

А. И. Салов

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛА XX ВЕКА



УДК 373(075.3)

ББК 74.24(2)

Основой реконструкции гуманистического образа учителя отечественной педагогики начала XX в., с точки зрения автора статьи, является синтез критериальных оценок его деятельности представленный в трудах известных российских педагогов – М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, К. Н. Вентцеля, В. П. Вахтерова.

Ключевые слова: гуманистический образ учителя; требования к учителю; педагогическая позиция учителя.

A. I. Salov

HUMANISTIC INTERPRETATION OF TEACHER'S PERSONALITY BY RUSSIAN PEDAGOGUES AT THE BEGINNING OF 20th CENTURY

From the author's point of view the basis of the reconstruction of humanistic character of national education teacher at the beginning of the 20th century is a synthesis of criteria evaluations of his activity presented in the works of the famous Russian teachers – M. I. Demkov, P. F. Kapterev, P. F. Lesgaff, K. N. Ventsel, and V. P. Vakhterov.

Keywords: humanistic image of a teacher; the requirements for the teacher; the pedagogical position of a teacher.

В начале XX в. гуманистическая трактовка личности учителя, с одной стороны, продолжалась как развитие классического педагогического наследия, а с другой – осуществлялась в русле разрабатываемых именно в это время самобытных и оригинальных философско-педагогических идей. Среди

выдающихся деятелей этого этапа необходимо, прежде всего, назвать П. Ф. Каптерева, М. И. Демкова, К. Н. Вентцеля, А. И. Анастасиева, В. П. Вахтерова и др.

Например, гуманистический образ учителя продуцировался в русле характерных для этого времени тенден-

ций развития отечественной педагогической теории. Одна из них заключалась в обосновании инновационной, по сути, идеи отношения, рассматриваемого как результат педагогического процесса. В связи с этим представляет интерес содержательное наполнение дефиниции «воспитание», предпринятое М. И. Демковым. Разделяя достаточно распространенную позицию о предназначении воспитания как процесса передачи подрастающему поколению умственного и нравственного опыта, ученый специально подчеркивал необходимость уточнения его ценностно-смысловых приоритетов. В одном из своих учебных пособий по педагогике М. И. Демков отмечал, что воспитание направлено на «улучшение отношений человека, во-первых, к самому себе, к потребностям своей души и своего тела; во-вторых, к окружающей природе и, в-третьих, к другим людям» [6. С. 4–6].

Из этого следует, что методологической сущностью процесса и результата воспитания ученый считал формирование у подрастающего поколения отношения, которое представлялось в качестве основания выбора растущим человеком соответствующей траектории жизнедеятельности. Можно утверждать, что целью воспитания для М. И. Демкова, в контексте использования современных понятий и категорий, являлось достижение гуманистического феномена, представлявшего собой уникальную интеграцию физического, нравственного, экологического, социально-коммуникативного становления и развития растущего человека. Отсюда воз-

можны требования и к педагогической философии учителя, с деятельностью которого были связаны ожидания по достаточно эффективному воплощению в образовательную действительность обозначенной цели воспитания.

Исследования ученых центрировались и на проблеме определения факторов, детерминирующих активность познавательной деятельности. Например, П. Ф. Каптерев утверждал, что источником и стимулом познания является «потребность понять среду, в которой приходится жить» [10. С. 27]. Следовательно, методологическим основанием деятельности учителя, в котором содержался явный гуманистический смысл, ученый рассматривал присущее природе человека его стремление к познанию окружающего мира не только как условию жизнедеятельности, но и как фактору удовлетворения естественной потребности личности в развитии и совершенствовании.

Методологической предпосылкой формирования гуманистического образа учителя воспринимается и размышление П. Ф. Каптерева об объективно существующем противоречии развития человека в образовательном процессе. Он подчеркивал: «Мы постоянно наблюдаем несоответствие между умом и чувствованиями людей, между умом и волей, разлад между стремлениями и силами для осуществления стремлений, перевес фантазии над рассудком и обратно, непропорциональность между памятью и умом» [10. С. 36].

Вывод о гуманистическом контексте приведенного развернутого

тезиса можно аргументировать следующими суждениями. Во-первых, П. Ф. Каптерев призывал к необходимости педагогического принятия противоречия как объективной сущности развития человека. Во-вторых, представляется возможным указать и на размышления ученого, согласно которым особенности деятельности учителя детерминированы особенностями развития человека.

