

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2014

№ 2 (30)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.А. Зимин, кандидат экономических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО; **Т.В. Еременко**, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор РГУ имени С.А. Есенина; **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор (Москва); **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом образования и методологии педагогики Института теории и истории педагогики РАО; **Г. Мелицкая-Павловская**, доктор-хабилитат, профессор университета естественных и гуманитарных наук имени Я. Кохановского (Кельце, Польша); **П. Ондрачек**, PhD, профессор Бохумского университета (Бохум, Германия); **Н.Э. Пфейфер**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова (Павлодар, Казахстан); **О.В. Сухомлинская**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, академик-секретарь отделения общей педагогики и философии образования НАПН Украины (Киев, Украина)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*), доктор педагогических наук, профессор; **Л.А. Байкова** (*заместитель главного редактора*), доктор педагогических наук, профессор; **В.А. Беляева**, доктор педагогических наук, профессор; **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Л.К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **А.В. Репринцев**, доктор педагогических наук, профессор; **А.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-54012 от 30 апреля 2013 г.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

Романов А.А. Дорога добра К.Д. Ушинского	5
---	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Шакурова М.В. Диалектика традиций и инноваций в образовании: риски преемственности или скрытые противоречия?	7
--	---

Федий О.А. Эстетотерапия в структуре человековедческой компетенции современного педагога	19
--	----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

190 лет со дня рождения К.Д. Ушинского

Богуславский М.В. Педагогическое мировоззрение К.Д. Ушинского	27
---	----

Белозерцев Е.П. Триединство отечественного образования как идеология возрождения русской национальной культуры: вспоминая заветы К.Д. Ушинского	35
--	----

Безрогов В.Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя	50
---	----

Лифинцева Н.И. Психология воспитания К.Д. Ушинского в пространстве-времени образования современного человека	59
--	----

Пашков А.Г. Принцип народности в воспитании как отражение общинно-коллективистской сути традиционной русской культуры	66
---	----

Юдина Н.П. Разработка проблемы народной школы в отечественной педагогике второй половины XIX века	73
---	----

Рындак В.Г. Обучение как систематическое и последовательное познание (в контексте идей К.Д. Ушинского)	80
--	----

Захарищева М.А. Антропологическая модель подготовки учителей К.Д. Ушинского: теория, методика, практика	90
---	----

Меньшиков В.М. Педагогическое наследие К.Д. Ушинского в контексте модернизации российского образования	97
--	----

Басова В.М. Народность как ведущий принцип воспитания в школе малого города	103
---	-----

Асташова Н.А. Аксиологический потенциал наследия К.Д. Ушинского как условие подготовки современного учителя	107
---	-----

Муравьев С.А. Миссия институтов образования в возрождении традиций русской культуры: от антропологии К.Д. Ушинского – к современным поискам национальной идентичности	117
Аллагулов А.М., Аллагулова И.Н. Проблемы модернизации педагогического образования в контексте идей К.Д. Ушинского	128
Дементьева М.Н. Логико-методологические основы педагогической системы К.Д. Ушинского	133
Сбитнева Н.Н. Идея интегральности в трудах К.Д. Ушинского	142
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Абишева С.И. Национально-региональный компонент в современном дизайн-образовании	157
Булатникова М.Е. Компетентностный подход в формировании профессиональной культуры будущего психолога: возможности математических дисциплин	165
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА	
Кулишевская И.В., Фомина Н.А. Особенности темперамента студентов с различным уровнем выраженности агрессивности	177
Дмитриев М.Г. Методы оценки эффективности воспитательного воздействия при работе с подростками с девиантным поведением	185
ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ	
Желтова С.С. Дополнительное образование дошкольников в свете федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования	191
Кривушин А.А., Ельцов А.В. История развития представлений о солнечно-земной физике	197
НАШИ АВТОРЫ	206
TABLE OF CONTENTS	210
Информация для авторов	217

К читателю

А.А. Романов

ДОРОГА ДОБРА К.Д. УШИНСКОГО

В предлагаемом читателям номере журнала представлены результаты исследований 27 авторов из 13 городов России, Украины и Казахстана, среди которых 17 докторов наук, желающих быть услышанными и чувствующих свою вовлеченность в педагогическую науку современности и ответственность за ее развитие. Основное место отведено подборке статей о К.Д. Ушинском, популяризирующих его наследие и отражающих заинтересованное участие ученых в серии научных мероприятий, проводимых в России в связи с 190-летием со дня рождения великого педагога.

Заметным событием, посвященным К.Д. Ушинскому, стало проведение в начале апреля 2014 года в Курском государственном университете международной научно-практической конференции «Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем». В центре внимания курского форума, собравшего почти 200 ученых из России, Белоруссии, Украины, Казахстана, Польши, Болгарии, Германии, были актуальные проблемы становления образовательных систем в современном глобализирующемся мире, наиболее важные тенденции и перспективы развития образования и его готовности ответить на вызовы времени. Обсуждались ценностно-целевые ориентиры образования в аспекте диалектики его наследственности и изменчивости, традиционный компонент содержания обучения и воспитания подрастающего поколения, средства его сбережения и актуализации в условиях глобализации; методики и технологии обучения и воспитания в отечественной историко-педагогической традиции и в контексте модернизации образования (инвариантное и вариативное); роль религии в сохранении культурно-исторического ядра воспитания и национального характера школы и педагогики; гражданское общество как фактор модернизации образования на отечественной ментальной базе; традиции и инновации в системе непрерывного педагогического образования, в коррекционном и инклюзивном образовании.

Ученые в широкой дискуссии часто расходятся в базовых установках и перспективах развития определенных идей или практик, однако, оценивая идеи великого русского мыслителя К.Д. Ушинского, современные педагоги отмечают растущую неудовлетворенность в обществе характером, содержанием и результатами внедряемых в образование сегодняшнего дня инноваций. Тревожит, прежде всего, тенденция к примитивизации образования, к его подгонке под западные стандарты, размытость представлений о качестве и предназначении российской школы в XXI столетии. Поэтому так актуальны и жизнеспособны мысли К.Д. Ушинского о народности в качестве основы общественного воспитания, о том, чтобы русские школы стали русскими, и многие другие.

Мы постарались с помощью тематического подбора статей, подготовленных постоянными авторами нашего журнала, развить дискуссию о преемственности идей и исторического опыта для обогащения отечественной культуры, о силе традиций,

представляющих собой существенный элемент культуры общества, обеспечивающий целостность и устойчивость социума и одновременно являющийся механизмом сохранения национальной культуры и ее межпоколенной трансляции. Кроме того, в социально-гуманитарных науках традиции рассматриваются как способ самоидентификации социальных групп, усиления их сплоченности и солидарности; как средство укоренения человека в глубинных пластах отечественной культуры и тем самым – сохранения национального менталитета и самосознания. Образовательные возможности традиций актуализируются в духовно-нравственном, патриотическом, художественно-эстетическом воспитании, в организации досуга детей и подростков. Так образование включается в сохранение и воспроизводство традиций, что предполагает их творческое освоение, а не просто подражание старому.

Открывает раздел, посвященный юбилейной дате, статья члена-корреспондента Российской академии образования М.В. Богуславского, объемно представившего педагогическое мировоззрение великого педагога. Интересный материал о зарубежных учителях автора «Детского мира» предложил член-корреспондент РАО В.Г. Безрогов (Москва). Заслуженный деятель науки РФ профессор Е.П. Белозерцев (Воронеж) говорит о триединстве отечественного образования как идеологической основе возрождения традиционной русской национальной культуры, выделяет константы русского образования (духовность, открытость, традиционность), его аксиологический базис – семья, школа, Учитель. Профессор Н.И. Лифинцева (Курск) акцентирует свое внимание на психологических аспектах концепции К.Д. Ушинского и ее реализации в пространстве–времени образования современного человека. Профессор А.Г. Пашков (Курск) свою статью посвятил анализу принципа народности воспитания как важнейшего пути от традиционной ментальности к педагогической традиции. Известный разработчик теории развития педагогической традиции профессор Н.П. Юдина (Хабаровск) посвятила статью проблеме народной школы в отечественной педагогике второй половины XIX века. Заслуженный деятель науки Российской Федерации профессор В.Г. Рындак (Оренбург) рассматривает обучение в контексте идей К.Д. Ушинского как систематическое и последовательное познание. Интересны материалы известных профессоров М.А. Захарищевой (Глазов), Н.А. Асташовой (Брянск), В.М. Басовой (Кострома), В.М. Меньшикова (Курск), а также исследования молодых ученых: доктора педагогических наук А.М. Аллагулова (Оренбург), кандидатов наук И.Н. Аллагуловой (Оренбург), С.А. Муравьева (Курск), М.Н. Дементьевой, Н.Н. Сбитневой (Рязань).

Отметим научную значимость статей наших авторов в рубриках «Философия образования», «Культура профессиональной подготовки специалиста»: профессоров М.В. Шакуровой (Воронеж), О.А. Федий (Полтава, Украина), Н.А. Фоминой и А.В. Ельцова (Рязань), исследований М.Г. Дмитриева (Санкт-Петербург), М.Е. Булатниковой (Москва), С.И. Абишевой (Кокшетау, Казахстан), С.С. Желтовой (Егорьевск), И.В. Кулишевской, А.А. Кривушина (Рязань).

К.Д. Ушинский не просто по-новому взглянул на общество, на педагогику, на человека – он смотрел далеко в будущее. Не случайно спустя более чем полтора века мы, анализируя уроки великого педагога, выделяем в них, как нам представляется, главное: «Воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясно дорога добра»¹. Нам еще долго придется мостить эту дорогу, но мы это обязательно сделаем!

¹ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост С.Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. Т. 1. С. 252.



Философия образования

УДК 370.1

М.В. Шакурова

ДИАЛЕКТИКА ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: РИСКИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИЛИ СКРЫТЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ? ¹

Автор предлагает анализ диалектической связи традиций и инноваций в образовании, предупреждает о возможных последствиях и опасностях забвения складывавшихся веками образовательных традиций, их укорененности в культуре этноса. В поле зрения автора оказываются современные противоречия и риски отрыва системы образования и осуществляемой ее «модернизации» от традиций и ценностей отечественного образования.

философия образования, история школы и педагогики, методология образования, традиции образования, ценности образования, аксиология, модернизация, реформы в образовании.

Соотношение традиций и инноваций – одна из фундаментальных проблем, имеющих самые различные толкования.

Применительно к образованию устоявшимся является тезис об их взаимосвязи и взаимозависимости. Традиция выступает основой для инноваций. Инновации не позволяют закостенеть традициям. Традиции порождают инновации, которые, в свою очередь, рано или поздно либо отмирают, либо становятся традицией. С позиций диалектики все верно. Но наше внимание привлек иной подход. Рассмотрим не эволюцию, не взаимопереход традиций и инноваций, а их соотношение в рамках конкретного этапа развития образования.

Современную отечественную систему образования раздирают противоречия, многие из которых носят неявный, глубинный характер, но при пристальном рассмотрении именно они затрагивают ее сущностные механизмы, ее остов. На наш взгляд, именно таковым является противоречие между инновациями и тради-

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания № 2014/310 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России на выполнение проекта «Подготовка студентов педагогического вуза к формированию социокультурной идентичности школьников».

циями. Именно так: не привычное утверждение о взаимосвязи инноваций и традиций, а утверждение о все усугубляющемся противоречии.

Конечно, надо признать, что сегодняшняя система образования практически утратила свой «дух», распрощалась с высокими и привлекательными идеями и традициями коллективизма, гуманизма, товарищества, взаимопомощи, взаимовыручки, сострадательности и соучастия... На смену им пришел совершенно иной – рыночный – тип личности, с выраженной консьюмеристской системой ценностей и моралью, в которой традиционная нравственность подменена культом индивидуализма, прагматизма, эгоизма, социальной аномии, гедонистических удовольствий... Эти социокультурные реалии современного буржуазного общества усиливают кризис идентичности молодежи, порождают социальную апатию, пессимизм, безразличие к своему будущему у значительной части юных граждан. Не случайно А.В. Репринцев подчеркивает: «...главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия... прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность и циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром»¹.

Как отмечает известный философ образования, такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехы. «Таким молодым людям всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры представляются обременительной и ненужной деятельностью; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил; их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов. Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений... В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия "социального декаданса", за которой неизбежно следуют моральное разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное и необратимое отторжение от социальной среды, от пуповинной связи с национальной культурой, со *своим* этносом. Такие кризисы идентичности "золотой молодежи" сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования "растущим потребностям общества", но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними»².

В современной системе образования происходит явная ревизия традиций, их выхолащивание и замена новыми образцами и стандартами строительства

¹ Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 31.

² Там же. С. 32.

отношений. Для большинства мыслящих соотечественников уже очевидно существо «модернизации» системы образования: *«происходит трансформация миссии учителя и социокультурных функций школы. Изменяется роль учителя... Под лозунгом "укрупнения" стремительно сокращается количество школ, прежде всего сельских. Происходит дифференциация школ на "школы для социальной элиты" и "школы для всех остальных". Из образования уходят носители традиций, опыта, профессионализма, норм и ценностей педагогического сообщества. Школа и учитель оказываются под прессом перманентного контроля, чиновничьего прессинга, вала отчетов и циркуляров, бесконечной вереницы проверяющих и экспертов, надзирателей и оценщиков. За всем этим валом внешнего давления на школу и учителя стоит тотальный контроль, загруженность несвойственными школе и учителю функциями, стремление деидеологизировать образование, усилив "бумажный вал" отчетов и справок... Но самое главное и тщательно скрываемое – в образовательной практике под знаменем "технологизации" происходит отчуждение учителя от результатов его труда, происходит изменение самого характера и содержания взаимоотношений учителя и ребенка, происходит коренное изменение сути педагогической деятельности.* Такой отрыв делает учителя зависимым от чиновника, обеспечивает постоянную уязвимость учителя от тех, кто осуществляет "надзорную" деятельность. Другим важным следствием процесса отчуждения "производителя образовательных услуг" от результатов педагогического труда является минимизация субъектности выпускников школы»¹, превращение учителя в примитивный передаточный «винтик» образовательного конвейера, лишение учителя самой возможности выражать собственное отношение к жизни, к реалиям социальной действительности...

Большая часть проблем современной школы связана с социальным расслоением в обществе, социальной стратификацией. Отсюда и отличия в трактовке такого важного элемента образовательной системы, как идеал образования и воспитания, в понимании сути социального заказа школе. Об этом убедительно и справедливо пишет А.В. Репринцев: «Суть таких изменений очень точно проявляется в интерпретации общественного идеала воспитания и формулируемого "социального заказа школе". Это то, что обычно педагоги называют парадигмой социального воспитания – ответом на вопрос: какой человек нужен обществу сегодня и какой человек будет необходим ему завтра. Парадигма социального воспитания выступает своеобразной проекцией отсроченного результата совокупной деятельности институтов социального воспитания, своеобразным итогом их совместной работы по "производству" общественно необходимого человека, "вписывающегося" в сложившуюся модель общественных отношений. Такая парадигма интегрирует в себе наиболее типичные характеристики личности, обобщенное представление о том, какими качествами должен обладать человек, который сможет наиболее эффективно и успешно существовать в условиях конкретного общества»².

¹ Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 25–26.

² Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 34.

Анализируя недавно принятый Закон «Об образовании в Российской Федерации»¹, А.В. Репринцев отмечает: «В нем нет ни слова о "социальном заказе", о прообразе той личности, которую система образования должна "производить". Все вполне логично: каждый социальный слой (каждый социальный класс!) самостоятельно определяют для себя идеал воспитания, имея в виду сферы и виды деятельности, к которым они себя предназначили. Следовательно, если каждый социальный слой самостоятельно вырабатывает и артикулирует свой собственный образ воспитанности и идеал воспитания, то, видимо, у нас сегодня нет общего, единого, типичного для нашей национальной культуры представления о личности, которую институты образования и социального воспитания должны готовить к жизни и труду в этом обществе. Значит, новый закон лишь закрепляет социально-стратификационный подход в понимании идеала воспитания, в интерпретации путей и способов обретения такой личности. Значит, вся система образования неизбежно будет работать на закрепление статусных отличий отдельных социальных слоев и групп в получении качественного и полноценного образования и воспитания. Значит, образование само становится фактором социальной стратификации, усиливая неизбежные диспропорции в образе жизни отдельных социальных групп, закрепляя их социально-экономическое и культурное неравенство. Тем самым система образования неизбежно углубит кризис идентичности в обществе, расколет его, усилит противоречия между отдельными социальными стратами»².

Достаточно посмотреть в Законе трактовку понятий «образование» и «воспитание», чтобы убедиться, что в современную общественную жизнь вползает конъюнктурная мораль, входит жестокая конкуренция на рынке труда, прикрытая пустой фразеологией о самоопределении, самореализации, саморазвитии, компетенциях и неопределенных духовно-нравственных ценностях... «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни...»³. Эти фразы-определения, словно взятые из первого попавшегося учебника педагогики, не дают ответа на главный вопрос: какой человек нужен обществу, каковы идеалы современного образования?

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

² Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 34–35.

³ Об образовании...

Школа и вся система образования может работать на консолидацию общества, его сплочение только тогда, когда у общества есть целостное, совокупное, универсальное представление об идеале образованности, эталоне воспитанности, когда есть понимание того, какой человек, с каким набором личностных качеств вписывается в существующую модель общественных отношений. Если же общество разделено на отдельные страты, если каждая такая страта обособляется и формирует свое представление об идеале, то школа неизбежно окажется перед выбором: на какую общественную идеологию ориентироваться, какому социальному слою служить, чьи образовательные потребности удовлетворять. В условиях, когда финансовые возможности школы весьма ограничены, когда ее социальные функции определяются преимущественно слоем социальной элиты (достаточно вспомнить хотя бы призыв к бизнесу идти в образовательные учреждения и оценивать качество их деятельности!), когда имущественное неравенство в обществе достигло гигантских размеров и стало непреодолимой преградой на пути общественного диалога, школа оказывается между Сциллой и Харибдой общественных противоречий, выбирая не люмпенизированное большинство, а богатое меньшинство; ориентируясь не на нищающую и скатывающуюся в пропасть маргинальности трудовую часть большинства общества, а на паразитирующее и откровенно кичащееся своим богатством меньшинство, социальное положение которого не связано напрямую с мерой его вклада в общественный прогресс и реальную экономику страны и которое ведет откровенно аморальный образ жизни...

Курс на модернизацию отечественного образования звучит все отчетливее и откровеннее, нежели курс на сохранение традиций. К сохранению традиций призывают, внедрения инноваций требуют. Более того, просматриваются некие «сферы ответственности»: инновации – все, что касается системы в целом, ее структуры, содержания, технологий, основ функционирования и управления; традиции – сохранение корней, духовности, призыв к формированию исконных ценностей и качественного портрета личности. Противоречие, на наш взгляд, очевидно. Ориентированные на традицию миссия, аксиологические основы и методология, по мнению реформаторов, должны обеспечиваться инновационно. Здесь и кроются многочисленные несоответствия, а именно:

- коллективистские по характеру ценности – и механизмы их формирования, ориентированные на индивидуальную и групповую жизнедеятельность;
- равенство и внимание ко всем, закрепленные в миссии, – и эгалитарность выстраиваемой системы, предусматривающая неравенство образовательных траекторий;
- приоритет личности в методологии, аксиологии и методологии – и ориентация на экономическую эффективность, рентабельность в организации жизнедеятельности и управления системой, укрепление, слияние, образование комплексов с тысячами учащихся;
- высокие ориентиры, заключенные в миссии, – и определение системы образования как сферы услуг; и т.д., и т.п.

В этих условиях педагогическим коллективам конкретных образовательных учреждений максимально сложно согласовать целевые установки и механизмы их достижения. Еще сложнее самоидентифицироваться в профессии, в профессионально-личностном позиционировании. Вместе с тем последнее необходимо для решения отдельных задач, прежде всего, воспитательных, определяемых концепцией послед-

ней стандартизации школьного образования. Заведомая сложность, невозможность разрешить противоречия на локальном уровне приводят к тому, что установочные вопросы, принципиально важные аспекты философии, культуры образовательного учреждения неизбежно формализуются, переводятся в режим долженствования («должны»), но не прорабатываются, не обеспечиваются доступными конкретным педагогическим коллективам способами. Как следствие, на практике закрепляются «жесткие», формализованные воспитательные стратегии.

