевский и др. Оценочные суждения о педагогической теории Л.Н.Толстого неоднородны. Признают идеал воспитания: К.Н.Вентцель, И.И.Горбунов-Посадов, С.Н.Дурылин, М.В.Кистьяковская, Э.П.Кревин С.Т.Шацкий и др. Отрицают концепцию воспитания, предложенную Л.Н.Толстым: Ш.И.Ганелин, О.Е.Сыркина и др.

Педагогическое наследие К.Н.Вентцеля рассматривается А.Д.Дивильсковским, И.С.Долинской, А.М.Обуховым (проблемы авторитета и свободы); Д.А.Захаровым, П.Ф.Каптеревым, Т.П.Пальниковой А.И.Спасским, (оценочный анализ теории свободного воспитания); Т.С.Пчельниковым, Н.В.Чеховым, И.В.Чувашевым (общая оценка деятельности).

Концепции организации учебно-воспитательного процесса в открытых образовательных учреждениях, основанные на теории свободного воспитания, выдвинуты К.Н.Вентцелем, Я.Корчаком, А.Ниллом, А.Н.Тубельским, С.Т.Шацким и др.

Концепцию педагогической помощи и поддержки ребенка в обучении разрабатывали Т.В.Анохина, В.П.Бедерханова, О.С.Газман, А.В.Иванов, Н.В.Иванова, Н.Б.Крылова, Т.А.Мерцалова, Н.Н.Михайлова, Т.В.Фролова, Н.Е.Харитоновна, С.М.Юсфин и др.

Парадигму гуманного личностно-ориентированного образования исследовали Н.А.Алексеев, Б.Г.Ананьев, Ш.А.Амонашвили, Ю.Н.Афанасьев, Е.В.Бондаревская, И.А.Колесникова, И.Я.Лернер, А.В.Мудрик, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков, В.И.Слободчиков, А.П.Тряпицина, И.С.Якиманская и др.

Концепции индивидуализации образования были рассмотрены в работах О.В.Евстифеевой, С.В.Зайцева, В.М.Лизинского, В.В.Семенцова, Т.А.Строковаой А.Н.Тубельского, И.Д.Фрумина, В.Д.Шадрикова, М.П.Щетинина и др.

Весьма ценны работы В.И.Андреева, Ю.К.Бабанского, И.Д.Бутузова, Е.А.Голанта, А.А.Кирсанова, Х.И.Лийметса, М.И.Махмутова Е.С.Рабунского, М.Н.Скатица, И.Э.Унта и др., посвященные рассмотрению сущности, видов и форм дифференцированного обучения.

Общие вопросы методологии педагогической науки и инновационные аспекты деятельности рассматривают В.И.Загвязинский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, Д.И.Фельдштейн и др.

Ведущие методисты-историки в своих работах уделяют внимание проблеме индивидуально-дифференцированного подхода в плане общей постановки вопроса об усовершенствовании преподавания истории (Н.Г.Дайри, А.С.Лейбенгруб), либо рассматривают примеры дифференциации во время опроса (А.А.Вагин, В.Г.Карцов, А.И.Стражев). Исследования П.В.Горы И.Я.Лернера проводят идею дифференцированного подхода более последовательно и дают рекомендации по его применению на уроках истории.

Апробация. Материалы теоретического и практического исследования были представлены в виде докладов и публикаций на следующих научно-практических конференциях:

IX Международная практическая конференция «Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы» (г. Москва, 13 февраля 2017 г.);

X Всероссийская научная конференция «Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории» (г. Саратов, 16 февраля 2017 г.).

Магистерская работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы.

Основное содержание работы.

В первой главе **«Особенности принципов воспитания в работах западных педагогов-мыслителей XVII-XVIII веков»** рассмотрены истоки гуманистического направления в развитии европейской педагогики, значение философских и педагогических идей эпохи Просвещения, а также педагогическое осмысление феномена свободы Ж.-Ж.Руссо.

В первом параграфе **«Становление гуманистической педагогики»** установлено, что истоки гуманистического направления в развитии европейской педагогики берут свое начало еще в античности. Гуманизм эпохи Возрождения как философско-педагогическое понятие положил начало совершенно новой светской культуре. Человек начал рассматриваться как свободное существо, способное творить самого себя. Продолжая гуманистические традиции эпохи Возрождения, деятели Просвещения считали своей задачей обоснование необходимости перестройки общества согласно требованиям разума, реализации «естественных», природных прав человека путем просвещения народа (К.А.Гельвеций, Д.Дидро). Значение философских и педагогических идей эпохи Просвещения состоит в том, что была сформулирована позиция гуманного отношения к детям, разработаны педагогические теории, учитывающие возрастные и индивидуальные возможности и способности ребенка, провозглашающие право ребенка на свободное развитие.