Определенное влияние на формирование гуманистического образа учителя оказывал и имевший место методологический поиск, связанный с уточнением и различением дефиниций «воспитание» и «образование». Например, М. И. Демков подчеркивал, что если воспитание направлено «не только на тело и ум, но и на волю и чувствования», то образование «преимущественно, если не исключительно, на умственную деятельность» [6. С. 9–10]. Несмотря на то что основанием для различения, как об этом можно судить, являлась доминанта в определении целей и содержания каждого из этих органично взаимосвязанных процессов, в трактовке этих феноменов подчеркивалась их гуманистическая по своей ценностной сущности направленность на развитие человека. Следовательно, отечественной школе требовался учитель, обладающий личностно-профессиональной готовностью к моделированию гуманистического по форме и содержанию воспитательно-образовательного пространства, направленного на всестороннее развитие человека.

Решение столь важной, но вместе с тем и очень сложной задачи требовало

определения особого методологического статуса и педагогики как науки, определяющей и направляющей деятельность учителя. Подчеркивалось, что в контексте своего прикладного характера педагогика «должна применять к воспитанию законы науки о человеке» [9. С. 61–62]. Отсюда возможно утверждение, что одним из ведущих признаков учителя проектировалась его профессиональная готовность применять научные положения педагогики в практике обучения и воспитания подрастающего поколения.

Следование этому концептуальному положению обуславливало, в свою очередь, и формирование желаемого образа учителя, отличительной чертой которого становилась готовность центрировать внимание в своей профессиональной деятельности на особенностях развития человека. Так, на страницах педагогических журналов стали появляться публикации, отмечавшие необходимость формирования у каждого учителя научного представления о человеке. Это, как подчеркивалось, призвано было стать действенным фактором, благодаря которому для учителя «предмет воспитания получит желательную ясность».

Продуктивный вклад в утверждение гуманистической тенденции развития педагогики как науки о воспитании внес и П. Ф. Лесгафт, что оказало, в свою очередь, влияние и на формирование соответствующего образа учителя. Основой педагогической теории, как считал ученый, должна стать антропология как наука, содержащая выводы анатомии и физиологии для понимания индивидуальных и

социальных свойств человека. Отсюда следовал вывод о принципиальной необходимости владения каждым учителем антропологическими знаниями как основаниями осуществления им педагогической деятельности, которая при выполнении охарактеризованного условия обретала бы несомненный гуманистический смысл.

Наиболее значительное влияние на формирование гуманистического образа личности учителя начинает оказывать заявленная в эти годы теоретическая позиция П. Ф. Каптерева относительно сущности образования. В ней ученый, во-первых, подверг критике сложившийся взгляд на образование как процесс приобщения молодого поколения к культурным ценностям. Эту оценку П. Ф. Каптерев аргументировал тем, что в такой трактовке этот подход отражал лишь внешний характер рассматриваемого феномена. По его мнению, традиционное восприятие образования «в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому», подлежало немедленному пересмотру [7. С. 351–352].

Особый акцент в своей педагогической концепции, согласно которой большинство человеческого сообщества представляют собой «суть саморазвившихся и самобразовавшихся людей», П. Ф. Каптерев делал на том, что и «в духовном отношении они суть такие же саморазвивающиеся существа, как и в физическом» [10. С. 1–4].

В связи с этим возможно, во-первых, утверждение, что ученый критично относился к сложившемуся

взгляду на учителя, деятельность которого включала такие функции, как «передача» культуры и организация репродуктивного усвоения транслируемого знания по установленным схемам и алгоритмам. Подтверждением сформулированного вывода является указание П. Ф. Каптерева на то, что «не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» [7. С. 355].

Следовательно, образовательный процесс нуждался в учителе, ориентированном на гуманистическую по своим ценностно-смысловым основаниям идею, заключающуюся в приоритете саморазвития ученика как ведущего условия его субъектного позиционирования в пространстве образования. В данном контексте можно, опираясь на методологические позиции П. Ф. Каптерева, реконструировать гуманистический образ учителя. Его важнейшей характеристикой представлялась, очевидно, способность учителя к моделированию особого педагогического пространства, содержанием которого являлся бы естественный процесс интеллектуального и духовно-нравственного становления личности относительно ценностей культуры. Иными словами, гуманистический образ учителя П. Ф. Каптерева связывал с его педагогическим мастерством, базирующимся на гуманистической установке проектировать и осуществлять образовательный процесс на началах саморазвития и самовоспитания.