Попытаемся на примере проиллюстрировать различие в действиях механизмов формирования заранее заданных качеств (формирование долженствований) и педагогического (мягкого) управления должным в формировании лишь одной желаемой в настоящее время характеристики личности – «успешной личности»:

Формирование долженствований	Мягкое управление должным
<p>Конструкт «Успешная личность» предстает как идеальная конструкция, наполняемая всеми необходимыми характеристиками-составляющими.</p> <p>За основу принимается важность, нужность, привлекательность данного качества. Его реалистичность не рассматривается, а зачастую не допускается самими педагогами («это, конечно, хорошо, но в нашем обществе все не могут быть успешными» и т.п.)</p>	<p>Конструкт «Успешная личность» определяется в совокупности возможных составляющих. Учитываются:</p> <p>а) социоразмерность (готово ли общество принять людей с развитым данным качеством и в какой мере);</p> <p>б) культуроразмерность (является ли данное качество в обществе или отдельных общностях признанной ценностью и в какой мере);</p> <p>в) человекоразмерность данной характеристики (посильность данному индивиду при данных условиях).</p> <p>Важна не только привлекательность, но и реалистичность данного качества</p>
<p>Педагог как носитель данного качества. Доминируют два варианта:</p> <p>1) старшему поколению в целом, воспитателю в частности априори присуща данная характеристика (достаточно декларировать, но не допускать диалога по этому поводу);</p> <p>2) допускается, что старшее поколение, воспитатели, могут не обладать этим качеством. Собственный пример основан на логике «от противного»: «нам не стать», «мы не имели возможности» и т.п.</p>	<p>Воспитатель воспринимает себя как носителя данного качества. Как правило, он не может рассматривать себя в качестве примера-эталона, но может демонстрировать стремление достичь желаемого состояния, двигаться в направлении к совершенствованию. Данное стремление не может быть только декларативным, оно проявляется в повседневности и должно быть возможным предметом обсуждения с воспитанником</p>
<p>Достижение данной характеристики личностью предстает как долг, аргументируемый обязанностью каждого нового поколения быть лучше, совершеннее, обеспечивать прогресс и процветание.</p>	<p>Достижение данной характеристики мотивируется наличием ориентира на ее присвоение у членов референтных групп, значимых Других. Учитывается, что ее достижение на уровне идентичности может основываться на противопоставле-</p>

<p>Не приветствуются (осуждаются) незапланированные пробы, ошибки, слабости</p>	<p>нии: если нет возможности построить идентичность на соотнесении, то личность строит ее на противопоставлении. Приветствуются пробы, допускаются ошибки и слабости</p>
<p>Технологическое обеспечение нацелено на «привитие» данного качества, упражнение в его проявлениях, деятельностном выражении</p>	<p>Технологическое обеспечение нацелено на создание условий для включения данного образа в рисунок идентичности личности (а затем – в Я-концепцию) и реализацию присвоенного образа в повседневной жизни</p>
<p>Диагностика достижения данного качества строится нормативно, «от образца». Считается, что в случае несоответствия образцу качество не сформировано либо сформировано слабо</p>	<p>Предметом диагностики, прежде всего, выступают созданные условия, их адекватность поставленной задаче и особенностям личности или группы. Диагностика достижения качества строится на данных экспертных оценок и самооценки (в частности, идентичность предполагает совпадение как минимум трех факторов: Я-фактор, или «я себя считаю в той или иной мере таковым»; Мы-фактор, или «члены моей референтной группы в той или иной мере считают меня таковым»; Они-фактор, или «признание другими наличия у меня подобного качества»). В процессе диагностики учитывается, что если качество не диагностируется, то может и должно быть диагностировано контркачество, что также дает информацию к размышлению</p>

Очевидно, что «жесткая» стратегия более понятна, привычна, не требует специальных усилий в реализации, тогда как «мягкая» стратегия согласуется с современными представлениями о желаемых педагогических действиях, но разительно отличается от общепринятых в повседневной педагогической практике. Вместе с тем приведенное сравнение позволяет увидеть иные краски в рассматриваемом противоречии между традициями и инновациями. Отдельные традиционные решения также не соответствуют, как это ни парадоксально, построенным на традициях современным миссии, философии, аксиологии, методологии отечественного образования. Можем лишь предположить, что сущностно отдельные проявления рассматриваемого противоречия сложились не сегодня, имеют историю, но до сих пор не стали предметом специального анализа и, что важно, направленной активности по преодолению декларативности в определении пропагандируемых традиций и инноваций, их соотношения.

Возможно и иное объяснение, построенное на описанном А.С. Ахиезером противоречии между социальным и культурным.

Проблема разграничения социального и культурного в науке окончательно не решена. Социальность, по определению А.В. Брушлинского, в широком смысле слова – изначально непрерывные взаимосвязи между людьми во всех видах активности, независимо от степени их общественной полезности, нравственной оценки и значимости. Социальность человека всегда реализуется в конкретных общностях: семье, дворовой компании, компании школьных сверстников, трудовом коллективе, профессиональной группе и т.п. «И для каждой из таких общностей характерны свои нормы, ценности, традиции и герои, предания, легенды, нередко – язык или жаргон. Культура всегда предстает не монолитным единством, а единством многослойным, многоукладным, наполненным пестротой быта нравов и обычаев», – подчеркивает Г.Л. Тульчинский¹.

С точки зрения А.С. Ахиезера, человек – носитель определенной культуры и социальных отношений. Культура и социальные отношения – два аспекта воспроизводственной человеческой деятельности, при этом в обществе постоянно возникают противоречия между социальными отношениями и культурой (например, культурные программы предопределяют нефункциональность жизненно важных социальных отношений). Возможность возникновения данного типа противоречий, с точки зрения О.А. Андреевой, связана с тем, что изменения культуры и изменения социальных отношений подчиняются разным закономерностям². В этом и заключается суть открытого и описанного А.С. Ахиезером социокультурного закона.

Согласно А.С. Ахиезеру, социальные отношения – относительно устойчивые структуры, которые не могут меняться произвольно, по желанию людей. Существует ограниченное количество вариаций таких отношений, при этом большинство из теоретически возможных вариантов социальных отношений на практике неосуществимы. Жизнестойки лишь отдельные социальные отношения («проверены временем»), предполагающие тот или иной приемлемый баланс интересов вступающих в эти отношения индивидов. Культура самокритична, рефлексивна, многомерна, альтернативна в каждой своей точке. Она определяет разнообразные модели социальных отношений, в том числе, по А.С. Ахиезеру, и представления, приводящие общество к кризису³. Воспроизводство культурных утопий, не осуществимых в реальной практике социальных отношений происходит в результате того, что культурные модели социальных отношений всегда имеют своим образцом локальные сообщества и переносят на «большие сообщества» менталитет общины в тех или иных его проявлениях.

Изменение социальных отношений, в принципе, всегда влечет за собой изменение эффективности воспроизводственной деятельности. В обществе допустимы только такие социальные отношения, которые могут обеспечить необходимый для общества уровень гармонии, тогда как культура всегда несет в себе оценки любого реального или возможного явления с точки зрения некоторого

¹ Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. СПб. : Алетейя, 2002. С. 102.

² Андреева О.А. Стабильность и нестабильность в контексте социокультурного развития : моногр. Таганрог : Изд-во Таганрог. ин-та управления и экономики, 2000.

³ См.: Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России) : в 3 т. Т. 1. От прошлого к будущему. М. : Философ. о-во, 1991 ; Ахиезер А.С. Социально-культурные проблемы развития России: Философский аспект. М. : ИНИОН, 1992.

идеала, независимо от возможности его воплощения. Развитие культуры не гарантирует, что люди могут эту культуру превращать в систему социальных отношений, общество как культурный текст и общество как текст систем отношений могут не совпадать. Раскол между обществом как культурным текстом и обществом как текстом отношений проходит через каждую личность.

Раскол не всегда носит антагонистический характер. Приведем пример.

Каждая составляющая демонстрируемого индивиду той или иной группой или общностью базового набора идентичностей может оцениваться с точки зрения как культурной значимости (через призму утилитарности – полезность/бесполезность; по степени соответствия/несоответствия культурным нормам; с позиций эстетических норм – совершенство/безобразность и т.п.), так и социальной функциональности (членство в какой группе обеспечивает; в какой мере обеспечивает членство в группе, общности; какой статус закрепляет; в какой мере функциональна; предметное содержание опыта, его функциональное социальное значение).

Базовый набор идентичностей (БНИ) – одно из новых, но пока нечетко проговариваемых требований к системе образования, возможное инновационное требование. Особенность этой инновации – невозможность построения без опоры на традиции.

Обобщив различные точки зрения, можно утверждать, что базовый набор идентичностей предстает как устоявшаяся система обыденных типизаций, организующих повседневность и реализующих ее. БНИ – частный случай широкой системы эпистем, т.е. символических образцов как индикаторов должного поведения, отличных от долженствований, в основе которых лежит мнение, которые «растворены» в социальных действиях, явлениях, имеют вид конкретных, доступных для восприятия каждого человека образцов.

С точки зрения С. Градиrossoго, для сохранения набора образцов «базовых идентичностей» необходимо: сохранять и развивать базовые структуры идентичности (отдельные элементы могут быть в виде социальных прототипов); обеспечить достаточный человеческий ресурс для поддержания социальной инфраструктуры; создать достаточно высокую концентрацию качественных человеческих ресурсов на решающих участках, в наиболее важных структурах, которые позволяют сделать набор идентичностей данного общества привлекательным и конкурентоспособным по сравнению с идентичностями других обществ того же порядка.

Очевидно, что оформление БНИ в некоторое относительно устойчивое образование может и должно стать контролируемым со стороны педагогов процессом. В этой связи актуальной задачей выступает консолидация обыденных типизаций, предпочитаемых антропообразов и образцов.

В отличие от кооперации как объединения усилий различных субъектов для достижения общих целей, процедуры консолидации в качестве неременного условия предполагают сплочение, т.е. определенную интеграцию интересов, взглядов, отношений. Результатом консолидации является общность субъектов, объединившихся для достижения не общих целей, а выстроенной с учетом взаимных притязаний и оценок ситуации единой цели. Последнее требует согласования базовых (исходных) позиций, которые должны быть едины в главном, но могут расходиться в остальном. Консолидация предполагает работу каждого субъекта по уяснению собственной и чужих позиций, поиску общего, внесению корректив

в собственную систему представлений и отношений с целью обеспечения более полного соответствия выделенному и принятому общему. Непременным условием консолидации является эмоциональное принятие и неантагонистичность предполагаемых изменений сложившейся системы ценностных отношений к миру, к другим и к самому себе.

Приведенные рассуждения не должны создавать иллюзию подконтрольности рассматриваемого процесса. Базовый набор идентичностей, как и большинство интегративных качеств воспитательной системы, складывается преимущественно стихийно. Но это не отменяет необходимости и возможности частичного контроля и руководства формированием БНИ в рамках общешкольного сообщества. При этом педагогическому коллективу как сообществу следует начинать с себя.

Итак, чего больше в «отношениях» традиций и инноваций в образовании: согласования, преемственности или противоречий? И как снять те противоречия, истоки которых лежат не в онтологии, а в специфических подходах к определению образовательной стратегии? Полагаем, что необходимость ответа на эти вопросы назрела, в противном случае никто не застрахован от эскалации указанного противоречия, дестабилизации сущностных основ образования.

Объективную и честную оценку складывающейся ситуации в системе образования дает А.В. Репринцев, утверждающий, что главной причиной, усиливающей кризис современного образования, «становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы "кто я?", "для чего пришел в этот мир?", "в чем мое предназначение в жизни?"? Предлагает ли твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые молодой человек оказывается способен совершить свой моральный выбор, сохранить свою честь и достоинство, не изменить самому себе? Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня не дает ответов на эти вопросы, что школа и университет формируют чаще всего установку на лицемерие и ложь, на извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми...»¹.

Трудно не согласиться с этим выводом философа: образование сегодня действительно оказывается вне жизни, вне реалий социального бытия человека, все заметнее отрывается от них... К этому же выводу приходит И.Е. Булатников, убежденный в том, что «прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром»².

¹ Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 31.

² См.: Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 23–35 ; Булатников И.Е. Воспитание ответственности : моногр. Курск : Мечта, 2011 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17). С. 79–90 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 60–72 и др.

Конечно, основу в понимании идеалов воспитания, реализуемых системой образования, задают общественная мораль, складывающаяся система нравственных императивов, регламентирующих границы свободы и ответственности личности, формирующих представление о должном в поведении и отношениях между людьми. Деструкция морали с размыванием границ должного, обретающая сегодня вполне устойчивые лексические штампы («у каждого – своя мораль», «сколько людей – столько и принципов», «своя рубашка ближе к телу» и др.), указывает на опасный и весьма сомнительный дрейф в сторону социальной аномии, индивидуализации социального бытия, эгоизации сознания человека, отторжения межпоколенческих связей, разрушения коллективистских начал в образе жизни людей, в традиционных способах строительства отношений между людьми в русском социуме. Об этих тенденциях достаточно подробно и убедительно пишет И.Е. Булатников, характеризуя негативные последствия деструкции общественной морали в современном российском обществе¹.

Современная социальная элита словно не слышит глас всеобщего недовольства и возмущения, словно не видит и не понимает тенденций усиливающего раскола в обществе, продолжая «модернизировать» всю систему образования, внедряя с каждым днем все новые и новые идеи, модели, технологии, которые никак не соотносятся с традициями российского образования, не ложатся на духовный опыт и нормы культуры русского этноса.

Анализируя современную социокультурную реальность, меру влияния традиций воспитания на образовательную практику, соотнося желаемое с действительным, возможное с реальным, А.В. Репринцев отмечает, что «антропологические параметры» должны быть главным, основным индикатором успешности или неуспешности, целесообразности или нецелесообразности осуществляемых социальных реформ. Действительно, практически все общество высказывает свою неудовлетворенность осуществляемыми новшествами. «Модернизация» затронула практически все важнейшие сферы социальной жизни. Только в результате этой «модернизации» жизнедеятельность «модернизированных» институтов становится не лучше, а хуже... Но, думается, что самым опасным и тревожным сигналом для всего общества служит главный оценочный параметр эффективности «модернизации» – экономический. По этому параметру уже обнаружили «неэффективные университеты», «неэффективные медицинские учреждения», «неэффективные научные центры»... «Убежден: в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность»².

¹ Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи.... См. также: Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19). С. 43–57 ; Булатников И.Е. Воспитание ответственности...

² Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 36.

Список использованной литературы

1. Андреева, О.А. Стабильность и нестабильность в контексте социокультурного развития [Текст] : Моногр. – Таганрог : Изд-во Таганрог. ин-та управления и экономики, 2000. – 232 с.
2. Ахиезер, А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России) [Текст] : в 3 т. Т. 1. От прошлого к будущему. – М. : Философ. о-во, 1991. – 319 с.
3. Ахиезер, А.С. Социально-культурные проблемы развития России: Философский аспект [Текст]. – М. : ИНИОН, 1992. – 82 с.
4. Булатников, И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
5. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
6. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19).
7. Булатников, И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 24–30.
8. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.
9. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
10. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
11. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
12. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
13. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
14. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 272 с.
15. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
16. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
17. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 18–27.

18. Репринцев, А.В. Социализация и воспитание современной молодежи сквозь призму «модернизации» и обеспечения безопасности страны [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 2 (22). – С. 18–25.

19. Российское учительство в модернизации духовно-нравственной культуры общества: традиции, судьбы, идеи, опыт [Текст] / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Мечта, 2011. – 570 с.

20. Тульчинский, Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности [Текст]. – СПб. : Алетейя, 2002. – 677 с.

УДК 371.1

О.А. Федий

ЭСТЕТОТЕРАПИЯ В СТРУКТУРЕ ЧЕЛОВЕКОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Анализируется потенциал эстетотерапии в успешности профессиональной деятельности современного педагога, реализации им человековедческой компетенции. Речь идет о современных образовательных стандартах и ориентации их на человеческую личность, на ее эстетическое развитие, т.е. на то, что делает человека человеком, субъектом культуры.

образовательный стандарт, педагогическая деятельность, компетентностный подход, педагогика профессионального образования, эстетотерапия.

Сегодня перед педагогической наукой стоит задача поиска рациональных схем соотношения ускоренного роста знаний, новых технологий и способности людей творчески подходить к их использованию.

За последние годы учеными Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины обоснованы концептуальные основы философии человекоцентризма как ведущего фактора социального прогресса общества, трансформационных изменений в образовании, перехода от локально-стабильного к интегральному уровню его развития. Определены психологические закономерности, условия становления и самодетерминации личности, а также механизмы ее саморазвития в современном образовательном пространстве; обоснованы теоретико-методические основы оптимизации воспитательного процесса средствами комплексного психологического сопровождения; определена и экспериментально апробирована система личностно-преобразовательных факторов, основанных на закономерностях педагогической и социальной психологии. Разработаны модели социально-психологической активизации когнитивных процессов социального общения, технологии оптимизации личностной самореализации в различных сферах жизни¹.

¹ НАПН Украины : официальный сайт. URL : <http://naps.gov.ua/ua/about/today/>

Антропологический принцип в современной педагогической науке все активнее становится методологическим принципом педагогического знания. Речь идет об очеловечивании сознания специалиста педагогического профиля, о формировании у него установки на ребенка как на высшую ценность, о демонстрации возможности и необходимости построения образовательной системы «для ребенка и во имя ребенка»¹.

Общество начинает понимать, что его основы закладываются в детстве, а наиболее ценное его достижение – психическое здоровье ребенка, его уникальный индивидуально-творческий потенциал. По мнению современных ученых, человековедение – это широкий круг знаний, это раздел духовной культуры, в центре которого находятся вопросы о том, что такое человек, как он взаимосвязан с окружающим миром, в чем смысл его существования, каким он должен быть, каким способом он может стать лучше, какова роль образования в этом процессе². Иначе говоря, это то содержание духовной культуры, которое служит удовлетворению потребности людей в самосознании и самосовершенствовании³.

Основатель идеи человековедческой компетентности педагога В. Шепель определяет этот профессиональный феномен как систему философских, антропологических, этических, психологических, педагогических, конфликтологических и других знаний, которые составляют компендиум педагога как «ваятеля молодой личности»⁴.

Развивая новейшие технологии обучения и воспитания, наша педагогика часто обходит главный вопрос – бытия детской души⁵. Тогда как постоянное пребывание современного школьника в стрессовых состояниях, созданных отрицательным психологическим климатом агрессии, негативизма, равнодушия и т.д., которые сегодня активно пропагандируются средствами массовой информации, требует немедленной профессиональной переориентации современного педагога на активизацию его психолого-терапевтических и образовательно-эстетических функций. Речь идет о приобретении педагогом необходимых знаний, умений и навыков для реализации мощного эстетотерапевтического потенциала традиционных для педагогики средств воспитания – общения, сказки, игры, природы, искусства музыки, театра, кино, танца и т.д. При этом эстетотерапевтическую компетентность мы рассматриваем как системообразующую в структуре человековедческой профессиональной компетентности педагога. Ведь любая деятельность начинается и базируется на широком круге эмоционально-чувственных переживаний личности. Качество и сила этих переживаний способны влиять на успешность и конечный результат педагогического воздействия. Идея актуализации эмоционально-чувственного компонента в психотерапевтическом воздействии является основополагающей в разработке педагогической эстетотерапевтической концепции.

¹ Кремень В. Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти // Імідж сучасного педагога. 2008. № 1–2 (80–81). С. 3–4.

² Энциклопедия образования / гл. ред. В.Г. Кремень. Киев : Интер, 2008.

³ Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2006. С. 871.

⁴ Человековедческая компетентность педагогов как инновационный результат последипломного образования / под ред. С.В. Баныкиной. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. С. 9.

⁵ Подласый И.П. Энергоинформационная педагогика. М. : Дата Сквер, 2010.

Определение нами эстетотерапии как отдельной области психолого-педагогического знания связано с пониманием эстетотерапевтического воздействия на личность как новой и обязательной функции современного педагога, которая в первую очередь реализует идею человекоцентризма в педагогической профессии¹.

Анализ многочисленных современных философско-антропологических и философско-эстетических течений позволил выделить такие актуальные для эстетотерапевтической проблематики философские концепции формирования и развития личности, как гуманная педагогика и психология (А. Маслоу, К. Роджерс), валлеологическая педагогика и эстетика (Л. Татарников), социогенетика и креативная онтология (А. Субетто) онтопсихологическая педагогика (А. Менегетти), эмоциональный интеллект (Г. Бхарвани, Д. Гоулмен, Дж. Майер и др.), антропософия и природосодержательная педагогика (В. Беспалько) и т.д.

Проведенный нами анализ современного состояния развития эстетотерапевтической идеи как гармонизирующей составляющей творческого развития человека в нестабильных социально-экологических условиях позволил сделать следующие выводы относительно различий в толковании самой категории «эстетотерапия»:

- отечественная и зарубежная эстетотерапевтическая психолого-педагогическая наука сейчас находится в состоянии активной разработки ключевых концептуальных положений²;

- эстетотерапевтическую научную концепцию следует рассматривать как психолого-педагогическую интегративную открытую систему, способную к саморазвитию;

- не существует единого толкования эстетотерапии в современном научном обороте;

- ближайшими аналогами термина «эстетотерапия» становятся «арт-терапия» – в эстетико-художественных, психотерапевтических исследованиях и «природотерапия» – в современной медико-психотерапевтической оздоровительной практике.