Во втором параграфе **«Концепция естественного воспитания Жан-Жака Руссо»** рассматриваются педагогические идеи французского

просветителя. Признавая свободу естественным состоянием и естественным правом человека, Ж.-Ж.Руссо провозглашает ее главным принципом соответствующей системы воспитания. В своем понимании свободы философ-гуманист объединяет два подхода: во-первых, исходит из того, что свобода дана человеку от рождения (естественное состояние и право); во-вторых, утверждает, что в полном объеме свобода обретается в течение жизни. По мнению Ж.-Ж.Руссо, ребенок от рождения идеален и способен к саморазвитию, самовоспитанию и самообучению, но только в естественной (природной) среде. Педагог же в этих условиях выступает в роли внимательного и заинтересованного наблюдателя, опосредованно помогающего естественному ходу природного процесса¹.

Вторая глава **«Воплощение идеи свободного воспитания в работах отечественных педагогов-мыслителей второй половины XIX – начала XX веков»** посвящена анализу педагогического творчества Л.Н.Толстого и К.Н.Вентцеля.

В первом параграфе **«Теория и практика свободного воспитания Л.Н.Толстого»** мы рассматриваем деятельность великого русского мыслителя, который свои гуманистические убеждения стремился связать с существующей действительностью и образовательной практикой. Принцип свободы в обучении и воспитании по Л.Н.Толстому был воплощен в Яснополянской школе – это новый тип отношений между учителем и учащимися. Естественные отношения – это творческая работа учителей с одной стороны и пытливые получение знаний детьми с другой. Тем самым, на наш взгляд, были заложены и основы и дан толчок развитию педагогики в направлении свободного воспитания, выступавшего альтернативой традиционной авторитарной школы.

Во втором параграфе **«Педагогика свободы К.Н.Вентцеля»** исследуется сущность понятия «свободы» в работах русского философа XX

¹ Иванов Е.В., Иванов А.Е. Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстой о свободе как педагогическом феномене // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого: электрон. журнал 2008. - №45. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zh-zh-russo-i-l-n-tolstoy-o-svobode-kak-pedagogicheskom-fenomene>

века. К.Н.Вентцель рассматривал внешнюю свободу, определяя ее как свободу действия, которая заключается, прежде всего «в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям»². Необходимо также заметить, что вслед за Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстым К.Н.Вентцель считает природу детей совершенной, поэтому путь саморазвития и самовоспитания предлагается им в качестве оптимального педагогического подхода, который в дальнейшем и был применен на практике. Отношения между воспитателем и воспитанником строятся в форме «свободного духовного общения», педагог становится «другом, братом ребенка, его старшим товарищем»³. Теоретические взгляды на сущность свободного воспитания детей ученый реализовал в опыте работы «Дома свободного ребенка».

В третьей главе **«Воплощение идеи свободного воспитания в практике дифференцированного обучения»** рассматривается направление педагогической деятельности, ориентированное на обеспечение подлинной внутренней свободы ребенка, раскрытие и развитие его природных задатков.

В первом параграфе **«Педагогическая поддержка, ее сущность, структура и виды»** определены главные принципы педагогов-гуманистов, приверженцев свободного воспитания. Здесь же мы поясняем категорию «свобода» с точки зрения педагогики, согласно анализу философской, психологической и педагогической литературы по теме, проведенному Александровой Е.А.⁴. Таким образом, приходим к выводу, что «свобода рассматривается как ценность и условие для становления и развития индивидуальности. Это логично подводит нас к необходимости индивидуализации процесса образования.

² Вентцель К.Н. Декларация прав ребенка. [Электронный ресурс] // URL: http://www.muzeigp.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=15:2011-09-28-11-41-12&catid=9:2011-09-28-11-41-39&Itemid=14

³ Вентцель К.Н. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу).- М.,1923.С.31.

⁴ Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006. – С.40.

Во втором параграфе разработана **«Методика дифференцированного обучения на уроке истории»**. Установлено, что на практике индивидуализация может успешно осуществляться в виде дифференцированного обучения. Оно обеспечивает разнообразие обучающих форм, позволяющих максимально учитывать индивидуальные особенности учащихся, их интересы, склонности, возможности, ценности и профессиональные ориентации.