Формирование гуманистического образа учителя происходило в русле обоснования ведущими теоретиками рассматриваемого периода таких ценностных постулатов педагогической деятельности, как свобода и творчество. Так, К. Н. Вентцель в пределах собственной философии образования и воспитания утверждал, что основной проблемой, над разрешением которой необходимо сосредоточить усилия педагогике, является проблема свободного творческого процесса самовоспитания личности ребенка [5. С. 642].

Выдвижение обозначенной проблемы, прежде всего, стимулировало актуализацию определения требований к учителю, отвечающему как в личном, так и профессиональном отношении сформулированной гуманистической идее. Необходимо отметить, что потребность в формировании нового образа учителя в русле обоснованной концепции признавалась и ее убежденными оппонентами. Так, один из авторов журнала Министерства народного просвещения, критикуя идею свободного воспитания как утопичную и не реализуемую в образовательной практике, тем не менее признавал ее несомненный позитив именно в том, что «в ее русле достаточно определенно складывался идеал нового учителя».

Свободу и творчество К. Н. Вентцель рассматривал как органически взаимосвязанные ведущие ценностные страты, детерминирующие цель, содержание и результаты взаимодействия учителя и ученика. С позиций современного методологического знания можно констатировать, что

К. Н. Вентцель ожидал от учителя творческого моделирования им педагогического пространства, в котором для растущей личности создаются оптимальные условия для свободного раскрытия потенциала своих индивидуальных возможностей, прежде всего креативного начала. Следовательно, одним из ведущих признаков учителя гуманистической ориентации утверждалась его педагогическая установка, в русле которой константой представлялась способность растущего человека к свободному и творческому саморазвитию. Исходя из признания принципа свободы как ведущего в педагогической деятельности, К. Н. Вентцель достаточно последовательно отстаивал гуманистический принцип позиционирования основных субъектов педагогического процесса, подчеркивая, что «воспитательные отношения должны складываться по типу соединения воспитателя и воспитанника на равных началах» [5. С. 597].

Гуманистический образ учителя продуцировался в русле идеи К. Н. Вентцеля, согласно которой учитель призван помогать естественному развитию ребенка, «самопроизвольному, свободному росту его индивидуальности и довести его до сознания законов своего собственного развития так, чтобы он мог сам сознательно и планомерно работать над собственным своим совершенствованием во всех отношениях» [3. С. 45]. Следовательно, важным критерием востребованного в контексте идеи свободного воспитания учителя рассматривалась его личностная и профессиональная готовность к пе-

дагогической поддержке и сопровождению раскрытия каждым учеником собственного ресурса как индивидуального жизненного проекта.

В русле ретроспективного осмысления формирования гуманистической направленности учителя представляет интерес трактовка такого приоритета его профессиональной деятельности, как развитие. Во-первых, в работах, посвященных построению новой педагогической парадигмы, указывалось на системообразующую направленность самой идеи развития, которая «может служить лучшим объединяющим началом для современной педагогики». Во-вторых, подчеркивался антрополого-гуманистический характер развивающего образования. В. П. Вахтеров отмечал, что принятие идеи развития как ведущего основания обучения и воспитания детерминировало ситуацию, в которой «пред нами сейчас же предстала задача найти в субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствует процессу развития» [2. С. 35].

Антрополого-гуманистическая доминанта образа учителя звучала и в размышлениях П. Ф. Каптерева, убежденного в том, что основным показателем качества профессионально-педагогической деятельности является ее соответствие индивидуальным особенностям конкретного ученика. Так, ученый подчеркивал, что «учитель учит не детей вообще, а определенных, известных, степень развития которых и весь душевный склад имеют свои особенности» [7. С. 599]. Отсюда возможно принципиальное замечание о том, что в русле складывавшейся в рассматриваемый период гуманисти-

ческой концепции учителя представлялось, что его профессиональная деятельность предопределяется индивидуальной траекторией становления и развития того или иного ученика, его умственными возможностями и личностным ресурсом.