Эстетотерапия – это целенаправленное стабилизирующее влияние на эмоционально-чувственную сферу человека с целью создания для него психологического комфорта и раскрытия творческого потенциала личности. Эстетотерапию можно считать интегративной педагогической наукой об обеспечении современного молодого человека эстетически комфортными условиями образовательного, социального и личностно-духовного роста. Эстетотерапия может трактоваться и как природная система интегративной психолого-педагогической терапии, которая предусматривает лечение звуком, природой, движением, драмой, рисунком, цветом, общением и др., осуществляющая стабилизирующее влияние на эмоциональную сферу человека и несущая в себе скрытые инструкции сохранения целостности человеческой личности, ее духовного ядра. В педагогической трактовке термин «терапия» означает возвращение ребенка к естественному для него состоянию гармонии со Вселенной. Результатом такой педагогической терапии становится комфортная образовательная среда, в которой ребенок и педагог чувствуют

¹ Федій О.А. Естетотерапія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012.

² Бим-Бад Б.М. Категории современных наук о воспитании. М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2009. С. 4.

себя защищенными и свободными в проявлении собственного индивидуально-творческого начала.

Современное эстетическое знание через свою ориентированность на эмоционально-чувственный потенциал человеческой личности становится эффективным средством реализации педагогических задач. Эстетотерапевтический эффект в педагогическом процессе имеет двухмерный характер влияния на обоих субъектов деятельности: творческая самореализация при взаимодействии ребенка и взрослого сочетает возможности каждого возраста и позволяет достичь максимального результата в формировании целостной личности воспитанника и совершенствовании личности педагога.

Объектом эстетотерапии как психолого-педагогической науки является личность, которая имеет недостатки (проблемы) развития (физические, психологические, социальные). Предметом эстетотерапии являются профилактика и коррекция многочисленных нарушений психоэмоциональной сферы, психологического дискомфорта, возникающих при определенных обстоятельствах в плоскости образовательно-воспитательного пространства, но не имеющих патологических клинических форм, таких, как стрессы, апатия, школьные фобии, агрессивность, деструктивное поведение, гиперактивность, нарушение дисциплины и т.д.

Научно-теоретическим и методологическим базисом эстетотерапии являются философские, христианско-религиозные и личностно ориентированные психолого-педагогические концепции, рассматривающие человека как высшую ценность в мире, которая должна развиваться и формироваться по законам красоты, любви и добра.

Выдающиеся философы-гуманисты, педагоги и психологи – Г. Вашенко, Я. Коменский, Я. Корчак, А. Макаренко, А. Маслоу, М. Монтессори, Й. Песталотци, К. Роджерс, С. Русова, В. Сухомлинский, К. Ушинский, Р. Штайнер и др. – строили свои теории развития человеческой личности на основе христианского гуманизма и веры в огромный индивидуально-творческий потенциал каждой личности. Они усматривали в двух личностных факторах развития ребенка – духовности и эстетизированности мировосприятия – основной смысл и путь становления полноценного, жизнеспособного и устойчивого к всевозможным жизненным проблемам человека.

Базисной основой эстетотерапии является эстетическая наука. Среди важнейших современных принципов классической эстетики, которые имеют принципиальное отношение к эстетотерапевтической теории развития современной личности, следует отметить два методологических момента: синергетический метод исследования эстетических явлений и онтологические основы эстетики как науки¹.

Вместе с традиционными для эстетики методами субъективно-идеалистического, метафизического, диалектико-материалистического, системного, структурного направления синергетический метод становится базовым для современных научных исследований эстетических явлений и эстетической деятельности человека в целом. Это объясняется тем, что синергетический метод обеспечивает эффективность междисциплинарных исследований. Запросы современной психолого-педагогической науки по восстановлению гармоничного существования человека в современном социально-экологическом и образовательном пространстве

¹ Киященко Н.И. Эстетика – философская наука. М. : Вильямс, 2005.

через синергетический подход открывают неактуализированные потенциальные саногенные возможности эстетического в структуре человеческой деятельности.

Согласно синергетическому подходу, образовательный процесс не может навязывать способ существования или развития, но может выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретные условия вариантов, рассчитывая не столько на управленческий, сколько на синергетический (саморегулирующийся) процесс, на незначительные (резонансные) воздействия, которые совпадают с возможным вариантом развития. На решение этих задач и направлены эстетотерапевтические технологии поддержки личности учащегося в его индивидуально-познавательной траектории развития.

Следует отметить, что существует прямая зависимость между стадией создания эстетически насыщенной педагогической среды, в которой гармонизируются отношения человека со Вселенной, и уровнем сущностного образования и творческой деятельности современной личности. Итак, в измерениях синергетики эстетического необходимость эстетотерапевтической составляющей в процессе формирования современного индивида становится очевидной.

Согласно онтологическому подходу, реальное измерение значимости эстетики выстраивается в системе четырех составляющих бытия – в Космосе, Природе, Обществе и Человеке. Эта эстетическая система предстает перед учеными как гигантская система Вселенной, бесконечно саморазвивающаяся и совершенствующаяся. Ученые выделили различные признаки и свойства этой жизнеспособной эстетической системы, которые могут быть рассмотрены в контексте их эстетотерапевтических возможностей. Наиболее важным, «первым», эстетическим качеством они называют *ритм*, который выполняет естественное упорядочение всего мирового бытия. В XX веке была раскрыта ритмическая эстетическая закономерность абсолютно всех видов человеческой деятельности. Любые эстетические переживания, которые становятся необходимым условием успешной самореализации личности в социуме, по своей природе опираются на ритм¹. Как чисто терапевтическое средство ритм исключает однообразие и монотонность, которые утомляют мозг и тяжело переносятся человеческим организмом.

Второе важное эстетотерапевтическое свойство эстетической системы бытия – *симметричность* построения Вселенной. Этим свойством обладают практически все живые и неживые существа системы: растения, насекомые, рыбы, животные, минералы, сам человек и т.п.

Третьим природным эстетотерапевтическим качеством эстетической системы является *пропорциональность* структуры всех природных и созданных человеком предметов, вещей и явлений. Это качество характерно для всех материальных и духовных процессов, которые оцениваются эстетически, оно вывело человека в его эмпирической, экспериментальной и научно-исследовательской практике на эстетические реакции, на ощущение, эмоциональные переживания и теоретические выводы относительно того, какие именно пропорции вызывают у человека определенные чувства и эмоции положительного звучания, а какие оставляют его равнодушным. Ритмичность, симметричность и пропорциональность составляют основное содержание ведущей эстетической категории – гармо-

¹ Ренчлер И., Херцберг Б., Эпстайн Д. [и др.]. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / под ред. Р. Инго. М. : Мир, 1995.

нии, которая имеет безусловное эстетотерапевтическое влияние на психику человека как составляющей общей эстетической системы Вселенной.

Важным самодостаточным в эстетотерапевтическом контексте онтологическим элементом указанной системы становится *общество* как целостный социальный организм, «ноосфера». Это социальное образование, которое базируется на системе взаимодействия всех индивидов, творящих его, а в этих взаимодействиях рождаются такие силы и энергии, которые значительно превышают силу и энергию всех его членов, так как к ним добавляется и концентрируется сила культуры и знания способов совместных действий, стремлений и идеалов ¹. Именно в этом кроется и объективная эстетотерапевтическая реальность общественного, которую должна обязательно учитывать каждая личность, если она стремится к реализации собственных целей и идеалов, соответствующих ее природной одаренности, и достижению счастья, как она его себе представляет.

Духовно-индивидуальные практики выживания человека в пространстве его культурно-эстетического бытия, как правило, состояли в постоянном групповом и индивидуальном общении человека с социумом и с «Другими».

Итак, ключевым моментом социального характера процесса гармонизации отношений человека со Вселенной, эстетотерапевтическим полем его выживания и творческой самореализации становится *общение*. «Общение начало выполнять и жизненные, и духовные объединяющие функции, связывающие людей друг с другом, и функции запуска человека в творчество, и функции самого творчества» ². В философии творчества эта творческая деятельность признавалась Н. Бердяевым *атрибутивным* качеством человека. Творческая самореализация ребенка (основная цель эстетотерапевтического влияния на него со стороны педагогов) в философско-онтологическом толковании эстетического приобретает статус социально оправданной нормы существования любой личности и может быть распространена на все массы участников образовательного пространства независимо от наличия специфического художественно-эстетического содержательного компонента в самой структуре образования.

Проведенный анализ современных философско-онтологических знаний об эстетической организации Вселенной позволяет определить структуру эстетотерапии как самостоятельной психолого-педагогической науки. К структурным средствам эстетотерапии мы относим традиционные для гуманной педагогики средства педагогического воздействия на человеческую личность – природу, искусство и общение. В качестве ведущих определяем базовые виды современного эстетотерапевтического воздействия на личность: арт-терапию, природотерапию и социальную терапию ³.

Таким образом, основными онтологическими характеристиками составляющих эстетической системы Вселенной (Космос, Природа, Общество и Человек) следует считать общую гармонию, которая является системой собственных типовых признаков (ритма, симметрии и пропорциональности), и общественную онтологическую основу эстетического. Определенным элементам эстетической системы Вселенной соответствуют базовые группы эстетотерапии как интегративной системы: Космосу и Природе – современные эстетотерапевтические психолого-

¹ Киященко Н.И. Эстетика...

² Там же. С. 154–155.

³ Федій О.А. Естетотерапія...

педагогические технологии природотерапии (натурпсихотерапии), Обществу и Человеку отвечают многочисленные психотерапевтические практики терапии общением, социальной терапии, арт-терапии и самотерапии.

В условиях современного глобального духовно-экологического кризиса, одним из проявлений которого является продолжающееся ухудшение «здоровья человечества», возникает естественный интерес к проблеме восстановления и сохранения эмоционально-чувственного баланса человека, его психического и духовного равновесия, развития индивидуально-творческого потенциала на основе эстетотерапии. По мнению современных философов, социологов, педагогов, нынешнее общество стремительно движется к антропоцентризму – состоянию, в котором социальные процессы, структуры общечеловеческой жизни выстраиваются от самого человека и замыкаются на нем, где весь социальный мир движется вокруг человека. Следовательно, антропоцентризм становится принципом современного познания, основой человековедческой компетентности педагогов. Его сущностью становится признание приоритета интересов, прав и свобод не государства, не социальных групп, а суверенной человеческой личности. Основоположающими условиями, показателями завершенности всех социальных формирований выступают развитие и обогащение интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил человека эпохи третьего тысячелетия.

При таких условиях от современного педагога требуется ряд неотложных, профессионально обоснованных действий-мероприятий по восстановлению, сохранению и развитию индивидуально-личностного духовного ядра собственной личности и личности воспитанника. Речь идет об актуализации терапевтической функции современного педагога на основе человекоцентризма в образовании. Именно человекоцентризм, в основе которого лежат педагогические, эстетотерапевтические по своей сути, принципы природосообразности, народной педагогики и христианских идеалов, может стать доминантой в реализации образовательных инноваций современности.

Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Категории современных наук о воспитании [Текст]. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2009. – 208 с.
2. Бредихин, А.П. Модернизация высшего художественно-педагогического образования: традиции и инновации [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 35–50.
3. Ильинская, И.П. Формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] / И.П. Ильинская, В.М. Розин // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 39–49.
4. Ильинская, И.П. Эстетическое воспитание младших школьников в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского: поиски и находки великого педагога-гуманиста [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 126–135.
5. Киященко, Н.И. Эстетика – философская наука [Текст]. – М. : Изд. дом Вильямс, 2005. – 592 с.
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология [Текст]. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
7. Ренчлер, И. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / И. Ренчлер, Б. Херцберг, Д. Эпстайн [и др.] ; под ред. Р. Инго. – М. : Мир, 1995. – 335 с.

8. Омелянович, Е.В. Эстетическое образование в условиях петербургской дореволюционной школы XIX – начала XX веков [Текст] / Е.В. Омелянович, А.Н. Шевелев // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 146–154.
9. Подласый, И.П. Энергоинформационная педагогика [Текст]. – М. : Дата Сквер, 2010. – 424 с.
10. Психолого-педагогический словарь [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2006. – 928 с.
11. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
12. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
13. Человековедческая компетентность педагогов как инновационный результат последипломного образования [Текст] / под ред. С.В. Баныкиной. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 168 с.
14. Энциклопедия образования [Текст] / гл. ред. В.Г. Кремень. – Киев : Интер, 2008. – 1040 с.
15. НАПН Украины : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://naps.gov.ua/ua/about/today/>
16. Кремень, В. Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти [Текст] // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 1–2 (80–81). – С. 3–4.
17. Федій, О.А. Естетотерапія [Текст] : навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. та доп. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.



Памятные даты

190 лет со дня рождения К.Д. Ушинского

М.В. Богуславский

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ К.Д. УШИНСКОГО

В статье рассматривается процесс формирования педагогического мировоззрения выдающегося отечественного ученого и деятеля образования К.Д. Ушинского.

К.Д. Ушинский, отечественная педагогика, российское образование, педагогическое наследие.

В труднейший период формирования подлинно национальной русской школы жил и трудился во благо народного просвещения великий педагог и ученый Константин Дмитриевич Ушинский (19 февраля (2 марта) 1824 г. – 22 декабря 1870 г. (3 января 1871 г.)). Емкую оценку его деятельности дал Л.Н. Модзалевский: «Ушинский – это наш действительно народный педагог, точно также, как Ломоносов – наш народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор»¹.

К.Д. Ушинский был одним из ярчайших представителей отечественной педагогики своего времени и по праву входит в славную когорту «нравственных и интеллектуальных лидеров российского образования, главных властителей педагогических дум»².

Если по истечении почти двух столетий мы вновь и вновь с непреходящим интересом обращаемся к педагогическому наследию К.Д. Ушинского, то это лучше всяких деклараций свидетельствует о его актуальности и значимости.

При этом надо учитывать, что судьба педагогических идей Константина Дмитриевича Ушинского достаточно сложна. Он действовал в жестких рамках

¹ Цит. по: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / отв. ред. А.И. Пискунов. М. : Педагогика, 1976. С. 275.

² Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии : моногр. М. : ФГНУ ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. С. 145.

самоцензуры, его работы подвергались цензуре официальной. После смерти труды педагога дописывались и переписывались сыном. Из них изымались общественно-демократические сюжеты, смягчалась критика существовавшей системы образования.

Но все это меркнет по сравнению с тем, что происходило с наследием К.Д. Ушинского в советское время. После Октябрьской революции он долгое время числился в «реакционных педагогах», как и большинство деятелей образования дореволюционного периода.

Резкий перелом произошел в 1937 году, когда в русле общей реабилитации «передовых традиций русской школы и педагогики» в отечественное образование было возвращено имя Ушинского. Более того, очень быстро К.Д. Ушинский был канонизирован как самый великий дореволюционный педагог.

В 1940–1980-е годы произведения Ушинского многократно издаются и переиздаются массовыми тиражами, выходят в свет полные собрания его сочинений. По наследию классика защищаются десятки диссертаций, публикуются сотни книг и статей. В это же время сложилась каноническая трактовка вклада Ушинского, в которой главное заключалось в том, чтобы представить педагога как страстного критика царской школы, поборника принципа народности в воспитании, ярого сторонника трудового обучения, материалиста, диалектика и даже атеиста. При этом одни положения его системы гипертрофировались, другие, например общественная направленность педагогической деятельности, микшировались, а третьи – религиозные – выхолащивались. В таком «готовом к употреблению» виде классик и подавался студентам педагогических вузов, все более покрываясь при этом хрестоматийной пылью.

В 1990-е годы наследие К.Д. Ушинского вновь актуализировалось в плане создания русской национальной школы и возрождения православной педагогики.

Когда по прошествии веков, постфактум, осмысливаешь жизненный путь К.Д. Ушинского, то отчетливо видишь не только «руку судьбы», ведущую его по крестному пути, но и своего рода «накопительный фактор», обусловивший масштаб его личности и предопределивший тот вклад, который он внес в развитие российского образования. Действительно, каждый из этапов жизни не только что-то последовательно прибавлял к образу Константина Дмитриевича, но и явственно способствовал его самореализации.

К.Д. Ушинский родился в Туле, в небогатой дворянской семье. Но все детство и отрочество его прошли в приобретенном отцом небольшом имении, расположенном в четырех верстах от города Новгород-Северский на берегу реки Десны. Родители его были образованными людьми. Первоначальным обучением будущего педагога руководила мать, Любовь Степановна, которая очень внимательно относилась к любознательности ребенка, поддерживала и развивала его пытливую мысль. В семье была хорошая библиотека, и К.Д. Ушинский уже в детстве много читал. Несомненно, в «материнской школе» он не только получил много первоначальных знаний, но и развил базовые способности к дальнейшему обучению.

В 12 лет не по годам развитый мальчик был принят сразу в 3 класс Новгород-Северской гимназии, который в современной школе может быть приравнен

к 6 классу. С поступлением в гимназию связана путаница с его годом рождения. В некоторых публикациях указывается, что для того, чтобы мальчик смог пойти сразу в III класс, родители прибавили Косте год, записав, что он родился в 1823 году.

Это была по тем временам прекрасная гимназия. Ее директором являлся Илья Федорович Тимковский, профессор-классик, любивший словесность и внушавший эту любовь своим воспитанникам. Все это, несомненно, развило и ограничило яркое дарование юного Ушинского, придав выбору его жизненного пути гуманитарный дискурс.

После окончания в 1840 году гимназии 16-летний талантливый юноша, владеющий английским, немецким и французским языками, поступил в Московский университет, где обнаружил не только завидную способность быстро воспринимать и критически оценивать знания, но и умение передавать эти знания другим. И здесь ему снова повезло с учителями. Из плеяды блестящих преподавателей университета 40-х годов XIX века выделим профессора философии государства и права, одного из предвестников отечественной научной педагогики Петра Григорьевича Редкина, который оказал немалое влияние на последующий выбор К.Д. Ушинским занятия педагогикой.

К сожалению, московский климат и напряженные занятия оказали негативное влияние на здоровье Константина Дмитриевича, которое с детства было очень слабым. К концу каждого академического года он обычно харкал кровью, что, безусловно, затем крайне негативно сказалось на его здоровье и во многом предопределило преждевременную смерть.

В 1844 году К.Д. Ушинский окончил юридический факультет университета с «выдающимися успехами». Совет университета рекомендовал его как «отличнейшего для определения на службу прямо в министерство и другие высшие присутственные места». Все это разожгло в душе молодого человека яркий огонь здоровых амбиций. Осознавая свои незаурядные способности (где бы он ни учился, он всегда выделялся среди соучеников), Константин Дмитриевич отчетливо понимает свою благородную миссию: наперекор неблагоприятным обстоятельствам способствовать прогрессу своей Родины.

В 1846 году после защиты магистерской диссертации К.Д. Ушинский получает назначение в Демидовский юридический лицей в Ярославле, сразу на должность профессора энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов. Так окончательно определяется педагогический вектор его судьбы. Здесь он блестяще проявил себя как ученый-энциклопедист и талантливый лектор. В своих лекциях Константин Дмитриевич давал систематическое изложение знаний по истории и политической экономии, этнографии и философии, филологии и психологии. Размышлял о свободе как о естественном состоянии человека, о свободном обществе как необходимом условии всестороннего развития, о неотъемлемом праве человека на личное достоинство. Однако подобные передовые либеральные и демократические взгляды не разделяли учебное начальство и некоторые коллеги.

В последовавших доносах К.Д. Ушинский обвинялся в политической неблагонадежности. За ним был установлен негласный надзор. Причем молодому, 24-летнему, профессору даже не смогли инкриминировать что-то конкретное. Просто попечитель лицея порекомендовал удалить Ушинского так, на всякий

случай, в предвосхищении возможных проблем. Все это в итоге привело к тому, что в 1849 году Константин Дмитриевич вынужденно оставляет профессорскую кафедру в Демидовском юридическом лицее. Так в первый, но, к сожалению, далеко не в последний раз он столкнулся с основным противоречием его карьеры: благородное и до поры до времени успешное стремление модернизировать и усовершенствовать то поприще, к которому он прикладывал свои таланты, в итоге неизбежно приводило его к очередному профессиональному и жизненному краху.

Из Ярославля К.Д. Ушинский едет в Петербург, где скоро убеждается, что двери всех учебных заведений России для него закрыты. Директора (опять-таки на всякий случай) не хотели брать в свои учреждения бывшего профессора, непонятно за что, но явно же не случайно, отставленного из привилегированного Демидовского лицея.

Константин Дмитриевич был близок к отчаянию, не имея средств к существованию. В начале февраля 1850 года он был, наконец, зачислен на мелкую должность помощника столоначальника в департаменте иноземных вероисповеданий. Это был настоящий жизненный крах: Ушинский с его ярким талантом, серьезными амбициями, ярко выраженным честолюбием и желанием послужить прогрессу России был вынужден годами заниматься мелочной и никому не нужной рутинной работой. В этом было что-то абсурдное, глубоко неправильное, обидно несправедливое. Можно только представить всю меру его душевных страданий. Но и в таких условиях Константин Дмитриевич неустанно внутренне двигался к реализации своего предназначения. В свободное от службы время он без видимой профессиональной цели, для себя, продолжал изучение философии, экономики, истории, географии, статистики и многих других наук.

