

УДК 371.3(09)

Идеи развивающего обучения в отечественной педагогике (до 20-х гг. XX в.)

Л.И.СЕЛИВАНОВА

Проблема внутренней связи учебно-познавательной деятельности учащихся с их личностным развитием является одной из центральных в теории обучения. Современная дидактика ищет пути расширения развивающего влияния обучения и связывает перестройку школьного образования с постепенным переходом к развивающим образовательным технологиям. На педагогику “развивающего обучения” (РО) возлагаются большие надежды в решении проблем активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, обеспечения творческого характера обучения, ориентации на развитие человека и его интеллектуальных ресурсов. Решение этих вопросов связывается также с *глубоким проникновением в сущность развивающего обучения и научным осмыслением его историко-педагогического генезиса*. Значительный теоретический и методический интерес в этом плане представляет *отечественная теория РО*, которая во многом носит самобытный характер и отражает прогрессивные тенденции школьного обучения.

Проблема развивающего обучения разрабатывалась с давних времен. Отдельные ее элементы обнаруживаются уже в народной педагогике. Так, неперенными атрибутами белорусской народной педагогики всегда были почитание ума-разума, образованности-учености, необходимости учиться всю жизнь. Об этом свидетельствуют многие пословицы и поговорки: “Разум – наилучшее богатство”; “Не крученный – не ремень, не ученый – не человек”; “Мир ясный от солнца, а человек от науки”; “Не тот много знает, кто много жил, а тот, кто много учился” [1, с. 32].

Формирование отечественной теории РО связано с демократической мыслью России, у истоков которой стояли М.В.Ломоносов (1711 – 1765), его последователи и ученики А.Н.Радищев (1749 – 1802), в 30 – 40 гг. XIX в. – В.Г.Белинский (1811 – 1848), А.И.Герцен (1812 – 1870), в 60-х гг. XIX в. – Н.Г.Чернышевский (1828 – 1889) и Н.А.Добролюбов (1836 – 1861). Представители русской демократической мысли разработали стройную систему взглядов по многим педагогическим проблемам РО. В 60-е гг. XIX в. РО было глубоко и всесторонне представлено в трудах К.Д.Ушинского (1824 – 1870), что оказало огромное влияние на творчество таких прогрессивных педагогов второй половины XIX – начала XX вв., как Н.А.Корф (1834 – 1883), Н.Ф.Бунаков (1837 – 1904), А.Н.Острогорский (1840 – 1917), Д.И.Тихомиров (1844 – 1915), В.П.Вахтеров (1853 – 1924), которые продолжили разработку его теории и методики практического воплощения. Оригинальное изложение теории и методики РО было дано в педагогических трудах П.Ф.Каптерева (1849 – 1922). Теория РО постепенно обретала свою *концептуальную основу*, взгляды отдельных педагогов складывались в *систему положений*, на основе которых она разрабатывалась в дальнейшем: о целях, сущности, содержании, методах развивающего обучения и других его сторонах.

Отечественные педагоги неоднократно указывали на тесную *связь успешного обучения с развитием учащихся*. К.Д.Ушинский подчеркивал, что “воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных” [2, т. 8, с. 24]. Он был уверен в том, что “наше учение” без “умственно-развивающей и нравственно-воспитывающей силы никуда не годится” [2, т. 3, с. 134].

Главным недостатком педагогики В.П.Вахтеров называл “отсутствие руководящей точки зрения” [3, с. 30]. Для объединения всех отдельных вопросов педагогики он предлагал положить в ее основу *идею развития*, понимая ее в “широком смысле слова и как развитие индивидуума, и как биологическое развитие рода, и как исторический процесс” [3, с. 31].

В.П.Вахтеров отмечал, что развитие заключается в желании человека больше видеть, слышать, знать, лучше думать, быть здоровее, добрее, культурнее, красивее, и пришел к выводу, что задача педагога состоит в том, чтобы обстоятельно изучить ребенка и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений.

П.Ф.Каптерев считал неверным “предполагать, что внутри у нас скрыт с самого рождения какой-то сложный аппарат, остающийся всю жизнь неизменным: ничего неизменного ни вокруг нас, ни в нас самих нет” [4, с. 362]. Он рассматривал любого воспитуемого как “организм, телесный и духовный”, который “развивается по своим, присущим ему законам, всё воспринимаемое изменяет и претворяет собственной деятельностью в подобное себе” [4, с. 357]. Активность организма П.Ф.Каптерев называл существенной стороной человеческой природы, проявляющейся в жизни очень рано, а внешним впечатлениям отводил “роль возбудителей, поводом для обнаружения собственной деятельности” [5, с. 74].