В органической взаимосвязи актуализации установок на развитие ученика как приоритет в деятельности учителя стала выдвигаться идея саморазвития ученика в педагогическом процессе. Так, П. Ф. Каптерев выдвинул инновационный по ценностно-смысловым и теоретико-методологическим основаниям тезис о том, что «не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования... наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать...» [10. С. 6]. Данный тезис ученого неизбежно детерминировал образ педагога, который, согласно трактовке самого ученого, рассматривался в качестве «служителя» процесса саморазвития ученика. С позиций современного знания вполне корректно утверждать, что П. Ф. Каптерев выдвинул и обосновал сущностное представление об учителе гуманистической направленности, профессионально реализующем себя в русле парадигмы педагогики поддержки.

Важно отметить и то, что П. Ф. Каптерев предупреждал о недопустимости ограничения педагогом своего взаимодействия с учащимися только функциями «служителя» саморазвития. Это указание П. Ф. Каптерева аргументировал неизбежностью совершения различных ошибок учащи-

мися в обучении и теми затруднениями, которые у них могут возникать в процессе личностного развития. Поэтому, заключал ученый, «оставаясь в известных пределах служителем саморазвития..., педагог вынужден взять на себя другую, труднейшую, задачу — усовершенствование личности, должен стремиться сделать ее лучше, гармоничнее» [10. С. 39].

Отсюда возможен вывод, что ученый последовательно отстаивал образ учителя, для которого приоритетом в профессиональной деятельности являлось развитие человека. Акцент на характеризующие приоритеты профессиональной деятельности учителя, по мнению П. Ф. Каптерева, требовал от него профессиональной готовности использовать новейшие теоретические знания о психических особенностях детей разных возрастов в процессе их обучения тому или иному предмету. Для П. Ф. Каптерева именно учет этих особенностей учеников позволял квалифицировать действия учителя как педагогически обоснованные.

Приведенная развернутая позиция позволяет высказать принципиальное в русле рассматриваемой проблемы суждение о том, что П. Ф. Каптерев достаточно убедительно настаивал на необходимости антропологического начала в деятельности учителя, что вполне обоснованно позволяет рассуждать о гуманистической направленности желаемого образа педагога для отечественной школы.

Охарактеризованную позицию разделял и П. Ф. Лесгафт. Ученый указывал на приоритетность антропологической компетентности учителя в

его общей готовности к педагогической деятельности. Видный отечественный педагог подчеркивал, что «самое существенное требование, какое мы вправе предъявить воспитателю и учителю», заключено в знании педагогом законов психического развития личности, а также владении им «картиной индивидуальных свойств конкретного ребенка» [11. С. 1]. Эти размышления позволяют высказать и еще одно важное суждение. Его суть состоит в том, что видными теоретиками образования четко была обозначена задача, связанная с необходимостью определения именно антрополого-гуманистических критериев профессиональной деятельности учителя.

К продуктивным идеям в русле рассматриваемой проблемы необходимо отнести и размышления прогрессивных педагогов рассматриваемого периода о педагогической позиции учителя. В данном контексте методологически значимым представляется указание П. Ф. Каптерева на призвание учителя осуществлять в педагогическом процессе миссию источника и стимулятора интеллектуального развития своих учеников. Вывод о формировании гуманистического образа учителя следует из содержательной трактовки обозначенных аспектов его миссии. Так, П. Ф. Каптерев полагал, что возможность достижения позитивных результатов в педагогическом стимулировании познавательной активности учащихся самым непосредственным образом детерминирована наличием интереса самого учителя к научному ресурсу преподаваемой им учебной дисциплины. В таком случае,

как отмечал П. Ф. Каптерев, «пример учителя заразителен», поскольку его «живой интерес» к науке и является тем самым уникальным и эффективным побудителем познавательных потребностей учащихся.

Несомненно, эти профессиональные характеристики отличаются глубинным гуманистическим смыслом, так как, во-первых, ориентируют учителя на необходимость его взаимодействия с учеником на уровне эмоционального соприкосновения, поскольку обучение представляет собой «живой обмен мыслей и чувств» между учителем и учащимися. Во-вторых, такого типа отношения являлись важным условием, обеспечивающим развитие присущего ученику личностного ресурса, активности и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности.

Представляется, что в органической взаимосвязи с проблемой педагогического позиционирования учителя обсуждался и такой вопрос, как источник его профессионального роста. Необходимо отметить, что в этом процессе главенствующая роль отводилась непосредственно самому учителю. Так, П. Ф. Каптерев указывал, что те учителя, которые не развивают себя, не могут развивать и своих учеников. Эти учителя только «сообщают затверженные формулы и знания, сообщают мертвенным, механическим способом то, что заучили сами, сообщают главным же образом для заучивания» [7. С. 601].

