

12. Shheglova T. M. Razvitie sistemy` otechestvennogo srednego professional`nogo obrazovaniya // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2022. № 1. S. 45 – 60.
13. Yanzhul E. Amerikanskaya shkola. Ocherki metodov amerikanskoj pedagogiki. Izd. 6-e. Petrograd, 1917. 542 s.

Yu. I. Doroshenko

**THE INFLUENCE OF FOREIGN PEDAGOGICAL EXPERIENCE
ON THE FORMATION OF THE SUBJECT "MANUAL LABOR"
IN THE DOMESTIC COMPREHENSIVE SCHOOL OF THE END
OF THE XIXth – BEGINNING OF THE XXth CENTURY**

The article analyzes the domestic pedagogical thought of the late XIXth – early XXth century, addressed to the foreign experience of introducing manual labor in secondary schools. The results of the analysis of foreign systems of manual labor (Finnish, French, German, Swedish, American) by Russian theorists and methodologists of the late XIX th – early XXth century are discussed. The general educational nature of the subject "Manual labor" in general education schools is emphasized.

Key words: *manual labor, pedagogical thought of the late 19th – early 20th century, Finnish, Danish, Swedish, German, Russian systems of manual labor, K. Yu. Tsurul.*

УДК 371.4+101.9

Е. Ю. Рогачева

**ВЕЛИКАЯ «ТРУДОВАЯ ТРОИЦА» XX ВЕКА: ДЖОН ДЬЮИ,
ГЕОРГ КЕРШЕНШТЕЙНЕР, АНТОН МАКАРЕНКО**

Статья посвящена педагогическому вкладу великих педагогов XX века Джона Дьюи, Георга Кершенштейнера и Антона Макаренко в трудовое воспитание учащихся. Актуальность формирования трудовых навыков, уважительного отношения к труду в школе XXI века не вызывает сомнения. Педагогический поиск этих выдающихся теоретиков и практиков трудовой школы и сегодня остается значимым для мировой педагогики и школы, поскольку он был эффективным. В статье доказывается схожесть идей великих реформаторов школы XX века, а также раскрывается уникальный подход каждого педагога к решению данной проблемы.

Ключевые слова: *трудовое воспитание, трудовая школа, реформаторы.*

Великую «трудовую троицу» XX века – Джона Дьюи (1859 – 1952), Георга Кершенштейнера, (1854 – 1932) и Антона Семеновича Макаренко (1888 – 1939) – знают сегодня во всем мире. Немецкий историк и педагог-компаративист Отто Анвайлер с трибуны ЮНЕСКО в 1988 году назвал с гордостью их имена, указав на то, что идеи этих выдающихся педагогов не только повлияли на развитие педагогики в XX веке, но и заложили ее основы в целом. Внимательный исследователь эволюции прогрессивного движения в США отмечал: «Педагогика XX столетия имеет немного деятелей, чье значение выходит за рамки их родины. Может быть, их только четыре: американец Джон Дьюи, итальянка Мария Монтессори, немец Георг Кершенштейнер и украинец и советский гражданин А. С. Макаренко» [1].

Благодаря усилиям Дьюи, Кершенштейнера и Макаренко школа XX века во многом изменила подходы к трудовому обучению. Конечно, идеи трудового обучения входили в проблемное поле многих педагогов прошлых эпох. Однако именно эти ученые сумели создать эффективную модель трудового воспитания, реализовав ее на практике. Дьюи сыграл очень важную роль в развитии образования не только США, но и целого ряда стран, выступал международным экспертом в сфере образования и участвовал в образовательной реформе в Мексике, Турции, во многом повлиял на развитие школы в Японии и Китае.

О популярности Дьюи в Японии, к примеру, свидетельствует тот факт, что 81 наименование из имеющихся 176 в

японской Педагогической библиографии в серии «Изучение мыслителей в педагогике» значится под фамилией Дьюи. Это во многом связано с тем, что ученый жил почти два года в Стране восходящего солнца, читал там лекции в крупнейших университетах. Университет Васеда стал практически всемирно известным центром изучения наследия Дьюи. Антон Макаренко не был в Японии, однако и он там известен, в Педагогической библиографии на его имя пришлось 18 наименований [8].