Изучив историю дидактики, П.Ф.Каптерев раскрыл теорию образования с учетом новейших для того времени научных данных и опыта школ России и Западной Европы. Преодолеть серьёзные пороки обучения и воспитания он предлагал такой постановкой образования, когда искусство воспитания *вплывается в естественный ход развития личности*: “Основа школы и источник её успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование” [4, с. 357].

Большое место в отечественной педагогике уделялось раскрытию *целей РО*. А.И.Герцен осуждал “воспитание образованных сословий во всей Европе” за то, что оно “осталось воспитанием памяти более чем разума, воспитанием слов, а не понятий, воспитанием слога, а не мысли, воспитанием авторитетами, а не самостоятельности” [6, с. 154]. Подвергнув резкой критике обучение в казенной школе, основанное зачастую на бессмысленной зубрежке, педагоги отстаивали обучение, способствующее развитию самостоятельности учащихся, видя в ней одно из средств развития мышления и привития навыков самообразования. “Приучать детей думать самостоятельно, внушить им любовь к знаниям, сообщить о предметах ясные и полные понятия, дать материал для деятельности всем способностям и полный простор для их развития”, – такие задачи ставил перед школой Н.А.Добролюбов [6, с. 310].

К.Д.Ушинский цель правильно поставленного обучения видел, во-первых, *в развитии умственных способностей ученика*, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Он отмечал, что, “изучая эти процессы, нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями и дать прочно в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретении тысячи знаний, которые потом позабудет без следа” [2, т. 8, с. 37]. “Как мало еще сделала педагогика для облегчения работы памяти, – восклицал педагог. – Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания есть только развить ум, а не наполнять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний” [2, т. 8, с. 37]. “Широкую дорогу к умственному развитию”, по мнению К.Д.Ушинского, дает также “власть человека над вниманием” [2, т. 8, с. 319]. Анализ процесса мышления привел его к выводу об огромном значении речи “для рассудочного процесса”. Вторым важным моментом при определении целей РО К.Д.Ушинский считал *желание и способность* учащегося “самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания ... не только из книг, но и из предметов его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной его души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь” [2, т. 2, с. 550]. Поэтому одна из главных задач школы, по его словам, состоит в том, чтобы пробудить умственные способности учеников *к самостоятельности* и сообщить им *привычку* к ней, указывая общее направления, но “не таская на помочах”. В-третьих, К.Д.Ушинский считал необходимым вооружать учащихся определенной суммой *знаний* о природе, общественной жизни, о человеке и его трудовой деятельности, ведь “только истинными знаниями можно оградить от знаний ложных” [2, т. 8, с. 663].

Многосторонне изучая процесс развития ребенка, В.П.Вахтеров пришел к выводу, что главная задача педагога – создать благоприятную обстановку для развития его “здоровых стремлений” и интересов. Д.И.Тихомиров подчеркивал, что учить нужно тому, “что образует и изоцряет ум, развивает и воспитывает сердце, что определяет отношение человека к природе, к человеку, что дает навыки пользоваться знанием и развитием в жизни” [7, с. 33]. Н.Ф.Бунаков, как бы продолжая эту мысль, писал: “Элементарное обучение не должно сообщать готовых знаний ... оно должно давать материал для образования понятий, побуждать и направлять детскую мысль к выработке их путем самостоятельного труда” [8, с. 95].

Таким образом, отечественными педагогами были обозначены три дидактических направления, достижение которых способно обеспечить успешное обучение и развитие ребенка. К ним относятся: а) вооружение учащихся определенной суммой знаний; б) развитие способностей учащихся; в) формирование навыков и устойчивого интереса к их самостоятельному приобретению и совершенствованию.

Отечественные педагоги подчеркивали важность правильного определения *содержания развивающего обучения*. “Сами знания все более и более приобретают научную форму, способную развить человека умственно не менее, а может быть и более, чем прежние приемы и методы так называемого формального развития”, – писал К.Д.Ушинский, тем самым поставив развивающий характер обучения в зависимость от его содержания [2, т. 8, с. 660]. Но роль отдельных предметов в развитии учащихся оценивалась неоднозначно.