Не находя сферы применения своих дарований на государственной службе, Ушинский много работает в журналистике. Он сотрудничает с журналами «Современник» и «Библиотека для чтения». За ним утверждается репутация талантливого публициста. В многочисленных и разнообразных по жанру работах – статьях, обзорах, рефератах, художественных очерках – его внимание все чаще сосредоточивается на проблемах обучения, образования, воспитания. Все это позволило отточить его блистательное перо и подготовило к будущей серьезной редакторской работе.

Судьбу уже отчаявшегося Константина Дмитриевича кардинально изменил воистину счастливый «новогодний подарок». Помогла случайная встреча под Новый 1854 год с бывшим коллегой по Демидовскому лицей, высоко ценившим дарования Ушинского и пообещавшим ему помочь найти новую работу. И 1 января 1854 года он увольняется из департамента иноземных вероисповеданий, так как его пригласили на должность преподавателя русской словесности и законоведения в Гатчинский сиротский институт. Через год он становится инспектором (завучем) этого заведения. Так он получил, наконец, возможность вновь заниматься любимым делом.

Гатчинский сиротский институт принадлежал ведомству императрицы Марии Александровны, куда входили приюты, богадельни, больницы, дома призрения. Это учебно-воспитательное заведение объединяло систему школ – от элементарной, где начиналось обучение грамоте, письму и счету, до высших классов, в которых воспитанникам излагались такие курсы, как законоведение. С прихо-

дом К.Д. Ушинского положение в институте сразу изменилось к лучшему. Здесь талантливый педагог смог в полной мере проявить свои способности, воплотить в жизнь присущие ему гуманные и демократические убеждения. Но главное заключалось даже не в этом. В одном из кабинетов института Ушинский обнаружил архив и, как писал позже сам Константин Дмитриевич, «полное собрание педагогических книг» одного из прежних инспекторов Гатчинского сиротского института – Е.О. Гугеля. Это был педагог милостью Божией и человек трагической судьбы, столкнувшийся с полным непониманием его передовых педагогических взглядов и закончивший жизнь в сумасшедшем доме.

Овладение сокровищницей педагогической мудрости придало до того во многом интуитивным взглядам К.Д. Ушинского на воспитание и образование фундаментальный характер, подвело под них основательную научную базу. Под впечатлением от прочитанного Константин Дмитриевич впоследствии напишет свою первую, и одну из лучших, педагогическую статью «О пользе педагогической литературы».

На посту инспектора Гатчинского сиротского института застают К.Д. Ушинского начавшиеся в России либеральные преобразования, эпоха Великих реформ. Наступало время, которого он так ждал и к которому всю жизнь исподволь готовился. Не удивительно, что разнообразные таланты Константина Дмитриевича и накопленный им серьезный и успешный педагогический опыт сразу оказываются востребованными. «Отец русской педагогики» был выдающимся ученым по самому характеру своей деятельности, по области приложения своих жизненных сил. Его внутренним двигателем было упование на общественный прогресс и нравственное просвещение народных масс. К.Д. Ушинский искренне уверовал в непреходящую общественную ценность гуманитарного знания, в особенности тогда, когда страна вступает в полосу решения судьбоносных и острейших вопросов государственного и общественного развития – эпоху Великих реформ 60–70 годов XIX столетия. В эту эпоху, одним из весомых составляющих которой явилось широкое общественно-педагогическое движение, гражданское общество начинает оказывать существенное влияние в сфере управления школой.

В 1857 году звезда Ушинского находится в зените. В только что созданном в предреформенной атмосфере либерализма и гласности «Журнале для воспитания» он публикует свои программные статьи «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании».

Эти статьи, особенно последняя, делают имя скромного инспектора классов Гатчинского сиротского дома известным всей педагогической России. К.Д. Ушинский становится вровень с Н.И. Пироговым, а вскоре и опережает его во влиянии на умы. Это было обусловлено, в первую очередь, выдвижением К.Д. Ушинским в качестве приоритетной **парадигмы национальной школы**, которую так ожидало русское общество. В бурный и противоречивый период реформ и социальных трансформаций мыслитель выступил как провозвестник и идеолог русской народной школы, взяв на себя решение проблем ее теоретического и практического научно-педагогического обеспечения¹. Выдающийся педа-

¹ Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том I. Политическая история российского образования. М. : Мариос, 2011. С. 472.

гог «доказывал необходимость того, чтобы знания своей Родины, ее языка, истории, географии составляли основу содержания образования»¹.

Новая общественная реальность самым непосредственным и вдохновляющим образом сказывается на судьбе Константина Дмитриевича. В 1859 году он направляет императрице по ее просьбе «Письма о воспитании наследника русского престола», где обосновывает выбор пути воспитания цесаревича Николая Александровича, которому исполнилось тогда 16 лет. Все это свидетельствует об особом доверии императорской семьи К.Д. Ушинскому и, вместе с тем, дает ему возможность вне цензуры и самоцензуры изложить самые сокровенные мысли о воспитании.

В этом же году К.Д. Ушинский назначается на очень престижную должность – инспектора классов Смольного института благородных девиц. В назначении в это привилегированное сословное учебно-воспитательное заведение, несомненно, проявился знак монаршей милости. И здесь Ушинский так же радикально усовершенствовал учебно-воспитательный процесс на основе самых современных подходов к образованию. Он ввел практику преподавания учебных предметов на русском языке и открыл специальный педагогический класс, в котором осуществлялась подготовка институток для работы в качестве воспитательниц.

На волне государственного и общественного признания надворный советник К.Д. Ушинский решением императора Александра II с 1 марта 1860 года назначается редактором педагогического официоза – «Журнала Министерства народного просвещения», где публикует новый цикл своих классических произведений, прежде всего, «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О нравственном элементе в русском воспитании» и знаменитое «Родное слово». Эти произведения дают возможность в полной мере оценить масштаб педагогических поисков К.Д. Ушинского и, вместе с тем, особую гармоничность системы его идей и взглядов.

В это время К.Д. Ушинский явно переживает ощущение своего важного места в русской педагогике, своей особой роли. Его статьи, формулирующие программу развития национальной русской школы, приобретают установочный характер.

У Константина Дмитриевича явно выстраивается своеобразный магический квадрат: **народность – общественность – религия – наука**. Причем эти несущие основы не только взаимопроникают друг в друга, но и мыслимы лишь в комплексе.

В этой специфике наследия К.Д. Ушинского и состоял тупик для всех, кто пытался превратить этот квадрат в «кубик Рубика», вертя и подбирая набор необходимых граней в соответствии с политической конъюнктурой или определенной идеологией.

Тем более что К.Д. Ушинский в своих взглядах выглядит достаточно противоречивым. Вот, к примеру, два его высказывания о роли церкви в образовании. Благостное: «Дело народного воспитания должно быть освящено церковью, а школа должна быть преддверием церкви». И гневное: «Духовенство наше в продолжение веков не выработало никаких воспитательных идей. Что идей! Не

¹ Харисов Ф.Ф. Национальная культура и образование. М. : Педагогика, 2000. С. 51.

создано даже ни одного сколько-нибудь сносного учебного заведения. Напротив, в собственных своих заведениях, где воспитываются его же дети, оно дало отвратительнейшие образчики своей негодности в деле воспитания. Припомнив наши бурсы, которые и теперь в прежнем виде, невольно содрогаешься при мысли поручить духовенству воспитание народа и, конечно, уже не прибегнешь к нему за советом». И таких примеров можно при желании найти предостаточно. Однако, разумеется, подобные противоречия не заслоняют значимость совершенного К.Д. Ушинским.

К сожалению, это время – 1857–1861 годы, на которые приходится апогей общественной, творческой и педагогической деятельности К.Д. Ушинского, его акме, – оказывается недолговечным. Уже осенью 1861 года он вынужденно покидает пост главного редактора «Журнала Министерства народного просвещения». Причина традиционна для Ушинского: публикуемые в журнале статьи расходятся с курсом министерства.

Затем последовала отставка из Смольного института. «Слишком» умного и честного завуча решили снять с должности. Видимой причиной послужил конфликт с начальницей института, которая обвинила его в непочтительном отношении к начальству, вольнодумстве и даже атеизме. Но подлинные причины были, конечно, намного глубже. После отмены крепостного права власть не хотела дальнейшего углубления реформ и удаляла реформаторов от дел. Достаточно вспомнить судьбу Н.И. Пирогова. Поскольку просто уволить известного и любимого всей образованной Россией педагогического деятеля было не очень корректно, то внешне все было обставлено трогательной заботой руководства о здоровье Ушинского – отправкой его для лечения за границу. 22 марта 1862 года он вынужден был подать прошение об увольнении, а 24 апреля навсегда покинул Смольный.

Стараниями императрицы К.Д. Ушинский был направлен в Европу «для обозрения заграничных женских учебных заведений» и подготовки учебника по педагогике. Командировка, а по сути, ссылка, продолжалась до 1867 года. Однако и эту вынужденную эмиграцию он старается по максимуму использовать на пользу отечественного образования, существенно обогатив свою педагогическую теорию знанием современной передовой западной школы. К.Д. Ушинский посетил Швейцарию, Германию, Францию, Бельгию, Италию, где изучал учебные заведения – женские школы, детские сады, приюты и школы, считавшиеся самыми передовыми образовательными учреждениями в Европе. На основе обобщения и осмысления полученной богатой информации он готовит и публикует обстоятельный цикл компаративистских статей «Педагогическая поездка по Швейцарии», построенных на внутреннем диалоге зарубежной и отечественной педагогики. Здесь Константин Дмитриевич предстает не только наблюдательным аналитиком, но и незаурядным писателем с тонким чувством юмора.

Но главное заключалось в другом. Находясь за границей и тоскуя по Родине, в 1864 году он написал и издал свои замечательные книги «Родное слово» и «Детский мир», ставшие первыми массовыми и общедоступными российскими учебниками для начального обучения детей. Более того, Ушинский подготовил методическое руководство для учителей и родителей к своему «Родному слову», которое до 1917 года выдержало 146 изданий.

Вернувшись из-за границы в 1867 году, К.Д. Ушинский титанически работает над капитальным трудом «Человек как предмет воспитания». В 1868 году

вышел отдельным изданием первый том исследования, посвященный анализу психофизиологических основ познавательной деятельности, результаты которого педагог считал необходимым применить к дидактике. Педагогическая антропология, по убеждению К.Д. Ушинского, должна начинаться с физиологии и гигиены, с исследования фактов и факторов, характеризующих здоровое, нормальное развитие человеческого организма.

В 1869 году увидел свет второй том, в котором рассматриваются психофизиологические особенности эмоциональной и волевой сфер, что имело большое значение для теории воспитания. Здесь К.Д. Ушинский рассматривает «процессы душевных чувств (удивление, любопытство, горе, радость и т.п.)».

Однако закончить свою книгу К.Д. Ушинский не смог. Третий, самый важный, том, в котором классик собирался закончить «индивидуальную антропологию» изложением духовных особенностей человека и намеревался изложить педагогические меры и правила, которые вытекают из анализа законов психофизиологической деятельности, остался незавершенным, а материалы к нему были изданы лишь в 1908 году.

Обычно эти последние годы жизни Константина Дмитриевича представляют как полное затворничество. Но это совершенно не так. Он активно действует в общественно-педагогическом движении юга России, принимает участие в педагогических съездах, редактирует учительские статьи и сборники материалов съездов.

Перенапряжение всех сил подрывает его и без того, как писал он еще в 1861 году, «окончательно разбитое здоровье». Поздней осенью 1870 года он с сыновьями Константином и Владимиром поехал лечиться в Крым. По дороге простудился и остановился для лечения в Одессе, где и скончался 22 декабря 1870 года. Похоронили Ушинского в Киеве на территории Выдубецкого монастыря.

Нам же остается счастливая возможность вновь и вновь обращаться к его педагогическому наследию, которое производит очень сильное, даже жизнеутверждающее впечатление. Меткие выражения, написанные как будто бы сейчас, на злобу дня, прямо подходят под рубрику «на то они и классики».

Его вдумчивый патриотизм и сдержанная религиозность способны охладить горячие головы. Но не сердце! Перечитывая работы Ушинского, испытываешь чувство горечи, что нет у нас сейчас педагогического мыслителя, равного Константину Дмитриевичу. С его темпераментом, убежденностью в собственной правоте (пусть иногда и излишней), блестящим слогом, взвешенной позицией по отношению к реформированию образования. К счастью или к сожалению, но К.Д. Ушинский действительно выглядит «живее всех живых».

Впрочем, от излишних иллюзий о благотворном влиянии на современного учителя идей прошлого предостерегал сам классик, написав о педагоге следующее: «Скоро он начинает довольствоваться механической рутинной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренев в этой рутине, он начинает с какой-то злобой смотреть на всякую педагогическую книгу, если бы она как-нибудь, сверх всякого ожидания и попала ему под руку: он видит в ней дерзкую нарушительницу своего долголетнего спокойствия... Такой педагог, по большей части, бывает щедр на советы; а здравый смысл не позволяет ему иногда презирать советами и другого педагога, который старше его годами и богаче опытом. Но он в то же время упрямо отвергает

советы многовекового опыта целого человечества и советы опытнейших и знаменитейших педагогов потому только, что это советы печатные. Странно, не правда ли? Но, тем не менее, это случается»¹.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии [Текст] : моногр. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
2. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том I. Политическая история российского образования [Текст]. – М. : Мариос, 2011. – 648 с.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. [Текст] / отв. ред. А.И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
4. Романов, А.А. К читателю [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 5–6.
5. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.
6. Харисов, Ф.Ф. Национальная культура и образование [Текст]. – М. : Педагогика, 2000. – 272 с.

УДК 371 (09): 008

Е.П. Белозерцев

ТРИЕДИНСТВО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИДЕОЛОГИЯ ВОЗРОЖДЕНИЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ: ВСПОМИНАЯ ЗАВЕТЫ К.Д. УШИНСКОГО

В статье анализируются внешние и внутренние предпосылки появления фундаментальной методологической триады русского образования – «Народность. Православие. Наука», сформулированной К.Д. Ушинским. Автор вступает в полемику с современными идеологами модернизации российского образования, доказывая, что такая «модернизация» уже привела к ревизии традиционной системы ценностей русской национальной культуры, отрыву от традиций и опыта русской школы.

история отечественного образования, К.Д. Ушинский, философия образования, принципы русского образования, аксиологические основы образования.

Судьбы Божии в отношении к нашему просвещению имеют какой-то характер особенной строгости: как будто в наказание за долгую нашу ложь падают удары на немногих, стремящихся возвратиться к истине, испытывая терпение.

А.С. Хомяков

¹ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1974. Т. 1. С. 24.

В последние годы дискуссия об образовании – интеллектуальный фон жизни российского общества. И это не случайно. Многочисленные публикации авторитетных авторов, публичные выступления неравнодушных граждан, наш личный опыт образовательной деятельности позволяют утверждать: в последние годы стал очевидным резкий, крутой перелом в сфере образования, который начался с Указа № 1 Б.Н. Ельцина и продолжается в ходе мероприятий по обсуждению, принятию и реализации нового закона об образовании. В результате возникли острые затруднения в формулировании и общем понимании теории и методологии гуманитарного знания, самого понятия «образование»; сложилось тяжелое положение в управлении образованием, в организации каждодневной жизнедеятельности образовательного учреждения.

Кризис современного образования есть следствие исторических, культурологических, экономических, философских и нравственных ошибок на старте и в ходе так называемой модернизации России и ее образовательной системы; есть следствие кризисного сознания, основывающегося на постулате о радикальной несостоятельности если не всего, то многого из того, что было сделано в советский период нашего государства. Кризис, кризисы, приступы и обострения касаются индивидуальной жизни каждого гражданина, а в особенности субъектов образовательного сообщества. В кризисном профессиональном сознании происходит смешение акцентов: от мировоззренческих основ образования – к технологиям на разных уровнях и этапах; от трехмерного понимания сущности человека как главного смысла и показателя конечного результата образования – к его моделированию, в котором нет места для человеческого; от исходной духовной традиции, «в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже», – к формальным образовательным целям и стандартам; от оптимального управления образованием – к бюрократическому одурманиванию, отвлечению от исполнения педагогической миссии.

Предложить вариант возрождения российского образования, принятого большинством граждан, можно только в одном единственном случае – выстроить траекторию развития современного общества как органически продолженное развитие предыдущей истории и культуры. И только в этой системе координат могут быть правильно сформулированы идеология, содержание и технология совершенствования современного российского образования.

Мы имеем богатейшее наследие святых отцов церкви, любомудров, религиозных философов, ученых различных отраслей знания. Оно, к великому сожалению, существует объективно независимо от нас, не признанное многими из нас и не полюбившееся. Наследие может быть каким угодно разнообразным и богатым, но, если мы о нем лишь знаем и помним, но не обращаемся к нему, не требуем его, оно, даже будучи выраженным современно яркими и красивыми словами, все равно будет лежать мертвым грузом. Жизнь, культура, образование, которые нам предшествовали, становятся живой традицией лишь тогда, когда мы в них действительно нуждаемся, мы их любим.

Современность вносит в образы исторической и культурной памяти новые освещенности, новые смыслы, новую содержательность, новую актуальность, новое понимание «симфонии». К сожалению, сейчас слово «симфония» применяется практически исключительно к музыкальным произведениям. Применение этого

термина в текстах гуманитарного направления вызывает непонимание и всевозможные упреки.

Обратимся, однако, к словарям.

В.И. Даль, «Толковый словарь живого великорусского языка»: *Симфония* – свод, указание мест, где упоминается одно и то же слово ¹;

«Словарь иностранных слов»: *Симфония* (гр. symphonia – созвучие) – гармоническое соединение, сочетание множества чего-либо ².

Дореволюционная церковь и историческая наука знали множество «симфоний»: библейских, на Ветхий и на Новый Заветы, по творениям святых отцов и т.п., что отчасти было обусловлено простотой употребления какой-либо «симфонии» в дальнейшей работе – в сущности, ею пользоваться не сложнее, чем простым словарем. Но, думается, не это было главным для ученых того времени. Метод симфонического анализа текстов позволяет выделить те фрагменты текста, которые каким-либо образом удовлетворяют задачам проводимого исследования, не допуская при этом нарушения контекстуальной окраски выделенного фрагмента, поскольку все они в итоге должны составлять симфонию, созвучие, т.е. целостно и гармонично отражать взгляды на интересующую нас проблему. Нас интересует, заботит, озадачивает, напрягает, раздражает и пр. и пр. – образование русского человека, его воспитание и обучение. В современных предлагаемых обстоятельствах поэтому следует говорить, размышлять о некоем симфоническом созвучии таких вопросов, решение которых предполагает общие усилия для определяющего вектора деятельности, а не просто о красивой формуле, афоризме, очередной модели.

Тема русского человека и тема русского образования всегда были в центре внимания патриотически настроенных интеллигентов. В России не найдешь, пожалуй, ни одного сколько-нибудь известного мыслителя, не предупредившего наше общество о трагических последствиях безнационального образования.

Целая эпоха в просвещении России связана с именем М.В. Ломоносова. Он показал громадное влияние на развитие науки и культуры, широко понимал назначение педагогики, считал ее неотъемлемой частью мировой и русской культуры. Народный просветитель и гражданин, это он написал государю 1 ноября 1761 года «О сохранении и размножении российского народа». Данное произведение долгое время не было известно русской общественности. Опубликованное в 1819 году, оно вызвало негативную реакцию у министра народного просвещения и духовных дел А.Н. Голицына. Распространение письма в публике было воспрещено, поскольку в нем высказывались «мысли предосудительные, несправедливые, противные православной церкви и оскорбляющие честь нашего духовенства». По существу, это был научный трактат, в котором впервые проведен анализ различных факторов развития и формирования личности молодого человека – россиянина. В трактате имеется специальный раздел об исправлении нравов и о большом народе просвещении. Разнообразная деятельность М.В. Ломоносова позволила создать в России первый университет и в дальнейшем – высшее образование. Он формировал и отработывал на практике основания для преемственности в работе различных типов учебных

¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 2008.

² Словарь иностранных слов. М. : Рус. яз., 1982.

заведений и тем самими сформулировал идею непрерывного образования, что стало достоянием мировой культуры.

Л.Н. Толстому достаточно было бы автобиографической трилогии «Детство», «Отрочество», «Юность», исследующей «диалектику души», для того чтобы встать вровень с великими нашими земляками. Но Лев Николаевич сформулировал идею свободного воспитания и в соответствии с ней создал свою Яснополянскую школу, разработал необходимую школьную учебно-методическую литературу, которая и сегодня во многих отношениях остается отличным примером образования русского человека.