До революции русская педагогика во многом ориентировалась на немецких авторов, до 1913 года идеи Г. Кершенштейнера занимали первостепенное место. Но после революции отечественные педагоги стали обращать внимание на американские педагогические инновации. В отечественных педагогических журналах того времени содержались статьи исследователей, посвященные американскому школьному опыту в школе разных ступеней. Именно «в Америке находилась в ту пору главная педагогическая экспериментальная лаборатория» [3, с. 4].

В Советской России Дьюи стал очень известным во второй декаде XX века, даже превзошел по популярности Кершенштейнера. Об этом Пинкевич писал в 1925 году, отмечая, что Дьюи был «намного прогрессивнее, чем педагог из Мюнхена» [11, с. 59]. Немецкая модель немного уступала место западно-европейской образовательной модели до начала революции, но особую популярность американские образцы организации школьной практики завоевали в 1920-е годы.

В 1920-е годы идеи Джона Дьюи были на пике популярности в Советской России. Доказательством тому может служить написанное С. Т. Шацким предисловие к работе Джона Дьюи «Введение в философию воспитания», где он называл его лучшим философом школы. Павел Петрович Блонский в своем известном труде «Трудовая школа», страницы которого пестрели пометками В. И. Ленина, в 1918 году указывал, что «...Дьюи, Маркс и российская реальность практически выступили в качестве единственных советчиков и направляющих источников в эволюции его концепции трудовой школы» [4, с. 138]. Именно от Дьюи советские педагоги узнали, как можно создать школу, соответствующую требованиям современности, а также нуждам и интересам ребенка [5, с. 4].

Новаторство всех трех крупнейших реформаторов школы XX века разворачивалось в разных культурных контекстах, но многие их идеи созвучны. Масштабность их вклада в разработку идей трудового воспитания связана с тем, что они были удивительно творческими натурами, профессионалами своего дела и ответственно подходили к воспитанию будущего поколения. Все они считали, что трудовые навыки формируются в семье и школе в виде элементарных представлений о трудовых обязанностях. Антон Семенович Макаренко, в высказываниях которого прослеживается тесная связь с идеями педагогической антропологии К. Д. Ушинского о роли труда в жизни детей, отмечал, что «... неправильно думать, что в трудовом воспитании развиваются только мускулы или внешние качества – зрение, осязание,

развиваются пальцы и т. д. Физическое развитие в труде, конечно, тоже имеет большое значение, являясь важным и совершенно необходимым элементом физической культуры. Но главная польза труда сказывается в психическом, духовном развитии человека» [10, с. 58].

Поразительно, но лишь во второй половине XIX века «Ручной труд» стал полноценным учебным предметом в школе. Впервые это случилось в начальной школе Финляндии в 1866 году. Благодаря усилиям У. Сигнеуса это стало возможным. Во второй половине XIX века этот предмет был введен в школы Франции (1882), Великобритании (1890), Италии (1854), США (1895) и других стран. В России это произошло в 1884 году.

Сопоставление подходов Дьюи, Кершенштейнера и Макаренко к роли школы и трудового воспитания в воспитании подрастающего поколения показало, что у них много общего. Прежде всего они стремились реформировать школу книжной учебы, пассивного слушания и создать школу нового типа, где такие понятия, как учеба, игра и труд, соединились бы в процессе организации образовательного процесса. Период, в рамках которого разворачивалась педагогическая деятельность обозначенных выше авторитетных педагогов, оказался очень важным в формировании концепции трудовой школы.