А.И.Герцен важнейшим средством умственного образования считал *естествознание*: “Нам кажется почти невозможным без естествоведения воспитать действительно мощное умственное развитие” [6, с. 153]. Изучение природы, по его мнению, очищает ум от предрассудков и суеверий, наполняет его достоверными знаниями, приучает логически мыслить.

К.Д.Ушинский среди учебных предметов, оказывающих влияние на умственное развитие детей, на первое место ставил *родной язык*. Он считал, что для развития рассудка в языке важна не только его “логическая настройка”, но еще более важны те идеи и чувства, которые в нем выражаются: “Не самое знание, а идея, развиваемая в уме дитяти усвоением того или другого знания, – вот, что должно составлять зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий” [2, т. 5, с. 22 – 23]. Сравнительное *изучение иностранных языков*, как считал русский педагог, тоже может “дать средство логического развития уму”, так как доставляет в этом отношении средства наилучшей умственной дисциплины.

Последователи К.Д.Ушинского центральным предметом обучения, исключительно ценным для правильного развития детей в умственном и нравственном отношении, также считали *родной язык*. Д.И.Тихомиров называл его “одним из главных орудий для усвоения каких бы то ни было сведений”, “главным средством всего образования и воспитания”. Важную роль в занятиях языком педагоги отводили чтению, которое служит средством усвоения языка, развития “рассудочных способностей”, усвоения знаний об окружающем мире. “Чтение, – писал Бунаков, – главное средство начальной школы, которым она может действовать как на ум, так и на нравственное развитие своих учеников, – развивать, направлять и укреплять их мысль и любознательность” [9, с. 8].

Являясь сторонником *общеобразовательного характера обучения*, В.П.Вахтеров доказывал, что изучение языков нельзя признать универсальным средством умственного развития учащихся и высоко оценивал роль *естественнонаучных знаний*: “Те навыки к логическому мышлению, которые дают точные науки... ценнее тех навыков, которые дает классицизм” [3, с. 29]. Развивающее воздействие науки педагог усматривал в том, чтобы ученик приобщался к *процессу исследования*, а для этого сам производил доступные для него опыты. В своей книге “Мир в рассказах” В.П.Вахтеров старался описать лишь те опыты, которые каждый ученик мог выполнить самостоятельно под руководством учителя.

Н.А.Корф, отмечая необходимость сочетания в школьном курсе общеобразовательных знаний и сведений практического характера, значительное место в нем отводил сведениям по естествознанию, физике, географии: “Великую задачу совершим, если сумеем развить детей на таком материале, что не только обогатит мозг развитием присущих ему сил, но и

сообщим им в то же время непосредственно приложимые к жизни сведения” [10, с. 10]. Н.Ф.Бунаков весь учебный материал разделил на 3 группы: изучение родного языка, окружающей действительности, числовых и пространственных отношений. Важно, по его мнению, поставить эти группы в тесную связь между собой так, чтобы изучение языка и арифметики не только приучало к правильному мышлению, но также и к правильности речи, а изучение окружающей действительности давало бы содержание для словесных упражнений и арифметических задач.

Уже при формулировании целей и задач РО, ученые раскрывали его *сущность*. Во второй половине XVIII в. русский просветитель Н.И.Новиков писал: “Образовать разум или дух детей называется вперять в них справедливые представления о вещах и приучать их к такому образу мыслей и рассуждений, который соразмерен истине” [11, с. 81]. Иными словами, он выделял две стороны умственного воспитания: во-первых, изучение детьми окружающего мира; во-вторых, приучение их логически мыслить и рассуждать на основе приобретенных знаний. Определяя сущность РО, прогрессивные педагоги XIX – начала XX вв. *стояли за единство формальной и материальной его сторон*. Н.Г.Чернышевский утверждал, что умственное воспитание состоит “из двух вещей: во-первых, из возможно полного развития умственных способностей, во-вторых, из возможно большего обогащения их знаниями” [2, с. 24]. Знание он сравнивал с неисчерпаемым рудником, “... который доставляет владельцам своим тем большие сокровища, чем глубже будет разработан” [12, с. 30].