Ф.М. Достоевский призывал нас «стать русскими во-первых и прежде всего»; пояснял, что «стать русскими значит перестать презирать свой народ»; переживал от того, что в России его времени «почти повсеместно настоящее образование заменяется лишь похвальным отрицанием с чужого голоса»; доказывал необходимость создания русской школы. Вот что писал Ф.М. Достоевский о состоянии образования своего времени: «...Наши юные люди наших интеллигентных сословий, развитые в семействах своих, в которых чаще всего встречается теперь недовольство, нетерпение, грубость невежества (несмотря на интеллигентность классов) и где почти повсеместно настоящее образование заменяется лишь нахальным отрицанием с чужого голоса; где материальные побуждения господствуют над всякой высшей идеей; где дети воспитываются без почвы, вне естественной правды, в неуважении или равнодушии к отечеству и в насмешливом призрании к народу, так особенно распространяющемся в последнее время, – тут ли, из этого ли родника наши юные люди почерпнут правду и безошибочность направления своих первых шагов в жизни? Вот где начало зла: в предании, преемстве идей, в вековом национальном подавлении в себе всякой независимой мысли, в понятии о сани европейца под неперменным условием неуважения к самому себе как русскому человеку?»¹

Федор Михайлович поведал нам об образовании реальном, массовом. Но в эти же годы образование могло быть другим, более прогрессивным, ибо в России уже существовали идеи и опыт, которые, к сожалению, не были востребованы государством и обществом. И в первую очередь не были востребованы в полном объеме (как целостная система) идеи и практические находки современника Достоевского – Константина Дмитриевича Ушинского.

В начале прошлого века великий Менделеев полагал, что задача увеличения народонаселения стоит для России на первом плане.

В начале XXI века положение русских стали признавать почти катастрофическим. Недаром такой общественно чуткий писатель и ученый, как академик А.И. Солженицын, который давно имел дело со статистикой и с разнообразным источниковедением, констатировал, что главной задачей сегодня является сохранение русской нации. Александр Исаевич речь ведет не о простом физическом выживании, хотя и о нем тоже. Это диктует необходимость в том, чтобы «младшие братья», выросшие и окрепшие, пришли на помощь «старшему».

Одна из замечательных характеристик – констант неповторимой культуры нашего народа – православные корни, освещенные рублевской «Троицей». На протяжении столетий Русь, Россия умножала славу и могущество, укрепляла гос-

¹ Достоевский Ф.М. Одна из современных фальшей // Дневник писателя. URL: <http://www.magister.msk.ru/library/dostoevs/dostdn01.htm>

ударственную власть, отбивала нападения врагов, расширяла свои границы, руководствуясь и вдохновляясь святым правилом митрополита Филарета: «Любите врагов своих, сокрушайте врагов Отечества, гнушайтесь врагами Божиими». Данная триада четко выражает ответственность каждого гражданина за здоровье общества, состояние национального самосознания, крепость православной государственности.

В истории и культуре России есть блистательный факт появления триединой формулы, составляющей основу русской идеологии. Вспомним, что такая формулировка появилась в контексте событий и настроений российских граждан в ходе Отечественной войны 1812 года. Тогда появился и приобрел величайшую популярность призыв «За веру, царя и Отечество!» В нем ладно соединились смыслоопределяющие для русского человека ценности.

XIX век ознаменовался ставшей широко известной триадой, которая иногда называется уваровской: «Православие. Самодержавие. Народность». Появление ее – уникальный факт истории и культуры нашего отечества, к сожалению, не ставший предметом специального историко-педагогического изучения.

Существуют внешние обстоятельства появления данной триады. Либерально-революционная Франция провозгласила «Свободу, Равенство, Братство», что воспринималось как идеология победоносной французской буржуазии. Консервативно-охранительная Россия видела в этих призывах определенную опасность по причине многоментальности, соблазнительности, видела в этой французской триаде ложную идеологию. С точки зрения православной России, были произведены подлог, подмена содержания понятий «свобода», «равенство» и «братство». Вот почему Россия ответила европейскому вызову своей триадой «Православие. Самодержавие. Народность».

Кроме внешних европейских обстоятельств существовали внутренние российские и личные мотивы появления русской триады. После подавления восстания декабристов император Николай Павлович делал много для того, чтобы укрепить самодержавную власть. В 1833 году министром просвещения стал граф С.С. Уваров, исполнявший эту обязанность относительно долго, вплоть до 1849 года. Известны его слова о том, что «он умрет спокойно, если ему удастся отодвинуть Россию на 50 лет от того, что говорят ей теории». В ряде своих публичных выступлений он четко и кратко выразил программу царствования Николая I, что впоследствии и стало официальной национальной идеологией. Факт уникальный. Министру просвещения удалось обозначить границы идеологического пространства России на долгие годы. «**Православие** означало официальную доктрину церкви, превращенной в один из департаментов; **самодержавие** – неограниченную власть императора и жестокость цензуры; **народность** – национализм, усиление бюрократии, в которой Уваров усматривал подлинно «народную систему, открывающую перед каждым возможность социального продвижения. Систему, принципиально отличную от аристократизма, а значит, гарантированную от социальной революции» (Т.И. Благова).

Идеологическая триада, сформулированная министром просвещения, по мнению славянофилов, имеет другой смысл. **Православие** интерпретируется как самобытная религиозно-этическая доктрина, призванная сплотить народ, избавить Россию от буржуазного пути развития, от бездуховности и эгоизма,

от классового расслоения. **Самодержавие** интерпретируется как мудрое правление в интересах народа и внимательное отношение к мнению «гласа народного». Реальное же самодержавие Николая I славянофилы обвиняли в онемечивании России, беззаконии, цензурном стеснении свободы слова. Понятие **народности** включает не только самобытное развитие культуры, общинный быт, но и концепцию народа как деятеля истории, великая миссия которого заключается в том, чтобы вместе со всем славянским миром повести за собой другие народы к лучшему будущему.

Надо признать, что «уваровская триада» на многие десятки лет стала объектом и предметом специальной самостоятельной дискуссии, участники которой обсуждали различные стороны идеологии России, не скрывая своих взглядов и не сдерживая эмоций, поскольку жизненно важной была для них эта тема.

При разном отношении к «уваровской триаде» надо признать, что министр сумел понять и выразить настроение российского общества, сформулировать целостную концепцию русской идеологии, лаконично, в трех словах определить сущность, содержание и структуру живого организма, имя которого – Россия. Вполне понятно, что в наши дни «уваровская триада» в формулировке XIX века не может быть идеологической основой современной России. Но так же понятно, и это признают многие современники, органичной и перспективной идеологией сегодня сможет стать только та система идеалов, норм и ценностей, которая обнаруживает генетическую культурно-историческую связь с триадой министра просвещения.

* * *

Основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский оставил свою триаду – «Народность. Православие. Наука», – полагая, что она станет нашим духовно-образовательным наследием. Факт принадлежности К.Д. Ушинского к истории и культуре России, значение его личности, ценность его наследия раскрываются в постановке самых разных и при этом важнейших вопросов о народном образовании, понимаемом не только в этническом, но и в самом широком историческом и антропологическом контекстах.

Три идеи и три принципа Ушинского, как показывают наша история и наша культура, являются основой строительства образования в России. Идеологию, содержание и технологию отечественного образования пронизывает триединство, которое и может стать алгоритмом возрождения образования в современной России. К.Д. Ушинский неоднократно отмечал, что основная идея народного образования есть идея глубоко философская, религиозная и психологическая; воспитание – преднамеренная деятельность, осуществляемая школой, воспитателями, наставниками; «непреднамеренные воспитатели» – природа, семья, общество.

Наследие К.Д. Ушинского отвечает на вопрошания современников и помогает преодолевать педагогические предпочтения и штампы.

«Канцелярия и экономия наверху, администрация в середине, учение под ногами, а воспитание – за дверьми здания» – так К.Д. Ушинский охарактеризовал порядки в Гатчинском сиротском институте, который находился под покрови-

тельством императрицы и в котором он работал преподавателем русской словесности¹.

В статье «О необходимости сделать русские школы русскими» он писал: «Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит вовсе не в преимущественном изучении классических языков на Западе, как нас иные стараются уверить, а в том, что человек западный, не только образованный, всегда, всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т.д., а русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится»².

Ныне же злободневным снова становится больной для Ушинского вопрос: «Отчего в наших школьных уставах, подвергавшихся и подвергающихся беспрестанным переделкам, нет и намека на преимущественное, усиленное изучение родины?»³

При этом в своих работах он подчеркивает: во взаимодействии природы, семьи, общества как сложных и «неотразимых» влияний «многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии», эти изменения являются результатом «предварительных изменений в его собственной душе». На организацию и вызов этих внутренних изменений воспитание оказывает прямое и сильное воздействие⁴. Человек, по мнению педагога, занимает не пассивную, а активную позицию во взаимодействии с окружающим миром: в известной степени он творец своей судьбы.

К.Д. Ушинский был сторонником создания в школе атмосферы здравого смысла и гуманности и, характеризуя эту атмосферу, предвидел, что в начале XXI века педагоги будут размышлять о среде образовательного учреждения: «...серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность»⁵.

* * *

В начале XXI века некоторые соотечественники К.Д. Ушинского стали понимать, что политика вхождения в «мировое сообщество», интеграции в «мировую культуру» реально привела к распаду ценностных смыслов отечественной культуры, к забвению духовных традиций, отказу от всего того, что составляло гордость отечественной системы образования. Нам нельзя предавать собственную историю и культуру. Обращение к древнерусской и великорусской традиции духовного воспитания и просвещения человека, которое вершилось в русле святоотеческого предания и в атмосфере христианских ценностей, позволяет соединить достижения духовной культуры православной России с европейским просвещением и образованностью нового и новейшего времени.

¹ Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова. М. : Педагогика, 1974. С. 234.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Там же. С. 237

Деятельность нескольких поколений русских религиозных мыслителей России XIX–XX веков связана с ее культурным ренессансом, говоря словами поэта, они соединили «столетий позвонки». Действительно, любомудры и старшие славянофилы обратились к древнерусской и великорусской традиции духовного воспитания и просвещения человека, которая вершилась в русле святоотеческого предания и в атмосфере христианских ценностей. Отмечая достоинства культуры России XVIII века, они подметили и главный ее недостаток: секуляризм мировоззрения образованных верхов, одностороннее увлечение просветительством западноевропейского образца и забвение традиционного для российского культурного самосознания религиозно-церковного мирозерцания. Именно они сделали первый шаг в направлении соединения достижений духовной культуры православной России XV–XVII веков с европейским просвещением и образованностью нового и новейшего времени. Основы оригинальной отечественной философии образования до сих пор еще не освоены исследователями для определения границ и смысла парадигмы российской педагогической мысли.

Но у нас есть наследие К.Д. Ушинского, которое может определить вектор развития отечественного образования при соответствующем к нему отношении.

Многолетние размышления о научной и практической педагогике, а особенно анализ диссертаций, монографий, учебных пособий, защищенных и опубликованных в последние годы, позволяют заметить высокую степень субъективизма, личных пристрастий, симпатий или антипатий, что приводит к весьма вольному обращению с содержанием и количеством таких важных категорий, как закономерности, принципы, да и других педагогических понятий. По нашему мнению, в деле образования каноническим подходом может быть и должна стать триединство. Работа со студентами, аспирантами и коллегами приводит к выводу о самодостаточности триады для понимания истории образования, его сегодняшнего состояния и перспектив.

На рубеже XX и XXI веков под влиянием наследия К.Д. Ушинского, философии и истории отечественного образования триединство нашего образования можно сформулировать таким образом:

- три урока: оптимистический, пессимистический, трагический;
- три константы: духовность, открытость, традиционность;
- три ценности: семья, школа, учитель;
- три идеи: вселенское предназначение человека, национальный дом, сборность;
- три принципа: индивидуальность, целостность, единство типа впечатлений.

Это триединство естественным путем гармонично соединяет святоотеческое – светское; историческое – культурологическое – философское; государственное – общественное – персоналистическое наследие¹.

В современном образовании размыты критерии многих понятий, в том числе понятий «личность» и «среда»; нарушены нравственные и бытийные связи между

¹ См. подробнее: К.Д. Ушинский и русская школа. Беседы о великом педагоге. М. : Роман-газета, 1994 ; Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования. 3-е изд., доп. и перераб. Курск : Мечта, 2013 ; Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций. СПб. : Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004.

этими понятиями, которые превратились лишь в «инструменты» для конструирования инновационных технологий, мало относящихся к живым запросам живой личности. Размытость этих основополагающих педагогических понятий создает ситуацию перманентного кризиса, в котором пребывают сегодня базовые институты духовной культуры. Для преодоления кризиса современная педагогика (гуманитарная и интегрированная наука о развивающемся человеке в развивающейся среде), стремясь к возрождению отечественного образования, обращается к трем понятиям: пространство, среда, отчий край.

Попытаемся разобраться с образами и основными смыслами данных слов, полагая, что это поможет понять процессы, происходящие в современном образовании, изменить сам подход к осмыслению педагогической реальности.

Этимологически *пространство* связано со страной, стороной, возможностью странствия. Пространство – «протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами; промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается»¹.

«Образовательное пространство не имеет строго очерченного объема значений. Оно ассоциируется с чем-то вроде емкого контейнера, куда можно поместить все, что угодно: комплексы, образовательные услуги, воспитательные системы, детские учреждения, образовательные практики и многое другое. На данный момент это собирательное, маркировочное и пока ни к чему не обязывающее выражение.

В образовательном пространстве множество миров. Это особый мир детского творчества, мир учебных дисциплин, мир учебной информации, мир идей, проектов, программ, мир профессионального образования и пр. Все эти преисполненные жизни миры, находящиеся в различных сочетаниях и конфигурациях, эволюционируют и развиваются по своим законам и правилам. Миры в образовательном пространстве хотя и взаимодействуют друг с другом, а какие-то их элементы образуют системы, в том числе воспитательные, все же существуют отдельно, словно молекулы, и не всегда "дружат" между собой. Поэтому пространство не является строгим системным образованием, и нестыковки, несоответствия, брожения его элементов и частей – обычное явление»² (Ю.С. Мануйлов).

Мы замечаем одно важное обстоятельство: в пространстве отсутствует человек. Может быть, поэтому руководители различного ранга чаще рассуждают о пространстве.

Среда – окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов; окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий³. Когда появляется человек, пространство преобразуется в среду. Среда – это нечто среднее между человеком и окружающим его пространством. Человек – в центре среды, а среда как периферия его питает, влияет, взаимодействует, культивирует, развивает, совершенствует. Среда – экзистенциальный феномен.

¹ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 2005.

² Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Н. Новгород, 2002.

³ Ожегов С.И. Толковый словарь...

Культурно-образовательная среда (КОС) – носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающий возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального и профессионального опыта человека, а алгоритм ее бытования синхронизирован с процессом формирования личности.

КОС – понятие объемное, его содержательные характеристики, его возможности простираются во времени и пространстве, и потому целостной среда может быть понята только в трехмерном измерении: мега-, макро- и микро-. Она предназначена для понимания реального процесса жизнедеятельности человека, моделирования педагогического сопровождения развития личности детей, учащихся, для формулирования и достижения конкретных воспитательных задач. Она обладает разнообразными возможностями как объективной тенденцией развития данного феномена, при этом реальные возможности означают наличие ряда необходимых условий для превращения их в действительность; возможности становятся действительностью тогда, когда наличествует полный набор условий существования и развития КОС.

Осмысленные возможности и реальная действительность могут быть использованы для решения воспитательных задач, и тогда речь будет идти о педагогическом потенциале КОС.

Реализация столь сложных задач в условиях таким образом понимаемой среды не позволяет смысл условий решения воспитательных задач рассматривать узко профессионально-педагогически. В реальной жизни это совокупность условий.

Итак, пространство позволяет моделировать образовательные системы, комплексы, региональную систему образования. КОС предназначена для моделирования реальных процессов жизнедеятельности человека, для опосредованного управления становлением и развитием личности.

Отчий край, по мнению воронежских философов (В. Варава и др.) писателей (В. Будаков и др.), педагогов (Е. Белозерцев и др.), – это философско-культурологическая единица, метафорическое понятие, интегральное понятие культуры, воспитательное понятие, которое:

- служит для объединения всего культурного потенциала региона, сформировавшего его самобытный облик;
- определяет конкретную перспективу гуманитарных исследований;
- является методологией малоизвестного и малоизученного в регионе и позволяет избавиться от некоторых сформировавшихся краеведческих стереотипов;
- изучает философию и культуру любого края в двух плоскостях – «историко-вертикальном» и «налично-горизонтальном»;
- есть духовная энергия отчего края, которая формирует, сохраняет, транслирует философскую речь нации;
- позволяет увидеть, как в быте проявляется Бытие и как в Бытии отражается быт народа;
- культивирует взгляд на мир;
- устанавливает роль образовательного потенциала региона в современных процессах.

Сущностными компонентами «отчего края», которые выступают организуемой основой субстанциональной связи личности и среды, являются следующие: культурно-исторический хронотоп, составляющий основу отчего края как некраеведческого понятия; идея неслучайности появления человека (в определенном месте); философия детства, учитывающая метафизику появления человека на свет; «текст культуры» как доминирующая особенность данного региона; диалектика «родного и вселенского», позволяющая осознать бесконечно-многомерную связь «малой родины» с «большой культурой». Все эти компоненты предполагают глубокую личностную вовлеченность учащегося, что само по себе оказывает образовательное влияние на человека.

Идея отчего края дает представление о среде не как о механистическом конгломерате отвлеченных и отчужденных ценностей культуры, которые далеки современному человеку, живущему в ситуации, которую М. Хайдеггер определил как «утрату корней». В этой ситуации философия отчего края дает возможность ненасильственного приобщения человека к своей сакральной традиции, в которой он может обрести метафизику своего существования, смысл жизни, а значит, стать полноценной личностью. Таким образом, отчий край, осмысленный философски, может выступить в качестве педагогической среды, которая может быть использована, прежде всего, в воспитательных целях образования. Отчий край позволяет философско-педагогические основания выразить в категориях содержательных и постижимых, которые могли бы применяться в образовательном процессе современной общеобразовательной и профессиональной школы.

Преодоление кризиса отечественного образования возможно благодаря новой стратегии гуманитарного знания – «философии отчего края» – стратегии, состоящей в осмыслении и разъяснении ценностно-смыслового единства края, в основе которого находится сакрализация КОС. Здесь педагогика получает истинно национальное измерение, не утрачивая, а приобретая через понятие должного подлинную универсальность и глубину. Однако необходимы педагогические стратегии, направленные на приобщение человека к эмпирическим и метафизическим смыслам отчего края. Методика приобщения человека к сакральным смыслам отчего края осуществляется не только рационально-теоретическими, вербальными, но и невербальными, «сердечными» способами, через привитие любви (а не только знания) к «национальным святыням». В этом контексте усиливается роль педагога, который не выполняет «образовательную услугу» по «трансляции знаний» «инновационными методами», а способствует сердечному приобщению учащихся к духовным истокам Родины.

Одним из исходных понятий в наших размышлениях является «историко-культурное наследие». Мы намерены из этого наследия извлечь «урок», многое понять, научиться не совершать ошибок и потому рассматриваем его (наследие) как историко-педагогический источник. Этот источник в зависимости от контекста, объекта и предмета научного и практического интереса можно трактовать как источник социально-педагогический, философско-педагогический, религиозно-педагогический, литературно-педагогический и т.д. Но обязательно – педагогический! Отношение к наследию как к педагогическому источнику позволяет это наследие актуализировать, вовлечь в нашу повседневность как часть, элемент или как образ и смысл культурно-образовательной среды. Наследие как явление ду-

ховной жизни растворено в повседневности культурно-образовательной среды кафедры и класса, факультета вуза и школы, города и региона.

В контексте наследия культурно-образовательная среда предназначена для понимания реального процесса жизнедеятельности человека, для моделирования педагогического сопровождения развития личности детей, учащихся, для формулирования и достижения конкретных воспитательных задач.

КОС обладает разнообразными возможностями как объективной тенденцией развития данного феномена. При этом реальные возможности означают наличие ряда необходимых условий для превращения их в действительность. Возможности становятся действительностью тогда, когда наличествует полный набор условий существования и развития КОС.

Осмысленные возможности и реальная действительность могут быть использованы для решения воспитательных задач, и тогда речь идет о педагогическом потенциале КОС.

Реализация столь сложных задач в условиях так понимаемой среды не позволяет смысл условий решения воспитательных задач рассматривать узко профессионально-педагогически. В реальной жизни это совокупность условий.

В философии условие «выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может»¹.

В педагогике многие исследователи обращаются к данному понятию.

В частности, В.М. Полонский рассматривает условие как «совокупность переменных природных, социальных, высших и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности»².