Ряд исследователей называли Георга Кершенштейнера «немецким Дьюи», так как многие их подходы к организации образовательного процесса были схожи. Поразительно, но Антона Семеновича Макаренко за рубежом

называли «советским Дьюи», а Джона Дьюи – «американским Макаренко». Эти факты убеждают в том, что, находясь совершенно в разных культурных контекстах, и Дьюи, и Кершенштейнер, и Макаренко думали в одном направлении, но с присущими им особенностями. И Дьюи, и Кершенштейнер считали, что школа должна стать прообразом государства, «слепком с общества», «обществом в миниатюре», выдвигающим перед учащимися различные задачи социального плана. Именно в повседневной школьной жизни, по мнению реформаторов, учащиеся должны отрабатывать свои обязанности, прежде чем они будут обучены своим правам. И Дьюи, и Кершенштейнер требовали, чтобы учащиеся были активными участниками общественной жизни, демонстрировали свою активную позицию в делах государства. Главнейшей задачей школы Дьюи было «развитие у детей навыков рефлексивного мышления и социального поведения» [7]. Требовалось подготовить активных, самостоятельных личностей. Дьюи считал, что «общество станет более достойным и гармоничным, если школа пропитает члена своей маленькой свободной общины духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности» [11].

Известно, что Джон Дьюи и Георг Кершенштейнер знали друг друга лично, хотя общение их было фрагментарным. Немецкий педагог посещал школу Дьюи при Чикагском университете и был очень доволен его инновациями. Профессор Георг Кершенштейнер стал крупнейшим теоретиком трудовой школы Германии, защитником профессиональной школы. Ценными

предстают и их научные труды. Джон Дьюи оставил миру педагогическое наследие, включающее свыше 180 работ по педагогике, а всего написал свыше тысячи трудов по разным отраслям научного знания. Профессиональные биографии ученых свидетельствуют о том, что все они пришли в педагогическую науку с хорошим багажом знаний и опыта. Выпускник Мюнхенского университета Кершенштейнер работал сначала в коммерческих училищах этого города, а затем преподавал в гимназиях Нюрнберга, Швайнфурта, Мюнхена. С 1918 года он получил звание профессора в университете Мюнхена. Джон Дьюи имел опыт работы в Мичиганском университете, стал позднее «звездой» Чикагского университета, а затем Педагогического колледжа Колумбийского университета в Нью-Йорке. Он набирался профессиональных умений и исследовательской культуры в «Метафизическом Клубе» университета Джона Хопкинса, читал гостевые лекции в Шотландии, Франции, Китае и Японии.

Выпускник Полтавского института Антон Макаренко пришел в педагогическую науку не с пустым багажом. Он уже наработал ценный педагогический опыт в процессе заведования в 1917 – 1919 годах школой в Крюкове; в 1920 году Макаренко руководил детской колонией под Полтавой (в дальнейшем колония имени Горького). Ему удалось всего за четыре года создать образцовое воспитательное учреждение – «Трудовую колонию имени Горького». Из беспризорников, неуправляемых и не привыкших к труду, он сумел сделать настоящих патриотов, новых граждан. Его подопечными были подростки с

уголовным прошлым. Он воспитал в них дисциплинированность, научил настоящему работать. В конце 1920-х годов Макаренко принимал активное участие в организации детской трудовой коммуны им. Дзержинского в поселке под Харьковом, созданной в честь памяти Ф. Э. Дзержинского чекистами после его смерти. Хотя ему было непросто находить с чекистами общий язык, он сумел реализовать свое творческое начало и доказал на практике, что правильно организованное промышленное производство может стать эффективным средством трудового воспитания, что и обеспечило ему мировую славу. Налаженное им производство фотоаппаратов и электросверл колонистами стало мировой сенсацией. На территории коммуны функционировали три завода: электроинструментов, инструментальный и фотографический. Продукция этой коммуны пользовалась большим спросом. На заработанные честным трудом деньги подопечные Макаренко ходили в музеи, театры, покупали одежду. Макаренко был убежден, что «... трудовая подготовка, воспитание трудового качества человека – это подготовка и воспитание не только будущего хорошего или плохого гражданина, но и воспитание его будущего жизненного уровня, его благосостояния» [10, с. 51].