Но не всякое обучение, как доказывал К.Д.Ушинский, способно расшевелить ум и сердце ученика. Уже в XVIII веке А.Н.Радищев словами отца к детям передал некоторые “правила” обучения: “Во младенчестве и отрочестве не отягощай я рассудка вашего готовыми размышлениями и мыслями чуждыми, не отягощай памяти вашей излишними предметами. Но, предложив вам пути к познаниям, с тех пор, как начали разума своего ощущать силы, сами шествуете к отверстой вам стезе” [11, с. 96]. К.Д.Ушинский наряду с влиянием науки считал развивающим и влияние “самого учения”, т.е. *характера учебно-познавательной деятельности учащихся* в процессе обучения. Он выделял в учебно-познавательной деятельности учащихся последовательные стадии: а) познание, находящееся на стадии чувственного восприятия; б) познание на стадии рассудочного процесса; в) познание на высшей стадии. Если бы, утверждал Константин Дмитриевич, эта схема стояла перед глазами педагога, воспитывающего ум учащегося, в обучении допускалось бы меньше ошибок, чем это делается обычно. К.Д.Ушинский неустанно подчеркивал, что учитель должен войти “в свою настоящую роль – руководителя самостоятельным учением детей” [2, т. 6, с. 256], и считал непедagogичным, если он “сам прямо высказывает оценку факта или навязывает ученику свою уже готовую мысль” [2, т. 10, с. 422].

П.Ф.Каптерев обратил внимание на две взаимосвязанные стороны педагогического процесса: *воспитание и саморазвитие*. С одной стороны, это взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, где влияние учителя направляющее. Но “на внешней только стороне образовательного процесса нельзя остановиться при анализе образования, а необходимо взять этот процесс глубже и основательнее рассмотреть, в чём он заключается по своему существу, по своей внутренней стороне ... Сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма” [4, с. 358]. Высшим началом педагогического процесса П.Ф.Каптерев считал *самодетельность* учащихся. “Самодетельность важна, прежде всего, потому, что она отвечает сущности педагогического процесса – творческому саморазвитию. Иным путём, помимо самодетельности, человек и развиваться не может” [4, с. 163].

Таким образом, сущность развивающего обучения к началу XX века в отечественной педагогике понималась не как процесс передачи знаний от одного поколения к другому, а как педагогический процесс организации самодетельности учащихся, стимулирования их активности при овладении знаниями, умениями, развитии способностей.

В соответствии с определением содержания и сущности развивающего обучения педагоги рассуждали о том, как правильнее и целесообразнее его осуществлять, разрабатывали его специфические *приемы, методы, формы*. Так, по мнению К.Д.Ушинского, активизации

самостоятельной мысли ребенка способствует осуществление преподавания и изучения “двумя главными методами – синтетическим и аналитическим”. Он выделял также “приемы преподавания”: догматический, или предлагающий, сократический, или спрашивающий, эвристический, или дающий задачи, акроаматический, или излагающий. Все они, сочетаясь или соединяясь в преподавании, применяются в каждом классе и на каждом уроке с учетом возраста учащихся и содержания предмета [2, т. 10, с. 42]. *Сократический* прием, по его утверждению, является наиболее эффективным, так как обеспечивает высокую активность мыслительной деятельности детей: “Вызывая из дитяти два или многие уже существующие представления, обращая его внимание на противоречие или сходство этих представлений, наставник открывает самому ученику возможность совершенно самостоятельно или с необходимой помощью (чем меньше помощи, тем лучше) преодолеть противоречия и вывести новую истину” [2, т. 10, с. 421 – 422].

Стремясь дать обоснованный анализ различным сторонам педагогического метода, П.Ф.Каптерев утверждал, что речь идёт не об искусном применении какой-то одной формы, а разумном их сочетании в зависимости от возраста и развития детей. В своих трудах он давал ценные рекомендации по использованию *эвристической формы* обучения, “по которой научные законы, формулы, правила и истины открываются и вырабатываются самими учениками под руководством учителя” [13, с. 46]. П.Ф.Каптерев соглашался с тем, что хорошее и полное приложение этого метода требует особенного искусства, особенной обдуманности со стороны учителя, но зато и плоды его велики. Большое внимание он уделял применению *игровых форм* обучения и воспитания: “Игры всегда составляли существенную сторону в детском саморазвитии, без игры ребёнок не мог совершать процесса своего самовоспитания. И вот мало-помалу дети добились того, что эта важная сторона воспитания была включена в состав школьного образования” [5, с. 77]. Существенный признак *наглядного метода*, по П.Ф.Каптереву, состоит не только в иллюстрировании общих положений, а в его элементарности, когда содержание науки разлагается на составляющие её элементы, которые изучаются последовательно от элементов к их сочетаниям и затем сложным системам. Учёный неоднократно обращался к характеристике *наглядного обучения* и надеялся, что оно найдёт “себе самое широкое приложение и в семьях, и в школах” [4, с. 348].