П.И. Пидкасистый, изучая развитие, воспитание и социализацию личности, рассматривает условия как «составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся», и выделяет в этой среде подсистемы биологических, психологических и социальных условий³.

Исходя из такого понимания сущности и особенности КОС, определения условий на уровне философии и педагогики, мы приходим к выводу: условия представляют собой осмысленную совокупность возможностей реальной действительности и педагогического потенциала КОС для достижения цели и задач профессионально-педагогической деятельности.

Общий итог наших размышлений: соединение и сочетание различных условий на трех уровнях КОС и составляет совокупность.

КОС на уровне мегасреды – *историко-цивилизационные условия*, позволяющие личности идентифицировать себя в современной цивилизации, стать субъектом исторической памяти.

КОС на уровне макросреды – *социально-культурные условия*, помогающие распознать особенности места своего развития, увидеть их проявления в сравнении с другими городами и поселками, определить степень собственной мобильности в существующем ритме, стать субъектом образа жизни.

¹ Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М. : Политиздат, 1991. С. 474.

² Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк., 2004. С. 36.

³ Педагогика : учеб. пособие для студентов вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М. : Пед. о-во России, 2000. С. 84.

КОС на уровне микросреды – *психолого-педагогические условия*, позволяющие адаптироваться в окружающей среде и стать субъектом образовательной деятельности:

– *социально-педагогические условия*, способствующие развитию культурно-образовательной среды учебного заведения, активно влияющие на саморазвитие учащегося;

– *организационно-педагогические условия*, обеспечивающие взаимодействие культурно-образовательных сред в процессе социализации студентов.

При соблюдении совокупности условий Учащийся становится в центр среды, а «среда образует периферию, которая его и питает»¹.

Питание осуществляется через созерцание, символы, ценности, переживания, сосредоточенные в среде. Это позволяет педагогу использовать среду в качестве средства развития и формирования личности. Более того, при благоприятных обстоятельствах (соблюдении) следование совокупности условий способствует сакрализации среды и наступает время, когда Учащийся переживает особое состояние и культурно-образовательную среду называет отчим краем.

Таким образом, культурно-образовательная среда, осмысленная философски, выступает в качестве педагогической среды и используется, прежде всего, в воспитательных целях образования, что позволит со временем культурно-образовательную среду воспринимать как отчий край. И тогда, когда большинство жителей региона, размышляя о месте своего развития, поймет, что любит эту среду, не представляет своей жизни без нее, а некоторые станут наделять предметы, вещи, явления, людей «священным» содержанием, идеализировать, превозносить, тогда можно будет надеяться, что на Земле Отчего края появятся новые Ломоносовы, Достоевские, Менделеевы, Толстые, Булгаковы, Платоновы, Твардовские, Распутины и естественным образом люди региона станут понимать, к какой культуре они принадлежат, какие ценности сохраняют, опекают, передают другим, что и кого они любят, что они – патриоты России.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Заветы российской цивилизационной традиции [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 6.
2. Белозерцев, Е.П. Национально-государственное образование в России [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 3.
3. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования [Текст]. – 3-е изд., доп. и перераб. – Курск : Мечта, 2013.
4. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. – СПб. : Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004.
5. Богуславский, М. В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики (начало XX века) [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 7.
6. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 43–57.
7. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.

¹ Мануйлов Ю.С. Средовой подход...

8. Булатников, И.Е. Системная методология в современной теории и практике социального воспитания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2. – С. 18–34.
9. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).
10. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
11. Гагаев, П.А. Размышления о судьбах русской школы [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 6.
12. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]. – М., 2008.
13. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа [Текст]. – М., 1991.
14. Данилюк, А.Я. Понятие и понимание русской национальной школы [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 1.
15. Достоевский, Ф.М. Одна из современных фальшей [Электронный ресурс] // Дневник писателя. – Режим доступа : <http://www.magister.msk.ru/library/dostoevs/dostdn01.htm>
16. Зеньковский, В., прот. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст]. – М., 1993.
17. Зеньковский, В.В. Русская педагогика в XX веке [Текст]. – Париж, 1960.
18. Ильин, И.А. Путь к очевидности [Текст]. – М., 1993.
19. Ильин, И.А. Избранное [Текст]. – Смоленск, 1995.
20. Каптерев, П.Ф. Избранные идеологические сочинения [Текст] / под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1982.
21. Киреевский, И.В. О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России [Текст]. – СПб., 1852.
22. Кларин, В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX–XX вв. [Текст] / В.М. Кларин, В.М. Петров. – М., 1996.
23. Корнилов, И.П. Задачи русского просвещения в его прошлом и настоящем [Текст]. – СПб., 1902.
24. Кобылянский, В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 5.
25. Косик, В.И. Тревоги и заботы национальной школы [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 6.
26. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]. – Н. Новгород, 2002.
27. Менделеев, Д.И. Заметки о народном просвещении России [Текст]. – СПб., 1901.
28. Меньшиков, В.М. Российская школа в контексте европейского образования (историко-теоретический анализ) [Текст]. – М., 1996.
29. Муравьев, С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Курск, 2011.
30. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]. – 4-е изд., доп. – М., 2005.
31. Остапенко, А.А. Педагогика со-Образности. Очерки и эссе [Текст] / послесловие прот. Константина Зелинского. – 2-е изд., испр. – М. : Планета, 2012. – 190 с.
32. Остапенко, А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : Парабеллум, 2013.

33. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] : моногр. / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. – 196 с.
34. Панарин, А. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера [Текст] // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста : сб. – М. : Изд-во АСТ: НПП «Ермак», 2004.
35. Панарин, А. Православная цивилизация в глобальном мире [Текст]. – М. : Алгоритм, 2002.
36. Пашков, А.Г. Гуманистические ориентиры деятельности и подготовки учителя в контексте модернизации российского образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20).
37. Пашков, А.Г. Ценностные основы этнокультурного воспитания детей и подростков в контексте глобализационных процессов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 39–43.
38. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Пед. о-во России, 2000.
39. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст]. – М. : Высш. шк., 2004.
40. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
41. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 272 с.
42. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
43. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
44. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
45. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
46. Розин, В.М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения [Текст] // Философия образования до XXI века. – М., 1992.
47. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
48. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
49. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Текст]. – Екатеринбург : Издат. отдел Екатеринбург. епархии, 2009.
50. Словарь иностранных слов [Текст]. – М. : Рус. яз., 1982.
51. Смолин, О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России [Текст]. – М. : Культурная революция, 2010. – 968 с.
52. Смолин, О.Н. Чтобы цвела страна [Текст] : докл. на Конгрессе росс. образоват. сообщества // Альтернативы. – 2011. – № 4.

53. Уткин, А.В. Миссия российского учителя: историко-генетический анализ проблемы [Текст]. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2010.
54. Ушинский К.Д. и русская школа. Беседы о великом педагоге [Текст]. – М. : Роман-газета, 1994.
55. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст] : в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1974.
56. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст]. – М., 1988.
57. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991.
58. Хагуров, Т. Человек потребляющий: проблемы девиантологического анализа [Текст]. – М. : ИС РАН, 2006.
59. Черняков, С.Ф. Современная школа: система управления изнутри [Текст] // Альтернативы. – 2011. – № 4.
60. Шадриков, В.Д. Народная школа [Текст] // Высшее образование в России. – 1993. – № 2.

УДК 371(09)

В.Г. Безрогов

АВТОР «ДЕТСКОГО МИРА» И ЕГО ЗАРУБЕЖНЫЕ УЧИТЕЛЯ¹

Рассмотрены иностранные учебные книги и пособия, упомянутые К.Д. Ушинским как те, на которые он опирался при подготовке своего «Детского мира». Проведена библиографическая реконструкция выходных данных указанных книг, поставлен вопрос о дальнейшем изучении роли каждой из них в конструировании пособий К.Д. Ушинского, о путях их использования, адаптации, трансформации и переозначивания русским педагогом.

учебник «Детский мир», К.Д. Ушинский, Ф. Хардер, Г. Рафф, Ф. Вильмзен, Е.О. Гугель, П.П. Максимович.

В 2014 году научная общественность отмечает 190-летие со дня рождения К.Д. Ушинского (1824–1870/71). Закономерно сегодня поставить вопрос об источниках, ориентирах, примерах, следуя которым либо отталкиваясь от которых великий педагог создавал свои знаменитые пособия. При всей обширности литературы об Ушинском конкретные учебные издания, послужившие образцами и почвой для «Родного слова» (1864 год) и «Детского мира» (1861 год), остаются пока не рассмотренными. Нам представляется весьма важным проследить, какие идеи и как адаптировались Ушинским для российских детей. Данной публикацией мы начинаем такую работу, реконструируя список пособий, учтенных им при составлении «Детского мира».

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 13-06-00149а.

© Безрогов В.Г., 2014

Константин Дмитриевич, трудясь над знаменитым «Детским миром», еще до командировки за границу (1862–1867 годы), построил свою конструктивную работу над новым пособием, которому прочил (и не ошибся) долгую судьбу, на творческой переработке зарубежных изданий и публичном отвержении публикаций отечественных предшественников и современников как некачественных.

В предисловии к первому изданию «Детского мира», которое полностью воспроизведено автором и во втором ¹, он упоминает 12 немецких и английских изданий, рекомендует учителям три немецких пособия ² и два издания наглядных картин ³.

В дальнейшем Ушинский снимет большой список книг, на которые он опирался, создавая «Детский мир». Издание 1863 года (четвертое) содержит лишь три рекомендованных немецких пособия – Ф. Хардера, А. Любена и Г. Раффа – наряду с упомянутыми и в первом издании русскоязычными учебниками В.И. Даля, Ю.И. Симашко, Ю.А. Штекгардта, Э.Х. Ленца, А.П. Горизонтова. В дальнейшем исчезнет и весь перечень рекомендуемых дополнительных пособий.

В первоначальном списке «тех немецких и английских книг, которыми я преимущественно пользовался при составлении "Детского Мира"», книги для начального чтения соседствуют с иллюстрированными учебниками об окружающем мире и пособиями по естествознанию. Реконструируем этот список, восстановив выходные данные всех указанных Ушинским изданий.

¹ Ушинский К.Д. Детский мир. 2-е изд. СПб., 1861. Ч. 1. С. XII.

² Два из них входят в упомянутый выше «список 12». Книга Harder F. Theoretisch-praktisches Handbuch... издавалась вплоть до 1891, когда вышло ее 10-е издание. Вторым указано 5-е издание многотомного курса Августа Любена (1804–1873): Lüben A. Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien. Berlin: Schultze, 1854. В 1866 году он выпустит аналогичный курс по географии, но данное издание уже окажется вне внимания Ушинского. И третьим немецким автором, оказавшим особенное влияние на подготовку «Детского мира», обозначен Георг Кристиан Рафф (1748–1788), автор «Естественной истории для детей», с 1780-х годов многократно переиздававшейся (Ушинский пользовался изданием 1854 года: Raff G.C. Naturgeschichte für Kinder. Hrsg. A.A. Berthold. 15. verb. Aufl. Göttingen, 1854). Рафф был также автором аналогичного издания по географии, но Ушинский не рекомендовал его для возможного расширения преподавания в дополнение к «Детскому миру» (см.: Краткое начертание землеописания для детей, сочиненное Георгом Христианом Раффом; А с немецкаго на российской язык преложенное Никитою Рахмановым. СПб. : Изданием Импер. Акад. наук, 1790).

³ Серия из четырех пособий Bilder zum Anschauungs-Unterricht für die Jugend, которая многократно издавалась в Эсслинге под Штуттгартом с 1838 года по конец XIX века издательством Й.Ф. Шрайбера (J.F.Schreiber, по 1844 – издательством Schreiber & Schill, именно так указывает издателя Ушинский; вероятно, в его распоряжении было 1-е, 2-е либо 3-е издание 1840 года, 4-е издание было выпущено уже одним Шрайбером в 1860 году). Небольшие по объему книги содержали цветные рисунки Д.Энглера (D. Englert) с краткими сопроводительными описаниями по изучаемым в начальной школе темам – от школьной и домашней мебели и посуды до видов различных местностей и картин из библейской истории. В качестве второго пособия для наглядного обучения Ушинский советует приобрести атлас с рисунками всех трех царств природы: H.J.Ruprecht, Wand-Atlas für den Unterricht in der Naturgeschichte aller drei Reiche. 40 Farblithographien. Dresden: C.C.Meinhold, 1860.

1. Harder, Friedrich. Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht: Mit besonderer Berücksichtigung des Elementarunterrichts in den Realien. 2. Aufl. Altona: J.F. Hammerich, 1858. XXXII, 524 S.¹

«Прекрасная книга, которой «Детский мир» многим обязан». Русскоязычной публике данная работа стала известна с 1872 года².

2. Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage. Cursus 1 / Bernhard Gottlieb Denzel, C. Wrage. 7., verb. Aufl. Altona: bei Johann Friedrich Hammerich, 1853. X, 214 S.

3. Lauckhard, Carl Friedrich (1813–1876). Orbis pictus. Bilderbuch zur Anschauung und Belehrung. Leipzig: Ernst Julius Günther.

Данное многотомное издание выходило много раз. Например, в 1860 опубликован пятый его вариант в 3 томах. Ушинский не указал года выпуска той версии книги Лаукхарда, которую он использовал при подготовке своего пособия. Однако вскоре пособие Лаукхарда появилось и на русском; эта версия, скорее всего, опиралась именно на пятое оригинальное издание³.

4. Wilmsen, Friedrich Philipp (1770–1831). Der deutsche Kinderfreund. 213 Aufl. Berlin, 1858. VI, 149 S.

Эта книга для чтения использовалась в оригинальном и переводном на русский язык вариантах в польских и петербургских гимназиях в 1840-е годы⁴. По неизвестной причине Ушинский не указывает на наличие русскоязычных изданий. Вероятно, при подготовке «Детского мира» он их не знал (пятое русское издание Вильмзена вышло в 1844 году, а шестое – только в 1867).

5. Berthelt August, Julius Jäkel, Karl Petermann, Louis Thomas. Lebensbilder III. Lesebuch für Oberklassen deutscher Volksschulen. 12. Aufl. Leipzig ; Berlin : Klinkhardt, 1858. 422 S.

6. Raff, Georg Christian (1748–1788). Naturgeschichte für Kinder. Hrsg. A.A.Berthold. 15.verb.Aufl. Göttingen: Johann Christian Dieterich, 1854. X, 521 S.

«Старинное, но очень хорошее сочинение». Первое издание вышло в 1781 году. В 1785 и 1796 годах вышли два издания русского перевода книги: Есте-

¹ Хардер Ф. Наглядное обучение // Хардер Ф. Соч. : пер. Римской-Корсаковой / под ред. Н.А. Соковнина. Вып. 1. М. : Моск. дет. и пед. б-ка, 1872 ; Он же. Руководство к наглядному обучению : пер. для семьи, нар. шк. и реал. уч-ща бар. Н.А. Корфа. Ч. 1–2 // [соч.] Гардер Ф.М. : бр. Салаевы, 1875–1878. Т. 2.

² Ушинский К.Д. Детский мир... Ч. 1. С. XI.

³ Лаукхард К.Ф. Все в картинах : Наглядная энциклопедия для детей : в 3 т. // Соч. д-ра Лаукхарта / переделано с нем. А.А. Пчельниковой. СПб. : Вольф, 1862–1864.

⁴ См.: Пятидесятилетие С.-Петербургской Пятой Гимназии 1845–1895. СПб., 1896. С. 36–37 (о введении этого учебника в гимназический курс с 1846 года согласно предписанию министра народного просвещения). Первое издание вышло в Берлине в 1802 году и стало весьма популярным на протяжении по крайней мере полувека: Der deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen. Berlin 1802. К этому изданию спустя несколько лет появилось продолжение: Ein Lesebuch für höhere Bürgerschulen und die untern Classen der Gymnasien. Berlin 1810 (выходило также под названием: Ausgewählte Lesestücke aus deutschen prosaischen Musterschriften; zum Behufe für Bürgerschulen und die untern Classen u. s. w.). «Книга для чтения, предписанная г. министром народного просвещения для употребления в первом классе гимназий, уездных училищ, частных учебных заведений и приходских училищ» «Ф. Вильмзена» выходила на русском языке с 1844 по 1875 годы. Пособие было рекомендовано в 1843 году «для употребления в учебных заведениях Царства Польского», поэтому издавалось в Варшаве, но проникало и в Петербург.

ственная история для малолетних детей Георга Христиана Раффа, учителя истории и географии в Геттингском училище; с одиннадцатью резными таблицами. Переведена с немецкого языка Васильем Левшиным. СПб. : Изданием Императорской Академии наук, 1785; 2-м тиснением. 1796. Русское издание книги было неизвестно Ушинскому или он намеренно о нем не упомянул.

7. Wagner, Hermann (1824–1879). *In die Natur! Biographien aus dem Naturleben für die Jugend und ihre Freunde. Erste Sammlung.* Bielefeld: Verlag von August Helmich, 1855. 141 S.

Издание включало материалы по следующим разделам: Natur, Pflanzen, Garten, Biologie; Chemie; Mathematik; Physik; Zoologie; Medizin; Humanmedizin; Tiermedizin; Veterinärmedizin; Geologie. Шестое издание вышло в 1885 году.

Различные книги писателя, учителя и популяризатора Германа Вагнера были широко известны в России. В русских переводах их издавали с 1863 года и продолжали издавать вплоть до 1917 года. Использованное Ушинским издание вышло на русском языке в 1864 году и впоследствии еще несколько раз издавалось в переделках и адаптациях¹.

8. Körner, Friedrich (1814/15–1888). *Der Mensch und die Natur.* Leipzig : F.Brandstetter, 1853. 284 S.

9. Mann, Robert James (1817–1886). *Lessons in General Knowledge.* L.: Longman, Braun, Green and Longmans, 1856. XI, 368 p.

10. Hughes, Edward (1819-1859). *Reading's Lessons.* L.: Longman, Brown, Green & Longmans, First Book. 1855. 446 p. Second Book. 1855. VIII, 431 p. Third Book. 1856. VIII, 430 p. Fourth Book. 1858. VIII, 454 p.

Объявленная в серии пятая книга не вышла. О первом и/или втором томе пособия Ушинский писал: «Превосходная книга, которую я желал бы передать русской публике вполне».

11. *The Moral Class-Book.* Edinburgh: William and Robert Chambers, 1847. X, 168 p. (Chamber's Educational Course – edited by W. and R. Chambers).

12. Thieme, Karl Traugott (1745-1802). *Erste Nahrung für den gesunden Menschenverschand.* 10.Aufl / durchges. u. verb. von Johann Christian Dolz. Leipzig, 1840. XIV, 178 S.

Книги Хардера и Раффа как лучшие из «списка двенадцати» Ушинский рекомендует для дополнения преподавания вместе с «русскими сочинениями: ботаникой г. Даля, зоологией г. Симашко, химией г. Штекгарда, физикой г. Ленца и естественной историей г. Горизонтова»².

¹ Вагнер Г. Из природы!: Рассказы для детей по Герману Вагнеру : в 3 ч. : пер. с нем. / изд. перевод Трубниковой и Стасовой. СПб. : Изд-во переводчиц, 1864. 562 с. ; Он же. Первые рассказы из естественной истории для семьи, детского сада, приютов и народных школ / Соч. Германа Вагнера : пер. и изд. Вал. Висковатова. 5-е изд., доп. СПб. : В.А. Цвылев, 1881–1902. Кн. 1–3 ; То же. 9-е изд. СПб. : П.В. Луковников, 1908.

² Даль В.И. Ботаника. СПб., 1849 ; Симашко Ю.И. Руководство к зоологии. СПб., 1854 ; Штекгардт Ю.А. Учебник химии : пер. с 3-го изд. СПб., 1849, пер. с 9-го изд. СПб., 1859 ; Ленц Э.Х. Руководство к физике. 2-е изд. СПб., 1842, Киев, 1851, 5-е изд. СПб., 1859 ; Горизонтов А.П. Естественная история. СПб., 1859 (переизд. 1861, 1864). За исключением Даля, подготовившего учебник для «воспитанников военно-учебных заведений», и Горизонтова, разработавшего пособие для «женских учебных заведений», книги остальных авторов имели статус учебников для гимназий. Ушинский никак не упоминает книги для чтения Е.О. Гугеля, П.П. Максимовича, А.Е. Разина и др. (Ушинский К.Д. Детский мир... Ч. 1. С. XI).

Характерно, что указывая использованные при составлении «Детского мира» книги для чтения, содержавшие сюжетные художественные, катехетические, морально-этические рассказы, поэтические тексты, К.Д. Ушинский в то же время не рекомендует их для расширения и более глубокого использования, полагая, вероятно, что уже при составлении «Детского мира» он учел эту сторону немецких и английских пособий с максимальной отдачей¹. Преференции в сторону «научных учебников» определялись и самой направленностью «Детского мира» к снабжению ребенка хорошим стилем изложенными, а потому захватывающими восприятие ребенка научными сведениями из тех областей знания, которые Ушинский полагал наиболее доступными учителю для изложения, а ученикам для прочтения и понимания.