К сожалению, при жизни Макаренко не был оценен по заслугам в своей стране. Но мировое сообщество признало значимость его педагогического опыта. Американский реформатор Джон Дьюи с восторгом писал: «Это педагогический урок могущества свободы, любви к труду и игре, ... урок,

который должен научить и нас». Организованное Макаренко в коммуне промышленное производство кроме большого экономического значения было важно и в педагогическом смысле, оно требовало от воспитанников большой аккуратности и точности в работе. На своем примере Макаренко учил бывших преступников трудиться с любовью, проявлять творчество, осознавать радость от совместного труда, видеть пользу и необходимость своих трудовых порывов. Целевая программа Макаренко оказалась не из легких. Но Макаренко удалось осуществить свой трудовой проект. Макаренко настаивал на том, чтобы педагогическая теория строилась на обобщении практического опыта воспитания. Сторонник систематического преподавания учебных предметов, Макаренко придавал огромное значение воспитанию в труде. Но он изначально был против формализма в организации трудового обучения, вовлекал ребят в серьезные трудовые дела, доверял колонистам. Поэтому ему и удалось сделать труд основной формой проявления личности и таланта своих подопечных.

Концепция трудовой школы Кершенштейнера родилась в самый нужный для страны момент. Хотя под влиянием деятельности Вильгельма Гумбольдта (1767 – 1835) «образование» стало одним из важнейших понятий в истории немецкой культуры [11, с. 120], тем не менее уже в конце XIX века ситуация изменилась. Так, «... на исходе XIX столетия понятие “образование” было термином идеологии самих “образованных”» [13, с. 120]. Уже в XIX веке над школой разных ступеней усиливаются

государственный надзор и общественное управление. В конце XIX века в Германии существовали огромные различия между городской и сельской школой первой ступени, элементарная школа носила религиозный характер.

Привилегиями в правах на получение высшего образования обладали лишь дети богатых, а для детей из рабочих семей путь в высшую школу был закрыт. Их уделом была начальная школа. Дети из богатых, аристократических семей до 16 или 18 лет находились на домашнем обучении, им нанимали лучших учителей и гувернанток, им открывался путь в университеты. Дети из семей среднего класса могли посещать гимназии, что давало им право поступить в университеты или коммерческие училища. Политика Германии до 1914 года не отличалась демократизмом в сфере образования, проявляла заботу только об элите. Обучение народных масс было ограничено, был взят политический курс на воспитание граждан как верноподданных. Все альтернативные программы либерального характера не соответствовали официальной политике этой страны.

Георг Кершенштейнер выступил с целевой установкой новой школы. По его мнению, школа должна предоставить ученику уже с начальных классов основы профессионального образования, которое он может совершенствовать в будущем. Он ратовал за обеспечение индивидуального подхода к ученику. Уже в своей первой экспериментальной трудовой школе в Мюнхене Кершенштейнер начал изучение своих подопечных, внимательно наблюдая за каждым ребенком с начальных классов. Он провел сравнительный анализ около

100 000 детских рисунков, отмечал сильные и слабые стороны учащихся, стремился в организации своей школы опираться на интересы своих подопечных. Важным выводом ученого стало то, что дети младшего школьного возраста лучше воспринимают информацию наглядно в виде рисунков и схем. Это было услышано и принято немецкими педагогами начальных классов.

В 1910 году Георг Кершенштейнер решил отправиться в США с целью знакомства с системой американского образования. Он был потрясен педагогическим экспериментом Дьюи, увидев в его подходе принципиально иную модель школы – «школу труда», «школу активности». Являясь противником традиционной школы гербартианского толка, игнорировавшей интересы ученика, блокировавшей процесс его личностного становления, Дьюи предложил модель новой школы – «мини-общества», имевшей такую обучающую среду, в которой ребенок мог реализовать свои потребности и интересы. Школа Дьюи призывала к демократии, сотрудничеству, взаимопомощи, совместному принятию решений и основывалась на общении в ходе значимой деятельности, учитывающей интересы конкретного ученика [12].