П.Ф.Каптерев подчеркивал, что любой метод мёртв без живой *личности учителя*, и отводил ему важное место в обучении, “деле высоком, деле святом, но деле трудном” [13, с. 45]. Он называл учителя “служителем процесса саморазвития”, предъявлял к нему высокие требования как со стороны педагогического мастерства, научной подготовки, так и со стороны общечеловеческих качеств. Успешно осуществлять задачи обучения и воспитания, по мнению Н.А.Добролюбова, может только такой учитель, которого отличает “ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое, всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с общими принципами” [6, с. 289]. Знания и высокие качества личности учителя обеспечивают любовь и уважение к нему учащихся: “Он должен иметь силы вести воспитанника верным и самым лучшим путем на всяком поприще” [6, с. 290]. Учитель пользуется своим авторитетом только для того, чтобы в процессе воспитания и обучения предоставлять максимальную свободу самостоятельному развитию детей, проявлению их способностей и индивидуальных качеств.

Индивидуализацию обучения педагоги называли необходимым условием стимулирования внутренних процессов, с помощью которых учащиеся овладевают знаниями. Указывая на то, что каждый ребенок с рождения имеет определенные задатки, которые могут развиваться или глхнуть в зависимости от внешних обстоятельств и воспитания, В.Г.Белинский образно предостерегал воспитателей от ошибок: “Посредством прививки и дикую лесную яблоню можно заставить вместо кислых и маленьких яблок давать яблоки садовые, вкусные и большие; но тщетны были бы все усилия искусства заставить дуб приносить яблоки, а яблоню – желуди. А в этом-то именно и заключается по большей части ошибка воспитания: заботятся о природе, дающей ребенку склонности и способности и определяющей его значение в жизни, и думают, что было бы только дерево, а то можно заставить его приносить что

угодно, хоть арбузы вместо орехов” [6, с. 33]. Он требовал, чтобы воспитатели изучали законы развития, природные и возрастные особенности детей и сообразовались с ними.

“Невозможно, – писал П.Ф.Каптерев, – учить с успехом детей, не зная, что такое вообще дети, каковы их особенности по сравнению со взрослыми, и не зная, кроме того, обучаемых детей в частности” [4, с. 38]. Учёт индивидуальных и возрастных особенностей детей он считал коренным вопросом школы, и суть его видел в способах подойти ближе к учащимся и влиять на развитие каждого применительно к личным свойствам. Заслуга П.Ф.Каптерева не только в декларировании этой важной мысли, но и в конкретной разработке вопроса по её осуществлению в условиях массового школьного образования. “Воспитательные учреждения, школы суть как бы кухни души: в них заготавливается, сортируется и варится духовная пища. Если знать законы человеческого организма вообще и частную его наследственность, то человеку можно предлагать такую духовную пищу, которая нужна данному организму, предлагать в надлежащем количестве, правильной смене и с надлежащей приправой” [4, с. 172]. Это желание педагог не считал недостижимым: “Теоретические уроки обыкновенно сопровождаются практическими упражнениями, а эти практические упражнения, всякого рода задачи и письменные работы могут быть подбираемы по степени трудности весьма различные, применительно к различным способностям и подготовке учащихся” [4, с. 84].

Одним из важнейших условий осуществления РО в педагогике издавна считалась его *занимательность*. “Пусть перед каждым уроком учитель думает не о том, чтобы больше дать сведений ребенку, а о том, чтобы вызвать в нем наибольший интерес к этим сведениям и к процессу их усвоения”, – восклицал в одной из своих статей В.П.Вахтеров [14, с. 112].