Книги для чтения на русском языке, подготовленные отечественными учителями – предшественниками и современниками К.Д. Ушинского (А.Е. Разин и др.), не рассматривались составителем «Детского мира» как достойные упоминания, даже если они также содержали лишь познавательные материалы. Он счел необходимым указать в перечне использованных оригинальное издание книги для чтения «Der deutsche Kinderfreund» Ф.Ф. Вильмсена, но не указал ни «Чтений для умственного развития малолетних детей и обогащения их познаниями» его предшественника по Гатчинскому сиротскому дому Е.О. Гугеля (1804–1842), изданных в 1832 году и переиздававшихся по 1855 год, ни «Друга детей» П.П. Максимовича (1796–1888), изданного в 1839 году и затем переиздававшегося в двух разных версиях по 1875 (краткая) и 1882 (полная) годы. Оба пособия, Гугеля и Максимовича, открыто заявляли в своих предисловиях о том, что они являются переводом и переработкой «Немецкого друга детей» Вильмсена, того самого, возможность применения которого в работе над «Детским миром» объявил и Ушинский. Максимович активно использовал сюжетные рассказы, Гугель держался просветительского направления, не привлекал художественные произведения².

Третьим трансформатором Вильмсена до Ушинского был А.А. Чумиков (1819–1902), издавший в 1847 году учебник «Первоначальное чтение», опиравшийся на Вильмсена, но без указания на эту связь. К.Д. Ушинский оставляет без комментариев и это пособие, предшествовавшее его собственному. Вряд ли причиной такого молчания было то, что он опирался на более новое, 1858-го года, переиздание «Немецкого друга детей», тогда как Гугель, Чумиков и Максимович работали с изданиями начала XIX века и 1830–1840-х годов (Максимович указы-

¹ Список из 12 иностранных книг, послуживших опорой Ушинскому при работе над «Детским миром», приведен лишь в первом издании пособия. Первые четыре издания (по 1863 год) содержат список из трех иностранных пособий «тем преподавателям, которые пожелали бы внести в свои объяснения побольше самостоятельных рассказов» и «одного или двух из тех немецких изданий картин, которые приспособлены к начальному обучению» (Ушинский К.Д. Детский мир... 4-е изд. 1863. Ч. 1. С. VIII). Среди трех пособий – пункты 1 и 6 «большого списка двенадцати», а также: Lüben, August. Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte für Bürgerschulen. В., 1854. Приведены примеры «изданий картин»: Bilder zum Anschauungs-Unterricht für die Jugend. Stuttgart, s.a.; Ruprecht. Wand-Atlas für den Unterricht in der Naturgeschichte. Dresden, 1860. Начиная с пятого издания (1864 год) исчезают и рекомендательные списки иностранных пособий.

² Подробнее см.: Сенькина А.А. «Книга для чтения» как вид учебного пособия для начального обучения: вопросы типологии и истории издания: конец XVIII – первая половина XIX вв. : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010.

вает, что использовал переиздания 1838, 1841 и 1846 годов; 1-е немецкое издание появилось в 1802 году)¹.

Причина отсылки к оригиналу и неприятия отечественных авторов книг для чтения, вероятно, в ином, и данную загадку еще предстоит долго разгадывать. Предварительно можно предположить, что, по-видимому, сказалось нежелание автора «Детского мира» рекламировать конкурентов, как в случае с книгами для чтения И.И. Паульсона (1825–1898), которые издавались с 1860 года и первоначально получили более высокую оценку министерских методистов, чем пособие Ушинского. По-видимому, также существовало личностно-психологическое, методическое и содержательное несогласие с ними, о чем Ушинский без упоминания имен пишет в начале предисловия, говоря о чрезмерной легкости учебников от помещенных в них «сказок и побасенок» или, наоборот, перегруженности заимствованиями из наук и незнакомых ребенку сфер жизни, о бессвязности и случайности присутствия в них качественных материалов, «доступных десятилетнему ученику».

Также можно предположить, что часть высказанных в предисловии к «Детскому миру» (1-е изд.) претензий к иным пособиям на самом деле многими авторами того времени была уже решена и Ушинскому было не с руки упоминать конкретные российские издания, качество которых читатель мог проверить сам. Возможно, определенную роль сыграло и то, что Ушинский из 15 указанных им иностранных изданий (12 в списке источников, 2 иллюстрированных атласа, 1 пособие, которое есть в списке рекомендаций, но нет в списке иностранных источников Ушинского) опирался по большей части, как он сам утверждает, лишь на книги Фридриха Хардера и Эдварда Хьюса².

Хардер на фронтисписе или титуле не дает никакой иллюстрации. Строгий текст заголовка вводит юных читателей в пространство школы, где их встречает добрый учитель, сразу заводящий с ними разговор («Сегодняшним утром, дорогие дети, видите вы вокруг себя много новых одноклассников, впервые пришедших в школу...»).

Фронтиспис издания Хьюса показывает четырех малышей, занятых весьма серьезными учебно-учеными делами. Один сосредоточенно пишет, сидя рядом с глобусом и положив пюпитр для письма на толстенный том. Другой, обложившись инструментами, завершает работу над скульптурным бюстом молодой женщины. Двое других «путти XIX века» заняты чтением в окружении орудий раз-

¹ Максимович добавляет Вильмсена притчами из Ф.А. Круммахера (1767–1845), которые издавались и переиздавались в переводах с 1822 по 1900 годы. Например, в 6-м издании 1850 года по сравнению с 4-м изданием 1844 в раздел «Рассказы, служащие к развитию благих чувствований и к изоощрению рассудка» он вводит две притчи Круммахера – «Самоиспытание», «Старик и юноша» и ubирает текст Вильмсена «Доброе дело, но с дурным побуждением».

² В.Я. Струминский пишет, что мысль о возможном синтезе английских и немецких достижений на российской почве зародилась у Константина Дмитриевича во время его работы в «Библиотеке для чтения» (1854–1856), как раз предшествовавшей началу подготовки «Детского мира» (Архив Ушинского. М., 1962. Т. 4. С. 688). Германия названа им в рассказе о лондонской всемирной педагогической выставке «страной учебников», в другом месте отмечено наличие у англичан «хороших учебных книг», тут же переиздающихся контрабандно в США, где ежегодный общий тираж учебных книг составляет примерно 120 млн. экз. (Там же. С. 492, 403, 552). В частности, в США переиздали таким образом учебники Э. Хьюса. Среди недостатков английского образования Ушинский называл отсутствие естественных наук на высшей, университетской ступени (Там же. С. 555–556).

личных наук и ремесел, в т.ч. подзорной трубы, электрогенератора для гальванизации, паровой машины. В 1830 – 1850-х годах данные технические приспособления были на слуху у всей образованной европейской публики и потому стали некими символами хорошего, современного, востребованного, полезного, всеобщего (широкого, для многих), глубокого и успешного образования. Эти изображения, вероятно, в большей степени, нежели символика ульев и собирателей мудрой учености пчел на титуле у Вильмсена, отвечали позитивистской направленности дидактико-педагогического замысла Ушинского, полагавшего, вероятно, что идущая от Вильмсена предыдущая российская традиция мало чего стоит. Как и Хардер, Ушинский не дает никакого изображения на фронтисписе или титуле книги, но символы Хьюса ему вполне по душе.

Содержание пособий Хьюса и Хардера, деливших изложение по различным познавательным сферам, отвечало в конце 1850-х годов такой же направленности дидактической мысли К.Д. Ушинского. В четырехтомнике Хьюса содержательные области, присутствовавшие в каждом или в некоторых томах, задавали горизонт мышления человека начала позитивистской научной эры. Во всех томах пособия Хьюса мы видим такие темы: человек, его разум, физическая география, геология, жизнь растений, зоология, этнология, история человеческих изобретений, научная биография (образцы: Уотт, Франклин, Челлини), экономика, химия, механика, ремесла, производства, природные процессы вкупе с их развитием («естественная история»), астрономия, изобразительные искусства и как их понимать, музыка, литература, поэзия, этимология; в некоторых: пища, посуда, языки, философия природы, электричество и магнетизм, телеграф, современная фортификация и осада, метеорология, кораблевождение. Каждую тему раскрывал отдельный автор.

В отличие от Хьюса и Хардера, Вильмсен познавательную функцию книги видел подчиненной морально-воспитательной, опирающейся на логику, этику и стилистику художественной литературы. Поэтому в двух частях книги Вильмсена изданий 1830-х годов мы видим такие разделы, как «Короткие положения для возбуждения бдительности и размышления», «Рассказы, служащие к развитию благих чувствований и к изощрению рассудка», и лишь потом – «О Вселенной», «О земле и жителях ее», «Творения земли», «О человеке», «О сохранении здоровья», «О времяисчислении и календаре», «Замечательные природные явления», «Европа», «Германия», «О правах и обязанностях жителей в обустроенных государствах», «Романсы и песни», «Пословицы и изречения» (в первой); «Описания природы и земель», «Басни», «Рассказы», «Письма», «Диалоги», «Пьесы», «Эклоги», «Исторические повествования», «Рассказы о природе», «Описания характеров и биографии», «Поучения, сентенции, поучения, размышления», «Эссе», «Беседы, речи» (во второй). В такой традиции работали Гугель и Максимович, частично Паульсон.

Упор на познание природы и физического бытия человека при обучении в элементарной школе роднил Ушинского с педагогикой Хардера–Хьюса и отодвигал от педагогики Вильмсена–Гугеля–Чумикова–Максимовича и в дальнейшем от той линии развития российских книг для чтения, которая смотрела на них прежде всего как на собрания художественно-этических назидательных произведений и лишь во вторую очередь – как на свод первого круга элементов научно-практических знаний.

Расширение в юных умах научных познаний, формирование мышления (developing the intelligence and enlarging the knowledge of young minds) на базе книг по чтению на родном языке полагались англичанином Э. Хьюсом основными целями пособия по чтению. Эта затея была родственна К.Д. Ушинскому и потому высоко им оценивалась в качестве парадигмы для себя и для современной начальной школы в России. Соотношение литературы, искусства и науки решалось этим направлением в пользу доминанты последнего пункта данной тройки.

С этого пункта и начал Ушинский реформирование обучения чтению в старшей начальной и младшей средней школе. Оттолкнувшись от английского и немецкого опыта, он сумел привить его к российской культуре, соединить европейскую науку и логику мышления с отечественной словесностью и народностью, создать в итоге тот сплав, который, судя по успеху «Детского мира», ответил чаяниям значительной части общества в целом и учительства в частности. В дальнейшем, особенно в шестом издании «Детского мира» 1865 года, Ушинский учтет достижения оппонентов и облегчит свое пособие за счет большего удельного веса художественных, историко-географических и морально-назидательных текстов. Достигнутый баланс при сохранении естественно-научного стержня книги обеспечит этому учебному пособию гораздо более долгую жизнь, нежели в своих планах и чаяниях отводил ему сам автор, надеявшийся, что его пособие будет служить четверть века.

Список использованной литературы

1. Архив Ушинского [Текст]. – М., 1962. – Т. 4.
2. Вагнер, Г. Из природы!: Рассказы для детей по Герману Вагнеру [Текст] : в 3 ч. : пер. с нем.). – СПб. : Изд. переводчиц Трубниковой и Стасовой, 1864.
3. Вагнер, Г. Первые рассказы из естественной истории для семьи, детского сада, приютов и народных школ [Текст] // Вагнер Г. Сочинения : пер. и изд. Вал. Висковатова. – 5-е изд., доп. – СПб., 1881–1902. – Кн. 1–3.
4. Вагнер, Г. Первые рассказы из естественной истории для семьи, детского сада, приютов и народных школ [Текст] // Вагнер Г. Сочинения : пер. и изд. Вал. Висковатова. – 9-е изд. – СПб., 1908.
5. Горизонтов, А.П. Естественная история [Текст]. – СПб., 1859.
6. Даль, В.И. Ботаника [Текст]. – СПб., 1849.
7. Лаукхард, К.Ф. Все в картинах: Нагляд. энциклопедия для детей [Текст] : в 3 т. / соч. д-ра Лаукхарта ; переделано с нем. А.А. Пчельниковой. – СПб., 1862–1864.
8. Ленц, Э.Х. Руководство к физике [Текст]. – 2е изд. – СПб., 1842.
9. Ленц, Э.Х. Руководство к физике [Текст]. – 5е изд. – СПб., 1859.
10. Пятидесятилетие С.-Петербургской Пятой Гимназии. 1845–1895 [Текст]. – СПб., 1896.
11. Рафф, Г.Г. Естественная история для малолетних детей Г. Георга Христиана Раффа, учителя истории и географии в Геттингском училище ; с одиннадцатью резными таблицами [Текст] / переведена с немецкого языка Васильем Левшиным. – СПб., 1785.
12. Рафф, Г.Г. Естественная история для малолетних детей Г. Георга Христиана Раффа, учителя истории и географии в Геттингском училище ; с одиннадцатью резными таблицами [Текст] / переведена с немецкого языка Васильем Левшиным. – 2-м тиснении. – СПб., 1796.

13. Рафф, Г.Х. Краткое начертание землеописания для детей, сочиненное Георгом Христианом Раффом, а с немецкаго на российской язык преложенное Никитою Рахмановым [Текст]. – СПб., 1790.
14. Сенькина, А.А. «Книга для чтения» как вид учебного пособия для начального обучения: вопросы типологии и истории издания : конец XVIII – первая половина XIX вв. [Текст] : дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2010.
15. Симашко, Ю.И. Руководство к зоологии [Текст]. – СПб., 1854.
16. Ушинский, К.Д. Детский мир [Текст]. – 2-е изд. – СПб., 1861.
17. Хардер, Ф. Наглядное обучение [Текст] // Сочинения Хардера : пер. Римской-Корсаковой ; под ред. Н.А. Соковнина. – М., 1872. – Вып. 1.
18. Хардер, Ф. Руководство к наглядному обучению: Пер. для семьи, нар. шк. и реал. уч-ща бар. Н.А. Корфа. Ч. 1–2 [Текст] // Сочинения Ф. Гардера. – М., 1875–1878.
19. Штекгардт, Ю.А. Учебник химии [Текст] : пер. с 3-го изд. – СПб., 1849.
20. Штекгардт, Ю.А. Учебник химии [Текст] : пер. с 9-го изд. – СПб., 1859.
21. Berthelt, A.; Jäkel J.; Petermann K.; Thomas L. Lebensbilder III. Lesebuch für Oberklassen deutscher Volksschulen. 12. Aufl. [Текст]. – Leipzig ; Berlin, 1858.
22. Bilder zum Anschauungs-Unterricht für die Jugend [Текст]. – Stuttgart, 1838.
23. Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage. Cursus 1 [Текст] / Bernhard Gottlieb Denzel, C. Wrage. 7., verb. Aufl. – Altona, 1853.
24. Harder, F. Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht: Mit besonderer Berücksichtigung des Elementarunterrichts in den Realien. 2. Aufl [Текст]. – Altona, 1858.
25. Hughes, E. Reading's Lessons [Текст]. – L. First Book. 1855. Second Book. 1855. Third Book. 1856. Fourth Book. 1858.
26. Körner, F. Der Mensch und die Natur [Текст]. – Leipzig, 1853.
27. Lauckhard, C.F. Orbis pictus. Bilderbuch zur Anschauung und Belehrung. 5. Aufl. 3 Bde [Текст]. – Leipzig, 1860.
28. Lüben, A. Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien [Текст]. – Berlin, 1854.
29. Mann, R.J. Lessons in General Knowledge [Текст]. – L., 1856.
30. Raff, G.C. Naturgeschichte für Kinder [Текст]. Hrsg. A.A. Berthold. 15. verb. Aufl. – Göttingen, 1854.
31. Ruprecht, H.J. Wand-Atlas für den Unterricht in der Naturgeschichte aller drei Reiche [Текст]. 40 Farblithographien. – Dresden, 1860.
32. The Moral Class-Book [Текст]. – Edinburgh, 1847 (Chamber's Educational Course).
33. Thieme, K.T. Erste Nahrung für den gesunden Menschenverschand. 10. Aufl [Текст] / durchges. u. verb. von Johann Christian Dolz. – Leipzig, 1840.
34. Wagner, H. In die Natur! Biographien aus dem Naturleben für die Jugend und ihre Freunde. Erste Sammlung [Текст]. – Bielefeld, 1855.
35. Wilmsen, F.P. Der deutsche Kinderfreund [Текст]. 213 Aufl. – Berlin, 1858.

УДК 371 (09): 370

Н.И. Лифинцева

**ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ К.Д. УШИНСКОГО
В ПРОСТРАНСТВЕ-ВРЕМЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ
СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА**

Автор обращается к анализу современных проблем пространства-времени образования человека, рассматривая их с точки зрения антропологической концепции К.Д. Ушинского, так как образовательная практика сегодня нуждается в разумной теории воспитания, адекватной задачам времени и законам человеческой природы.

К.Д. Ушинский, психология воспитания, философия образования, педагогическая антропология, история школы и педагогики, пространство-время личности, социальное воспитание личности.

Времена не выбирают,
В них живут и умирают.

...

Крепко тесное объятье.
Время – кожа, а не платье.
Глубока его печать.
Словно с пальцев отпечатки,
С нас – его черты и складки,
Приглядевшись, можно взять.

А. Кушнер

Человек развивается в социуме, где меняются поколения, жизнь наполняется историческими событиями, ритмами, темпами. Время является безусловной предпосылкой бытия человека. «Историческое время» во многом обуславливает развитие личности человека, определяет, по словам Б.Г. Ананьева, «психологическое изменение ее структуры, характер и талант». Современный человек и все человечество сегодня находятся и живут в качественно новой пространственно-временной социокультурной и духовно-практической человеческой реальности.

Жизнь человека происходит и в собственном конкретном жизненном пространстве и времени. Его «персональное пространство и собственное время» особенно важны для развития, они включают природное и социальное бытие человека и воспринимаются им как наиболее значимые.

Расширение пространства бытия изменяет человека. Такая реальность, как Интернет, телевидение, «сжимают» пространство и задают новое время функционирования человека, что порождает ломку привычных способов мышления, разрыв устоявшихся связей. Человек становится более динамичным, коммуникативным, высоко адаптивным, способным опережать время, но в то же время суетным, отчужденным от природы.

Время человека, по словам Д.И. Фельдштейна, – «это особый феномен, включающий историческую, социальную, физическую, биологическую, психологическую составляющие в их системной целостности. И важнейшим моментом в функционировании времени человека, быстрота течения которого в различные периоды различна, является отношение к нему людей, полагающее потребность в его организации, необходимость такой организации и способность к ней»¹.

Время современного исторического периода разделяет людей разных поколений в значительно большей степени, чем прежде. В ситуации глобального кризиса, характеризующегося, прежде всего, кризисом антропологическим, кризисом нравственности, утверждением идеологии и психологии потребления, проблема межпоколенческих отношений становится более острой. Старшее поколение и поколение растущих людей находятся в разных пространственно-временных измерениях, по-разному организуют свое время. Сегодня нет коллективно проживаемой жизни, расходятся ее ценностно-смысловые измерения; принцип «время – деньги» обрел реальные формы.

Настоящее время жизни человека – это не просто другое время, а другое его представление, понимание и использование. Это социальное представление о времени и способах его использования современным поколением. В его основе лежат ритм и темп социальной жизни, ее динамичность и насыщенность событиями, явлениями, которые по-разному воспринимаются человеком. Время наполняется определенным содержанием, значениями, смыслами, доминирующими идеологическими концепциями и доктринами.

Доминантами глобального мира становятся образование, информация, информационные технологии, рынок, глобальный менеджмент. Образование при этом рассматривается как экономическая категория и мощное средство решения задач глобального менеджмента. Современные тенденции образования в мире таковы: эволюция знания в основной источник стоимости; превращение знания в товар, развитие рыночных отношений в сфере образования; интеграция образования, указывающая на его глобальность, ориентация на приоритеты мировые, а не национальные и этнокультурные.

Сегодня меняется «облик» человека, «оскудение» души при обогащении информацией и амбициями становится «приметой» времени. Доминирование идеологии и психологии потребления, утилитарно-прагматических ценностей кардинально меняет само содержание внутренней жизни человека, «блокирует» духовные пласты его сознания, что сказывается на психическом и психологическом здоровье. Изменения восприятия, мышления, сознания человека, его мотивационно-потребностной сферы приводят не только к появлению новых возможностей и усилению энергетического ресурса, но и к нарастанию недостатков – эгоизма, жестокости, потери нравственных ориентиров, стремлению к благополучию любой ценой, нарушениями психического и физического развития. По предварительным оценкам экспертов, во всем мире в ближайшие десятилетия ожидается рост психопатологии, особенно депрессивно-агрессивного, фобического и шизоидного «регистров». По данным Всемирной организации здра-

¹ Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 12–13.