Дьюи считал, что если включить ребят в продуктивную трудовую деятельность, то это будет стимулировать их ознакомление с достижениями науки и техники, поможет освоить продукты человеческой культуры. Дети будут приучены к эффективному сотрудничеству, у них будет развиваться самодисциплина. Тогда они смогут проявить самостоятельность в принятии решений и ответственно относиться к этому. Это

позволит достичь органичного единства школьного воспитания и обучения с самыми широкими социализирующими процессами, а образования – с повседневной жизнью детей. Дьюи противопоставлял «навязыванию извне – свободную активность; обучению посредством учителя и учебника – учение посредством опыта; приобретению навыков и умений путем механического заучивания и тренировки – приобретение их как средств достижения целей, имеющих жизненно важный смысл; подготовке к будущему – активную жизнедеятельность в настоящем, знакомство с окружающим миром» [6, с. 20].

Функция учителя менялась. Из ментора он превращался в организатора различных видов деятельности ученика, тонкого психолога, старшего члена группы, призванного осуществлять компетентное руководство. Главнейшей задачей школы Дьюи, в которой ему виделся своеобразный социальный центр, «зародыш общественной жизни», было развитие у детей навыков рефлексивного мышления и социального поведения [7]. При этом школа была нацелена на подготовку активных, самостоятельных личностей. Дьюи считал, что общество станет более достойным и гармоничным, если школа пропитает члена своей маленькой свободной общины духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности [11].

Кершенштейнер много заимствовал у американского коллеги в контексте организации школы нового типа. Как и Дьюи, он считал, что время школы слушания и сидения в затылок

уже прошло, динамически меняющийся XX век требовал подготовки специалистов совершенно иного типа.

Кершенштейнер настаивал на том, чтобы в эпоху разделения труда, сопутствующего развитию культуры, каждый человек имел профессиональную специализацию. Он считал, что в трудовой школе необходим минимум научного материала, но требуется развить максимум умений, способностей, пробудить радость от труда на службу государству. И учитель, «пропитанный духом трудовой школы», должен сделать ручной труд основой собственного опыта детей.

Как и его американский коллега Дьюи, Кершенштейнер предлагал вводить больше практических занятий в трудовых школах для рабочих. Он отводил много времени для работы в саду, столярной мастерской. Хотя для учеников гимназий он считал теоретические знания более важными, чем практические. И Дьюи в своей школе также обучал детей работе с прялкой, ткацким станком, они сажали цветы и овощи на пришкольном участке, ухаживали за растениями, занимались кулинарным делом.

Соединение преподавания с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью объявлялось немецким педагогом важным делом. Он широко использовал опытническую и лабораторную работу. Через непрерывную цепь упражнений, преодоление трудностей, которые ребёнок в состоянии преодолеть самостоятельно, Кершенштейнер помогал ученикам осваивать ремесло. Самостоятельным учебным предметом провоз-

глашался ручной труд. Особое значение игровая методика имела на младшей ступени обучения, являясь эффективным средством обучения и воспитания. Поэтому немецкий педагог активно использовал игровую методику и всячески ее пропагандировал среди своих коллег.

Георг Кершенштейнер был единственным немецким педагогом, не только тщательно изучавшим Дьюи, но и переводившим его тексты до конца Первой мировой войны. Его называли «немецким Дьюи» не случайно. Ведь он не только критически анализировал идеи американского реформатора, частично адаптировал их, но и в какой-то степени интегрировал многие его положения в свою собственную систему мышления.

Но в Германии под влиянием очень авторитетного в то время Эдварда Шпрангера новации Дьюи не были приняты [2, с. 91]. Шпрангер ратовал за классический и гуманистический идеал в педагогике. Под влиянием своего друга Кершенштейнер вскоре забросил процесс изучения педагогических подходов Дьюи. Его внимание сконцентрировалось на проблеме немецкого образования и немецкой политической науки. Поэтому он и не пропагандировал тексты Дьюи, хотя работы американского реформатора «Реконструкция в философии», «Школы будущего», «Школа и ребенок», «Как мы думаем» уже были переведены на немецкий язык.