Еще М.В.Ломоносов предлагал: “Позволить школьникам упражнения по своей охоте для показания каждому своего особого рачения и понятия” [11, с. 65]. Соблюдение “законов души”, по словам Н.Г.Чернышевского, поможет “одушевить” деятельность человека “рассудительным желанием”, ради осуществления которого он трудится без отдыха: “Чем действительнее и положительнее стремление человека, тем энергичнее борется он с обстоятельствами, препятствующими их осуществлению” [12, с. 120]. А.Н.Острогорский предлагал стимулировать интерес к самостоятельности ребенка развитием его “чувствований”, так как “первоначальным двигателем человека надо признать доступные ему чувства” [15, с. 31]: “Наслаждение..., достижение своих целей, промахи и неудачи, созерцание гармонии и конфликта (дисгармонии), интерес новизны, тягость стеснения, страх, нежное чувство, самодовольство, одобрение других, сознание бессилия, зложелательство, творчество мысли, сознание долга, эстетические чувства – вот главнейшие из них” [15, с. 26 – 27].

В интересах *способа обучения и самого предмета* П.Ф.Каптерев видел явление, привлекающее внимание ребенка, возбуждающее его любознательность, ставящее на путь самостоятельных наблюдений и выводов. Но он призывал также помнить: “Если ум ребенка питать только интересной пищей, то он будет не в состоянии переваривать неинтересную и прямо скучную”. Поэтому важно, чтобы “ребенок приучался ценить ученье не только за его интерес, но и за пользу, которая бывает результатом умственных напряжений и усилий”. Хорошим стимулом для заинтересованности учащимися полезностью труда и успешности самообразования П.Ф.Каптерев считал *выбор профессии*. Главное, по мнению педагога, “не в том, чтобы избрать какую-либо высокую и благородную профессию, а в том, чтобы она соответствовала способностям и вкусам” [5, с. 78].

Таким образом, в отечественной педагогике проблемы РО активно разрабатывались в тесной связи с исследованием общих теоретических и методических основ обучения. Уже к началу XX века педагоги довольно четко определили цели, сущность, содержание развивающего обучения, концептуальной основой которого служила идея о необходимости побуждения учащихся к интеллектуальному саморазвитию. Постепенно складывалась и многогранно раскрывалась психологическая основа руководства учителем самостоятельной познавательной деятельностью учащихся. На первый план ученые выдвигали изучение внутренних процессов, с помощью которых учащиеся овладевают знаниями, поиск наиболее благоприятных условий для их стимулирования. Они подчеркивали, что обучение должно соот-

ветствовать природе ребенка, содействовать развитию их мыслительных способностей и самостоятельности. Процесс обучения, по их мнению, должен переходить в процесс самообучения, метод обучения, по возможности, должен быть эвристическим и основываться на наглядности, а движущей силой обучения должен быть интерес и стремление учащихся к знанию. По существу, развивающее обучение в дидактическом наследии отечественных педагогов разрабатывалось как гуманистический подход к организации учебной работы в школе, и его критическая переработка может помочь расширению кругозора наших учителей, поднятию их педагогической культуры.

Abstract

This article deals with the theory of personal development in the process of education (developed in our pedagogic till the beginning of the 20th century). The objectives, the essence and the methods of this education are characterized.

Литература

1. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Сост. Э.К.Дорошевич, М.С.Мятецкий, П.С.Солнцев. – М.: Педагогика, 1986.
2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. / Главн. ред. А.М.Еголин. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 1952.
3. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. – М., 1913.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982.
5. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Педагогика. – 1999. – № 7.
6. Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. Педагогическое наследие: Сборник / Сост., вступ. ст. и коммент. А.Ф.Смирнова. – М.: Педагогика, 1987.
7. Тихомиров Д.И. Педагогические курсы в Полтаве в 1897 г. – Полтава, 1898.
8. Бунаков Н.Ф. Школьное дело. – Спб., 1875.
9. Бунаков Н.Ф. В школе и дома: Руководство для учителей. – Спб., 1886.
10. Корф Н.А. Утилитарное и развивающее обучение в народном училище // Народная школа. – 1877. – № 5.
11. Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: Учебное пособие / Под ред. Ш.И.Ганелина. – М.: «Просвещение», 1974.
12. Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.Ф.Смирнова; сост. А.В.Плеханов. – М.: Педагогика, 1983.
13. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Народная школа. – 1874. – № 12.
14. Вахтеров В.П. Заметки о преподавании русского языка на I ступени // Русская школа. – 1899. – № 2.
15. Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения / Сост. М.Г.Данильченко. – М.: Педагогика, 1985.