В **заключении** был резюмирован исторический анализ становления системы свободного воспитания в Западной цивилизации, который показал эволюцию идеи свободного развития ребенка, зародившуюся еще в античном мире, как важнейшее из условий формирования индивидуальности. В эпоху Возрождения и Реформации (XIV-XVI вв.) впервые на исторической сцене в виде целостной системы взглядов появился гуманизм. XVII век - век становления педагогики как гуманистической науки о воспитании и обучении, связанный с именем Я.А.Коменского. Развитие этого направления привело в XVIII веке к возникновению феномена свободного воспитания, главным идеологом которого был автор «естественного воспитания» Ж.-Ж.Руссо. Французский мыслитель одним из первых сумел понять противоречивость прогресса буржуазной цивилизации, противопоставляя ему «первобытную простоту», видел идеал социального устройства в договорном государстве-общине, где каждый человек свободен и счастлив.

Как показало исследование, подъемы и спады в формировании гуманистической мысли связаны с общественными и государственными преобразованиями. Расцвет гуманистической педагогики в России отмечается в конце XIX (Л.Н.Толстой) - начале XX века (К.Н.Вентцель), когда разработанные на предыдущих этапах развития принципы гуманистического воспитания и обучения стали дополняться разработкой их содержательной основы. Главным социально-политическими факторами становления свободного воспитания были развитие промышленности и

научно-технический прогресс, а также кризис в социокультурной сфере, не отвечавшей требованиям нового времени.

Анализ теорий и практик свободного воспитания в Западной Европе XVIII в. и России во второй половине XIX – начала XX века позволил сделать вывод, что, несмотря на свое внешнее различие, эти концепции имели ряд общих системообразующих признаков.

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. Хотя представители различных педагогических течений по-разному определяли различную степень свободы в воспитательном процессе, они разными путями достигали общей цели через раскрытие, развитие и реализацию способностей ребенка.

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

целостное развитие способностей и задатков ребенка;

личностная ориентация, что предполагает умение воспитателя видеть в каждом воспитаннике уникальную личность;

убеждение в том, что в основе полноценного развития личности лежит накопление собственного опыта;

отказ от авторитарного подхода к ребенку со стороны воспитателя и утверждение субъект-субъектных отношений во взаимодействии учителя и ученика;

признание основной целью воспитания - содействие свободной самореализации и самовоспитанию ребенка.

В результате развития философии свободного воспитания, обобщения отечественного и зарубежного педагогического опыта, эволюции общества и образования в конце XX века выдвинулось новое направление гуманистического образования – «педагогическая поддержка» (О.С.Газман). Педагогическая поддержка является системой средств, обеспечивающих

помощь детям в преодолении препятствий в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности. Проанализировав данную проблему в педагогической теории и практике, мы пришли к заключению, что педагогическая поддержка – необходимое и обязательное условие полноценного, творческого саморазвития личности ребёнка.

Изучение сущностных характеристик гуманистической парадигмы образования позволили нам выделить педагогические условия, способствующие гуманизации обучения. Одним из таких условий является дифференцированный подход, при котором учитываются потребности, особенности и склонности обучающихся. Составление программы обучения, планирование урока, подбор заданий, учебных пособий и других материалов осуществляется не только в соответствии с требованиями государственных стандартов, но и с учетом уровня знаний, форм, условий и темпа обучения.

Проведенное исследование проблемы дифференциации обучения на уроке истории позволяет сделать следующие выводы:

осуществлять дифференцированный подход можно и нужно на всех этапах обучения (изучение и закрепление нового материала, проверка знаний и умений учащихся);

дифференцированный подход на уроках истории необходим, поскольку он вовлекает всех учащихся класса в активную учебную работу, оптимизирует учебный процесс, помогает всем учащимся овладеть определенным объемом знаний и умений, содействует развитию умственных способностей учеников, положительно решает проблему отстающих и задачу развития творческих способностей сильных учеников;

реализация на практике дифференцированного подхода будет существенным вкладом в повышение качества обучения истории.

Список публикаций автора.

1. Гуляева А.О., Мягкая И.А. Влияние семейного воспитания на формирование компонентов «hardiness» и жизнестойкости в целом //

Вопросы современной науки: проблемы, тенденции, перспективы:
Сб. публикаций IX международной научно-практической
конференции 13 февраля 2017 г. Москва: Chronos, 2017. С.38-40

2. Мягкая И.А. Воплощение идеи свободного развития в самостоятельной работе учащихся в истории российской педагогики // Актуальные проблемы Российской цивилизации и методики преподавания истории: Сб. материалов X Всероссийской научной конференции 16 февраля 2017 г. Саратов: Наука, 2017. С.134-136.