Появившаяся брошюра Дьюи «Школа и общество» получила известность в Германии уже в первые годы XX века. Есть доказательства, что «Школа и общество» «... оставалась главной опорой для ссылок со стороны

немецких реципиентов Дьюи вплоть до первых лет Федеральной Республики, даже тогда, когда уже были переведены на немецкий язык куда более важные работы Дьюи» (*пер. с англ. автора – Е. Ю. Рогачевой*) [2, с. 83]. Фундаментальная работа Дьюи «Демократия и образование» была опубликована в Нью-Йорке уже в 1916 году, но немцы смогли увидеть ее только в 1930 году.

Джон Дьюи сформировал свое педагогическое мышление под влиянием теоретика научной педагогики Гербарта, однако именно на него направлено острие критики Дьюи. В процессе осмысления своей философии образования и модели новой школы – школы труда, Дьюи увидел слабые стороны гербартианства и резко критиковал его школу «пассивного слушания». Эти же моменты в концепции Гербарта не устраивали и Георга Кершенштейнера.

Пытаясь разработать принципиально новую модель школы, немецкий педагог размышлял: «Что требуется для новой школы работы – так это обширное поле ручного труда, которое, смотря по способностям ученика, может сделаться для него полем умственной работы. Ручной труд для громадного большинства людей прежде всего плодотворное поле для развития. Далее необходимы такие области труда, которые по возможности стояли бы в связи с хозяйственным и домашним кругом работ родителей, чтобы те нити, которые прядёт школа, не обрывались ежедневно, когда ребёнок сбрасывает с плеч свою школьную сумку» [9, с. 92].

Дьюи и его немецкий коллега придавали огромное значение активности ребенка в ходе познания, трудовой деятельности, его самовыражению.

И Дьюи, и Кершенштейнер старались расширять образовательные возможности школы за счет экскурсий, широко использовали наглядность, проводили много практических работ. В трудовых школах Кершенштейнера, как и у Дьюи в его Лабораторной школе, были свои мастерские, сады и огороды, лаборатории для естественно-научных опытов. Г. Кершенштейнер писал: «... 90 процентов всех мальчиков и девочек, вопреки нашему книжному воспитанию, далеко предпочитают всякое практическое занятие рассуждениям и абстрактному мышлению. У них сохранила себе полное значение поговорка, что «пробовать – выше, чем изучать». Только там, где чужое знание помогает в собственном опыте, там наостривают они уши и с жадностью слушают; глотают также и книги и не только с занимательными рассказами. В мастерской и в кухне, в саду и в поле, в конюшне и на рыбацкой лодке они всегда готовы к работе. Здесь самое широкое поле для их обучения. Здесь тысячи предметов живо схватываются разумом: здесь бессознательно приобретаются мышцами тысячи навыков; здесь, в своих собственных поступках, прежде всего учатся дети чувствовать биение пульса социальной жизни» [9, с. 81].

Однако Кершенштейнер не пытался ограничиться подготовкой хорошего и исполнительного «работяги». Он видел в своих выпускниках знающих и грамотных людей, подготовленных к жизни и знающих свои права в обществе. «Не ради только одних умений нужны нам мастерские; не для того, чтобы наши сограждане научились практически работать; не для того,

чтобы дети хорошо строга́ли, пили́ли, бура́вили, шили, тка́ли, учили́сь стряпать; не для того, чтобы они сохранили любовь к своей работе, – нет, нам нужны они, чтобы воспитать людей, которые понимали бы цель и благо государственного союза и из благодарности посвящали бы себя ему на службу» [Там же, с. 86].