Интересным в связи с этим представляется точка зрения П. Ф. Каптерева, подчеркивавшего, что для

каждого учителя «школа, в которой он учительствует, должна быть школой для обучения его самого, его уроки ученикам должны быть уроками для него самого» [7. С. 600]. Приведенная точка зрения свидетельствует о том, что П. Ф. Каптерев был убежден в необходимости обращения учителя к анализу своей профессиональной деятельности как ключевому условию дальнейшего профессионального совершенствования. Приведенное размышление свидетельствует также, что П. Ф. Каптерев, хотя и не употреблял такой дефиниции, по существу обозначил проблему педагогической рефлексии. Следует отметить, что феномен педагогической рефлексии в новейшей истории отечественного образования (с начала 1990-х гг.) воспринимался как один из ведущих критериев лично ориентированного обучения, а готовность учителя к педагогической рефлексии стала трактоваться как один из показателей его гуманистической направленности.

Еще один уникальный источник личностного и профессионального роста учителя был предложен К. Н. Вентцелем. Мыслитель считал, что не только воспитатель может воспитывать ребенка, но и сам ребенок должен выступать в качестве воспитателя. По существу, К. Н. Вентцель обосновал одно из принципиальных положений гуманистической педагогики, подчеркнув, что «ребенок — это великий воспитатель взрослого человека к свободной жизни». Этот постулат ученый аргументировал тем, что поиск способов освобождения ребенка из-под своей власти неизбежно

приводит педагога к нахождению тех способов, «какими он сам может быть освобожден от тех или других цепей, под которыми он томится» [5. С. 610–611].

Несомненно, идею творческого развития профессиональной инициативы учителя посредством поиска способов и методов раскрепощения внутренних сил и возможностей подрастающей личности вполне обоснованно квалифицировать в качестве важного методологического положения, имеющего явный гуманистический смысл. Можно утверждать, что К. Н. Вентцель возможность обозначенного вектора личностного и профессионального роста учителя обуславливал особенностями педагогических установок учителя. Их суть, как представляется, заключалась в готовности учителя к восприятию уроков своего уникального воспитателя, что рассматривалось в качестве актуальной профессионально-педагогической задачи.

Для реконструкции гуманистического образа учителя начала XX в. значимыми являются представления о личностном ресурсе учителя. Так, для П. Ф. Каптерева было очевидным, что учитель непременно «является определенной личностью, цельным человеком и как таковой он действует на воспитываемых» [7. С. 595].

Актуальной признавалась ответственность учителя как личности, призванной обеспечить гуманистическую направленность своих взаимоотношений с учениками. Подтверждением этого суждения является концептуальный по своей сути тезис в русле

рассматриваемой проблемы: «Сам педагог как человеческая личность строит свои отношения к учащимся как человек к человеку». Заслуживает внимания и акцент на результаты труда учителя, который «вскрывает в учащихся не только развивающийся ум, но и полноту человеческой личности» [1. С. 111].

Приведенные тезисы позволяют предположить, что в рассматриваемый период начинает все более рельефно утверждаться гуманистическая доминанта труда учителя, что не могло не оказывать влияние на выбор соответствующей страты в формировании его образа.

Гуманистический контекст сохранился и в качественных оценках личностного потенциала учителя. Например, П. Ф. Каптерев, во-первых, признавал предельно перспективный и пролонгированный смысл труда учителя, указывая, что влияние его личности на своих учеников выходит далеко за пределы образовательного пространства и весьма продолжительно, так как «не может пройти бесследно для склада личности учащихся» [7. С. 607]. Во-вторых, ученый был убежденным сторонником того, что «живой личности учителя — его собственной самодеятельности и искусства — ничто заменить не может: без нее метод мертв, без нее настоящего, живого, успешного обучения никогда не будет» [8. С. 44–45].

Отсюда возможен вывод о том, что способность личностного влияния на своих учеников рассматривалась в качестве ведущего условия успешности обучения, его осуществления как

«живого» процесса. В связи с этим несомненным представляется и вывод о том, что данную способность вполне корректно воспринимать как критерий учителя гуманистической направленности.