В тематическом поле Кершенштейнера были и проблемы женского образования. Он считал, что для них важными являются и начальная, и средняя ступени (средне-специальное образование). Новая школа, по мнению Кершенштейнера, должна оставить в памяти ученика светлые воспоминания. Дьюи говорил о том, что школа – не подготовка к будущей жизни, а сама жизнь. Как и Дьюи, Кершенштейнер утверждал, что старая школа мешает формированию личности ребенка. Надо сохранять учебу, овладение знаниями, но акцент следует сделать на труд, работу, которая влияет на развитие характера и воли ребенка. Идея гражданского воспитания, опора на природосообразность, гуманистическая направленность школы и акцент на теорию и практику трудового обучения – вот основные принципы школы Кершенштейнера, целью которой было отвечать не только природным и интеллектуальным стремлениям ребенка, но и его социальным инстинктам. Это очень созвучно и позиции Джона Дьюи, для которого социальные составляющие ребенка очень значимы. Очень важным считал Кершенштейнер и самообразование учащихся, он содействовал тому, чтобы в обычных школах появились библиотеки. В Лабораторной школе Дьюи имела прекрасная библиотека, его

ученики часто проводили уроки в Чикагском институте искусств, где знакомились с шедеврами европейской и американской живописи. И Дьюи, и Кершенштейнер считали воспитание в любви и уважении к труду важным средством развития патриотического начала в ученике. Они были уверены в том, что только в процессе значимой трудовой деятельности ученики смогут ценить своих товарищей и свою профессиональную деятельность. Немецкий педагог прослеживал трудовую судьбу своих выпускников, помогал трудоустройству, поощрял и патронировал развитие и становление первых молодежных организаций.

Однако Георг Кершенштейнер был противником насильного труда, каждый ребенок выбирал себе занятие по душе. Советский педагог Антон Семёнович Макаренко, создавая свою трудовую колонию для малолетних преступников, также был противником навязывания собственной позиции и силы. Он, как и Кершенштейнер, внимательно следил за развитием своих колонистов, старался при всей своей требовательности учитывать как их индивидуальность, так и творческий потенциал и возможности.

Принципы трудовой школы Кершенштейнера и Дьюи стали основой для реформирования американской школы и европейских школ в XX веке. В Германии в первые годы XX века в

разных городах получили распространение экспериментальные школы по типу трудовой школы Г. Кершенштейнера. Практически благодаря Кершенштейнеру была реформирована народная школа Германии. Он реорганизовал работу средних школ первой ступени, именно им была создана профессиональная школа. Учащиеся немецких школ смогли посещать публичные библиотеки, которые открывались благодаря инициативе немецкого реформатора. Открытая Дьюи в Чикаго в 1896 году Лабораторная школа дала толчок к появлению целого движения лабораторных школ как в США, так и других странах мира. Трудовая педагогика А. С. Макаренко и по сей день привлекает к себе исследователей разных стран, поскольку помогает подобрать необходимый инструментарий не только в работе с трудными подростками в процессе трудового обучения, но и обеспечивает школу компасом в организации трудового аспекта летних лагерей для учащихся, помогает осознавать радости труда. Эта великая «трудовая троица» сумела внести весомый вклад в решение важнейшей задачи школы – формировать основные профессиональные навыки учащихся, нравственное начало, самостоятельность и ответственность, доказав это на практике. Не случайно и в XXI веке позиции этих выдающихся педагогов остаются релевантными.

Литература

1. Anweiler O. (1995). Origin and Development of Progressive Education in Eastern Europe. In Röhrs, H., & Lenhart, V. (Eds.), *Progressive Education Across the Continents* (pp. 121 – 130). Frankfurt am Main : Peter Lang.
2. Bittner S. German Readers of Dewey – before 1933 and after 1945, in *Studies in Philosophy of Education*: 19, Kluwer Academic Publisher, 2000. P. 83.
3. Бернштейн М. С. По педагогической Америке. М., 1930. С. 43.

4. Blonsky P. P. Die Arbeitschule. Schoningh, Paderborn, 1973. P. 138.
5. Блонский П. П. Новые программы ГУСа и учителя. М. : Работник Просвещения, 1925. С. 4.
6. Dewey J. Experience and Education. New York, copyright 1938 by Kappa Delta, Macmillan Publishing Company, 1963. P. 20.
7. Dykhuizen. G. The Life and Mind of John Dewey. Carbondale: Sothern Illinois University Press, 1973. P. 9.
8. Japanese Society for the Study of Education (The Bibliography covers the period August 1945 – to March 1957). Tokyo, 1958.
9. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. Вопросы воспитания : сборник. СПб. : Изд. газеты «Школа и Жизнь», 1911. 140 с.
10. Макаренко А. С. Воспитание в труде // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2 / под ред. И. А. Каирова [и др.]. М. : Педагогика, 1977. С. 51 – 60.
11. Пинкевич А. П. Педагогика. Трудовая школа. М. : Работник Просвещения, 1925. Ч. 2. С. 59.
12. Рогачева Е. Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе : монография. Владимир : Транзит-ИКС, 2015. 170 с.
13. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность. (Древек Петер, Эльмар Тенорт. Германия). М. : Пед. об-во России, 2001. С. 120.

References

1. Anweiler O. (1995). Origin and Development of Progressive Education in Eastern Europe. In Róhrs, H., & Lenhart, V. (Eds.), Progressive Education Across the Continents (pp. 121 – 130). Frankfurt am Main : Peter Lang.
2. Bittner S. German Readers of Dewey – before 1933 and after 1945, in Studies in Philosophy of Education: 19, Kluwer Academic Publisher, 2000. P. 83.
3. Bernshtejn M. S. Po pedagogicheskoy Amerike. M., 1930. S. 43.
4. Blonsky P. P. Die Arbeitschule. Schoningh, Paderborn, 1973. P. 138.
5. Blonskij P. P. Novy`e programmy` GUSa i uchitelya. M. : Rabotnik Prosveshheniya, 1925. S. 4.
6. Dewey J. Experience and Education. New York, copyright 1938 by Kappa Delta, Macmillan Publishing Company, 1963. P. 20.
7. Dykhuizen G. The Life and Mind of John Dewey. Carbondale : Sothern Illinois University Press, 1973. P. 9
8. Japanese Society for the Study of Education (The Bibliography covers the period August 1945 – to March 1957). Tokyo, 1958.
9. Kershenshtejner G. Osnovny`e voprosy` shkol`noj organizacii. Voprosy` vospitaniya : sbornik. SPb. : Izd. gazety` «Shkola i Zhizn`», 1911. 140 s.
10. Makarenko A. S. Vospitanie v trude // Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. T. 2 / pod red. I. A. Kairova [i dr.]. M. : Pedagogika, 1977. S. 51 – 60.
11. Pinkevich A. P. Pedagogika. Trudovaya shkola. M. : Rabotnik Prosveshheniya, 1925. Ch. 2. S. 59.

12. Rogacheva E. Yu. Dzhon D`yui: pedagogicheskie e`ksperimenty` v sem`e i shkole : monografiya. Vladimir : Tranzit-IKS, 2015. 170 s.
13. Calimova K., Dodde N. Pedagogika narodov mira: Istoriya i sovremennost`. (Drevk Peter, E`l`mar Tenort. Germaniya). M. : Ped. ob-vo Rossii, 2001. S. 120.

E. Yu. Rogacheva

**GREAT “LABOR TRIO” OF THE XXth CENTURY: JOHN DEWEY,
GEORG KERSHENSHTAINER, ANTON MAKARENKO**

The paper is devoted to the pedagogical contribution of the great XXth century educators- John Dewey, Georg Kershensteiner and Anton Makarenko. The actuality of labor skills formation and respectful attitude to labor in XXI century school have no doubt. Educational search of these outstanding theoreticians and practitioners of labor school is still very meaningful for world pedagogy and school as it was very effective. The similarity of the ideas as well as unique approach of every of these great school reformers are proved in the paper.

Key words: *labor upbringing, labor school, XX century school reformers.*