Важным критерием гуманистического начала в деятельности учителя рассматривалось его видение позиции ребенка в межличностных отношениях. Так, В. П. Вахтеров был убежден, что современный педагог, с одной стороны, не должен стремиться к изоляции своего ученика от окружающих его людей. С другой — для этого педагога принципиально важным аспектом деятельности являлась забота о том, чтобы не была подавлена личность воспитанника. Данный тезис видного отечественного педагога свидетельствует о том, что проблема сохранения индивидуальности личности наряду с ее активным включением в межличностные отношения являлась весьма актуальной, а ее конструктивное решение считалось признаком педагогической состоятельности учителя.

Реконструкция гуманистического образа учителя в отечественной педагогике начала XX в. связана с размышлениями К. Н. Вентцеля о феномене любви как показателе искреннего открытого отношения учителя к ребенку. Педагогическую любовь ученый связывал с готовностью учителя к созданию условий для свободного развития и саморазвития ребенка в процессе его воспитания. По мнению К. Н. Вентцеля, «бескорыстная» любовь к ребенку со стороны учителя проявляется в том, что, во-первых, педагог стремится к освобождению

ребенка от власти окружающих, с которыми ему приходится постоянно вступать во взаимоотношения. Во-вторых, педагог помогает ребенку преодолеть власть тех стихийных сил, которые находятся внутри него самого. В-третьих, особо подчеркивает К. Н. Вентцель, учитель стремится освободить своего воспитанника «также и от той власти, которая лично ему самому выпала над ребенком» [5. С. 607].

Приведенная развернутая трактовка педагогической любви свидетельствует, что К. Н. Вентцель видел в этом феномене уникальное условие, с помощью которого становилось возможным собственное освобождение учителя от сложившейся традиции беспрекословного диктата по отношению к воспитанникам. Очевидно, что испытывающий чувство «бескорыстной» любви к своим ученикам учитель обретал личностную готовность к педагогическому сопровождению ребенка в сложном и противоречивом процессе социализации и саморазвития.

Все это позволяет утверждать о предельной гуманистической доминанте характеризуемого феномена в трактовке К. Н. Вентцеля. Этот вывод подтверждается и тем, что ученый призывал учителей искренне любить абсолютно всех своих учеников. Примечательным в русле заявляемых положений о несомненном приоритете гуманистической страты образа учителя в трактовке К. Н. Вентцеля является следующий его тезис: «Любить доброго, хорошего ребенка — не велика заслуга, но любить дурного и испорченного ребенка — вот где поз-

нается истинное призвание воспитателя» [4. С. 8]. Последнее замечание К. Н. Вентцеля можно вполне правомерно рассматривать как непреходящую педагогическую максиму, потребность и способность учителя следования которой является одним из важнейших признаков гуманистической направленности его как личности и профессионала.

Можно высказать предположение, что идею педагогической любви в качестве критерия гуманистической направленности учителя разделял и

В. П. Вахтеров, который был убежден, что учителя «интересует личность ребенка, его ум и сердце» [2. С. 34–35]. Выбор этих приоритетов учителем как ценностных оснований своей профессиональной деятельности позволяет высказать суждение о том, что желаемый образ учителя рассматривался в русле его готовности осуществлять в органической взаимосвязи интеллектуальное и эмоциональное воспитание как условие целостного развития личности.

Список литературы

1. Бондырев, С. Учитель-педагог / С. Бондырев // Русская школа. — 1912. — № 2. — С. 111.

2. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М., 1913. — С. 34–35.

3. Вентцель, К. Н. Борьба за свободную школу / К. Н. Вентцель. — М., 1906. — С. 45.

4. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. — М., 1918. — С. 8.

5. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности: В 2 т. / К. Н. Вентцель. — М., 1912. Т. 2: Педагогика творческой личности. — С. 597, 607, 610–611, 642.

6. Демков, М. И. Курс педагогики. 5-е изд. / М. И. Демков. — М., 1917. — Т. 1. — С. 4–6. 9–10.

7. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч.; Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 351–352, 355, 595, 599–601, 607.

8. Каптерев, П. Ф. Метод и его применение / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч.; Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 44–45.

9. Каптерев, П. Ф. Педагогика — наука или искусство? / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч.; Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 61–62.

10. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. — СПб., 1905. — С. 1–4, 6, 27, 36. 39.

11. Лесгафт, П. Ф. Школьные типы (Антропологический этюд) / П. Ф. Лесгафт. — СПб., 1884. — С. 1.