воохранения (ВОЗ), число людей с психическими и физическими нарушениями развития на планете сегодня достигает 13 %¹.

Особенность развития человека состоит в том, что оно предстает как неуправляемое движение вперед, как «непрерывная погоня за будущим», «экспансия и оккупация будущего» (горизонталь развития). Но время – это «углубление настоящего и рассекречивание прошлого» (вертикаль развития).

Отечественный ученый-исследователь А.А. Ухтомский ввел понятие «хронотоп» как живое синкретичное измерение пространства и времени в их нераздельности. Это живой пространственно-временной континуум, в котором протекает развитие человека в двух планах – онтологическом и феноменологическом («дольнем» и «горнем», вертикальном и горизонтальном). Хронотоп соединяет в себе несоединимое – «пространственно-временные телесные ограничения с безграничностью времени и пространства, т.е. с вечностью и бесконечностью», идущей «от культуры, истории, ноосферы, от Бога, т.е. из вечности в вечность со всеми мыслимыми общечеловеческими смыслами и ценностями». Хронотоп активен, наполнен энергией движения, невозможен без смыслового измерения. Формирование активного хронотопа – это одновременно формирование и образа ситуации, и программы как основания свободного действия и необходимое условие вневременных состояний сознания, а также понимания вневременности и внепространственности идеального².

Обращение к проблеме человекообразности современного образования и педагогики приобретает в этих условиях особую актуальность. Образование и образованность относятся к внутреннему, или духовному, содержанию культурной жизни и деятельности человека, к овладению образом жизни, способностью жить по законам и правилам духовной культуры.

Весь опыт культурного развития человечества, научная, философско-антропологическая мысль всех времен и народов убеждают нас, что образование есть сложное социальное явление, специфичность которого состоит в том, что это – сфера «духовного производства», а педагог является работником «духовного производства». Образование как область человеческой деятельности не может быть «безлюдной» и «заочной», не может быть отдана на откуп бездушной машине, пусть даже очень умной и практичной. Оно предполагает наличие людей свободных, творческих, нравственных, духовных, культурных.

В контексте философской и психолого-педагогической антропологии образование есть способ вхождения человека в самостоятельную жизнь и осуществления своей жизни, обретения «образа человека», это процесс приобщения человека к ценностям культуры – науки, искусства, нравственности, религии, права, технологий, профессиональной деятельности. Так считали С.И. Гессен, И.А. Ильин, К.Д. Ушинский, другие великие педагоги. Педагогическая практика и педагогика как наука и искусство воспитания должны быть «освящены» культурными (человеческими) смыслами и в идеале ориентированы на «предельные» (высшие) смыслы человеческого бытия, имеющие вневременной и внепространственный характер.

¹ Мир в цифрах: обзор по странам. Мир в 2000 году // Приложение к журналу «Эксперт» 2000. № 1–2. С. 931.

² Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994. С. 284–285.

О роли смысла применительно к психологии и педагогике весьма поучительно написал отечественный философ и культуролог М.М. Бахтин: «Нельзя забывать, что вещь и личность – пределы, а не абсолютные субстанции. Смысл не может (и не хочет) менять физические, материальные и другие явления, он не может действовать как материальная сила. Да он и не нуждается в этом: он сам сильнее всякой силы, он меняет тотальный смысл события и действительности, не меняя ни йоты в их действительном (бытийном) составе, все остается, как было, но приобретает совершенно иной смысл (смысловое преобразование бытия)»¹.

Педагогика – гуманитарная наука, предметом ее внимания и «заботы» являются человек как духовное явление, механизмы, закономерности, методы одухотворения человека в процессе воспитания. В таком понимании практическая педагогика оперирует не только значениями, но и, прежде всего, смыслами, которые выступают здесь образующей силой. Педагог имеет дело «с мыслящей, говорящей и поступающей (в этом числе и творящей)», личностью. Смысловая педагогика не может существовать и развиваться в рамках только детерминистской, естественно-научной парадигмы, поскольку развивающийся человек не является «безгласной вещью», его познание может быть «только диалогическим», «событийным», т.е. включенным в контекст конкретных человеческих отношений, социального общения, жизни человека.

В этом контексте обращение к отечественному педагогическому наследию может стать для современной педагогики источником формирования и развития смыслового пространства, если она проявит готовность к сколько-нибудь полноценной ассимиляции этого уникального опыта. Можно назвать, как минимум, два основания, позволяющие заявить об актуальности рассматриваемой проблемы не только в аспекте частно-прикладной практики. Во-первых, опыт, как известно, – это то, из чего ты выходишь измененным. А «всякий честный и последовательно выполненный опыт самопознания всегда больше любой, сколь угодно сложной и рафинированной теоретической схемы», – подчеркивает современный психолог А.А. Пузырей². Во-вторых, несомненна мысль о единстве человеческой культуры, сформулированная М.М. Бахтиным: «Взаимопонимание столетий и тысячелетий народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур (сложное единство человеческой культуры)... Все это раскрывается только на уровне большого времени. Каждый образ нужно понять и оценить на уровне большого времени. Анализ обычно копошится на узком пространстве малого времени, то есть современности и ближайшего прошлого и представимого – желаемого или пугающего – будущего; ... мелко человеческое отношение к будущему; нет понимания ценностных непредрежденности, неожиданности, ... "сюрпризности", абсолютной новизны и т.п. Особый характер пророческого отношения к будущему. Отвлечение от себя в представлениях о будущем (будущее без меня)»³.

Педагогическое учение К.Д. Ушинского содержит и «понимание», и «пророческое отношение к будущему» человека. Воспитание человека, его души – основная проблема в педагогике К.Д. Ушинского. Воспитанию он отводит особую роль, хотя и признает его ограниченные возможности. Воспитание не всемогуще

¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М., 1986. С. 237.

² Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М. : Смысл, 2005. С. 233.

³ Бахтин М.М. Эстетика... С. 318.

в отношении образования характера и способностей ребенка, но и не бессильно перед природой. Сила воспитания очень велика, подчеркивал педагог, но возможности, заложенные в нем, не используются в полной мере воспитателями, воспитание пользуется лишь «ничтожной долей» своих возможностей; дело воспитания еще по-хорошему и не начиналось. Не о нашем ли времени идет речь?

Воспитание, по К.Д. Ушинскому, не сводится к формированию способностей, характера или нравственных качеств развивающегося человека. Педагог связывает его с правильным иерархическим устроением тела, души и духа человека. Основу воспитания составляют два встречных процесса развития человека – от физического (телесного) к психическому (душевному) и духовному («снизу вверх»), с одной стороны, и от высшего (духовного) к психическому и телесному («сверху вниз»), с другой стороны. «Ни одна материалистическая теория не может говорить о развитии, ибо когда нет души с ее собственным содержанием, то развиваться нечему»¹.

Из животного состояния человек выходит только под влиянием духовных изменений, преобразований. Дух творит формы, «дух переделывает на свой лад даже животный организм человека», пишет К.Д. Ушинский². Природный организм человека с его «темной бездной» в ходе развития вступает в сложные, противоречивые отношения и борьбу с разумом, разумной жизнью. «Пробуждающийся разум, проясняющиеся сознание и самосознание, появляющаяся воля вступают в схватку с темной бездной природы. В результате этой схватки происходит второе рождение человека, рождение души. Его первая природа преобразуется "во вторую", духовную»³.

Это очень острая и тяжелая борьба, исход которой зависит от того, на каком «поле» она происходит. Человек развивается на поле духа, духовности и разума как его формы. Это поле существует независимо от него, и он может только рождаться, возникать как человеческое существо, когда рождается его душа. Именно воспитание, подчеркивает К.Д. Ушинский, основанное на определенном идеале, помогает «превратить свою первую природу во вторую, духовную, природу человека таким образом, что это духовное станет для него привычкой. В этой борьбе на помощь приходят религия и воспитание»⁴.

Психологический объект воспитания, согласно Ушинскому, – сознание, *просвещение сознания человека*, т.е. такой способности человека, которая позволяет ему ясно видеть мир, различать в нем добро и зло, делать выбор. Но и этого недостаточно. Человек может ясно видеть «прямую дорогу», понимать, но не следовать ей, часто уклоняться, «сходить в сторону, сбиваться». Природа человека так сложна, в ней столько разноречивых влечений, стремлений, побуждений, которые могут быть так глубоко скрыты, что человеку трудно со всем этим справиться. Нужна опора, нужен «помощник», который облегчал бы нам «победу над нашими дурными наклонностями и в то же время награждал бы нас за эту победу». К.Д. Ушинский утверждает, что есть только одна прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание, – *это духовная память*, которая проявляется как глубокое предметное переживание. Одного ума недостаточ-

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. М., 1950. Т. 10. С. 299.

² Там же. С. 582.

³ Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1953. Т. 1. С. 124.

⁴ Там же. С. 127.

но, нужно «живое и сильное чувство, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний». Таким чувством педагог считает «любовь к отечеству». Когда гибнет все святое и благородное, то это чувство, по словам К.Д. Ушинского, гибнет последним. Он уверен, что «взяточник, истрачивающий, как червь, силы своей родины, сочувствует ее славе и ее горю» (видимо, для XIX века это еще было свойственно). «Язык, предания, природа родины никогда не теряют непостижимой власти над сердцем человека»¹.

Современная психологическая наука признает, что духовное развитие невозможно без предметной активности, деятельности души, *практической внутренней деятельности*, направленной на внутреннее преобразование, созерцание, самосозерцание, проникновение внутрь себя. В процессе развития ребенок активен, он сам конструирует поведение и деятельность в общении со взрослым, овладевает все новыми средствами, что способствует конструированию его собственного «Я».

Согласно современным научным представлениям, процесс развития ребенка является *конструктивным*, а не адаптивным или рефлекторным. Он приобретает собственный опыт, создает его в общении с взрослым, с помощью орудий (игрушек, предметов), конструирует собственные действия с ними. Это «закладывает основы заглядывания внутрь самого себя». Проблема причинности здесь уступает место проблеме связи явлений, что делает возможным «сохранение принципа единства в вихре перемен». Личность должна жить в принадлежащем ей времени. Чувство времени дано человеку, чтобы жить, действовать, побеждать, любить. Но для этого необходим рядом умный, нравственный, мудрый и любящий взрослый².

Кто, кроме педагога (учителя), если, конечно, он, говоря словами К.Д. Ушинского, «*зрелый человек*», обладающий «спокойным разумом», понимающий «современные *пределы знания*», введет развивающегося человека в мир природы, общества, человека?

Истинный воспитатель, по убеждению К.Д. Ушинского, должен быть *посредником* между школой, с одной стороны, и жизнью и наукой – с другой. Учитель, по Ушинскому, является посредником между жизнью, наукой и ребенком. «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, *посредником* между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем священных заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя *живым звеном между прошедшим и будущим*, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело – скромное по наружности – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения»³.

Функция посредничества и ее профессиональное выполнение, по мысли современных психологов, является свидетельством наивысшей квалификации воспитателя. «Достигая этой функции, воспитатель начинает нечто ЗНАЧИТЬ, т.е.

¹ Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. ... С. 132.

² Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам организационной психологии. М. : Новая школа, 1997. С. 161.

³ Ушинский К.Д. Собр. соч. М., 1950. Т. 10. С. 585.

выступать в качестве знака. *Не посредник – не значит.* Он лишь предназначен или назначен. Его назначение, функция могут иметь статусные, ролевые или иные заданные формы (сопровождение сегодня в моде). *Значить* для человека – это *быть*, поэтому лишь посредничество есть со-бытие, которое может стать основанием развития ребенка»¹.

Профессия учителя всегда современна, подчеркивал К.Д. Ушинский. Педагог живет «на переднем крае науки, культуры», он должен быть «чувствителен» к требованиям времени. Только в этом случае он может «законно повлиять на жизнь», подготовив новое поколение для жизни, в противном случае выпускников школы будут «довоспитывать» «пестрота, безобразие и неурядицы» жизни. «Школе не опрокинуть жизни; но жизнь легко опрокидывает деятельность школы», если она (школа) не стремится внести в жизнь «благодетельных, умеряющих влияний, ... разумных элементов, ... под сенью которых должны обеспечиться» от «едкой остроты жизни и ее беспрестанных временных увлечений – как нежное, беззащитное детство, так и неокрепшая еще пылкая юность»².

В эпохи, когда инфляция охватывает все, включая и личность (не относится ли это к нашему времени?), самое понятие действия для личности подменяется другим, более содержательным социально, понятием «*приспособления*». Сегодня тенденции к адаптации возобладали практически во всех сферах жизни человека: адаптация законов к изменяющейся не в лучшую сторону реальности, адаптация языковых норм, социально-психологическая адаптация ребенка к школе, детскому саду и пр. К чему он должен адаптироваться – малограмотному воспитателю, диким условиям школы?

Научный и технический прогресс не может заменить воспитания. Как никогда актуальны сегодня слова Х. Ортеги-и-Гассета: «В массу вдохнули силу и спесь современного прогресса, но забыли о духе. Естественно, она и не помышляет о духе, и новые поколения, желая править миром, смотрят на него как на первозданный рай, где нет ни давних следов, ни давних проблем»³.

Сегодня образовательная практика нуждается в разумной теории воспитания, адекватной задачам времени и законам человеческой природы «в ее вечных основах, в ее современном состоянии и в ее историческом развитии, что и составляет главную основу педагогики»⁴.

Движение «вперед» к К.Д. Ушинскому позволит современной научно-педагогической мысли избежать ситуации, о которой педагог писал: «В затруднительных случаях автор прореху мысли пытается заменить новым словом, смысл которого еще менее определен, чем смысл прежних».

Список использованной литературы

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]. – 2-е изд. – М., 1986.
2. Зинченко, В.П. Посох Осипа Манделъштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии [Текст]. – М. : Новая школа, 1997.

¹ Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся... С. 291.

² Ушинский К.Д. Собр. соч. ... С. 583–584.

³ Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М., 2003. С. 107.

⁴ Ушинский К.Д. Собр. соч. ... С. 588.

3. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии [Текст] / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994.
4. Мир в цифрах: обзор по странам. Мир в 2000 году [Текст] // Приложение к журналу «Эксперт». – 2000. – № 1–2.
5. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс [Текст]. – М., 2003.
6. Пузырей, А.А. Психология. Психотехника. Психагогика [Текст]. – М. : Смысл, 2005.
7. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
8. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст]. – М., 1950. – Т. 10.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 2 т. – М., 1953. – Т. 1.
10. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 7–25.

УДК 371 (09): 370.17

А.Г. Пашков

ПРИНЦИП НАРОДНОСТИ В ВОСПИТАНИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ОБЩИННО-КОЛЛЕКТИВИСТСКОЙ СУТИ ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Анализируя выдвинутый К.Д. Ушинским принцип народности воспитания, автор связывает его с важнейшими характеристиками традиционной ментальности русского этноса, его укорененностью в этнокультурных и педагогических традициях российского общества. Одной из главных черт традиционной русской культуры является ее общинно-коллективистский характер, подвергающийся ныне выхолащиванию, откровенному забвению в теории и практике социального воспитания детей и юношества.

история отечественной педагогики, педагогическое наследие К.Д. Ушинского, принцип народности, социальное воспитание, педагогика детского коллектива, педагогические традиции, этнопедагогика, этнопсихология.

Одним из важнейших положений педагогической концепции К.Д. Ушинского является народность общественного воспитания. Эта идея стала результатом многолетней работы педагога по отысканию компонентов и факторов воспитания, сообщающих ему направленность на сохранение и приумножение «бескорыстной человечности» в человеке¹. К.Д. Ушинский не оставил нам полной и завершенной педагогической характеристики идеи народности. В его наследии содержится более глубокий смысл. Педагогика К.Д. Ушинского ориентирует нас на

¹ Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1988. Т. 2. С. 27–57.

серьезное и систематическое постижение уклада и устройства народной культуры, форм и механизмов ее преемственности, охватываемых понятием «традиция», а также на выстраивание такого содержания образования и таких форм педагогического взаимодействия, которые обеспечивали бы устойчивое воспроизводство традиционных основ национальной культуры и их воплощение в «характере» школы. Попробуем применить эти установки к определению и изучению педагогических традиций.

Понятия «традиция», «традиционный» указывают на такие реально существующие социально-культурные явления, как атрибуты жизнедеятельности индивидов и социальных групп, которые подвержены относительно медленным переменам и воспринимаются как данность. В качестве традиций могут выступать определенные формы поведения и взаимоотношений, передаваемые из поколения в поколение посредством обычаев, норм, привычек, стилей, обрядов и поддерживаемые устойчивыми верованиями, знаниями, идеями и убеждениями, способами мышления и чувствования, правилами, символами и другими, нередко латентными, факторами.

Важную роль в культурно-исторической преемственности поколений и социальном воспитании молодежи играют также традиции-воспоминания. В их основе лежит коллективная память о событиях прошлого, в лоне которых содержатся высокоморальные образцы поведения и отношений, коллективных переживаний, способствующие духовно-нравственному единению соотечественников¹.

Традиции представляют собой существенный элемент культуры общества, обеспечивающий целостность и устойчивость социума и одновременно являющийся механизмом сохранения национальной культуры и ее межпоколенной трансляции. Кроме того, в социально-гуманитарных науках традиции рассматриваются как способ самоидентификации социальных групп, усиления их сплоченности и солидарности; как средство укоренения человека в глубинных пластах отечественной культуры и тем самым – сохранения национального менталитета и самосознания².

Приведенные характеристики указывают и на педагогические функции культурно-исторических, этнокультурных, эстетических, бытовых, трудовых и других традиций. Их образовательные возможности актуализируются в духовно-нравственном, патриотическом, художественно-эстетическом воспитании, в организации досуга детей и подростков. Тем самым образование включает в сохранение и воспроизводство традиций, что предполагает их творческое освоение, а не просто подражание старому.

Однако более важны и вместе с тем плохо изучены другие вопросы: что представляют собой педагогические традиции и какова область традиционного в педагогической культуре и образовании? Каковы образовательно-воспитательные функции педагогических традиций? Как традиционное сохраняется и творчески обновляется во взаимодействии с современным и новым?

¹ Гуссерль Э. Собр. соч. Логические исследования. М. : Гнозис, 2001. Т. 3 ; Лихачёв Д.С. Экология культуры // Лихачев Д.С. Избр. тр. по рус. и мировой культуре. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2006. С. 332–341 ; Плахов В.Д. Традиции и общество. Опыт философско-социологического исследования. М. : Мысль, 1982.

² Там же.

В образовании немало привычного и почти не меняющегося на протяжении многих поколений учащихся и учащихся. Так, массовая школа остается общеобразовательной, в содержании общего образования по-прежнему доминирует интеллектуально-научный уклон, а образовательный процесс сохраняет предметно-дисциплинарную структуру и приверженность «накопительной» модели обучения. Мало меняются организационные основы школьной жизни, во многом неизменными остаются «школьные порядки», в т.ч. неформальные, «неуставные».

Однако привычное не тождественно традиционному, а понятие традиции применимо не ко всем элементам образовательной действительности, переходящим из поколения в поколение. Важно помнить, что традиции – это разновидность ценностей, отстаивание которых предполагает указание на их давнее происхождение. Поэтому статус педагогической традиции могут иметь те укорененные в прошлом феномены, которые в педагогическом сообществе признаются достойными одобрения в силу того, что их воспитательно-образовательное значение оценивается положительно.

Традиция общинно-коллективистского воспитания укоренена в глубоком прошлом русского народа. Как доказывает Л.В. Милов, тяжкие условия труда и внутреннее ощущение грозной для общества опасности пауперизации создавали почву для развития у русского человека необыкновенного чувства доброты, коллективизма, готовности к помощи, вплоть до самопожертвования, сохраняли в менталитете объединяющую идею служения – ближнему, Богу, Отечеству¹.

Сила общинно-коллективистской традиции поддерживалась крестьянскими общинами и православными приходами, традиционной народной моралью и народной педагогикой. Она же обуславливала важные атрибуты культуры детства, опирающиеся на социальные инстинкты детей, – товарищество и солидарность среди своих, справедливость как ограничение собственных притязаний в пользу прав других, а также стихийное стремление к самоорганизации и образованию самоуправляемых групп разной направленности.

Этот естественный фактор воспитания официальной педагогикой, гимназическими администрациями многими учителями-служаками долгое время рассматривался как нежелательный и даже вредный. Тем не менее существовали некоторые неформальные и даже, казалось бы, антипедагогические правила и обычаи, доказывавшие неистребимость детского стихийного коллективизма, – такие, как организация «темной» для доносчиков и подхалимов, солидарное третирование одиозных педагогов и т.п.

В период «общественной педагогики» (П.Ф. Каптерев, 60 – 70-е годы XIX века), когда вопросы образования широко и свободно обсуждались на страницах общественной периодики, общественная педагогическая мысль (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой) заметила многие пороки казенной школы, а именно – авторитарность и казарменную дисциплину, невнимание к таким социальным воспитательным средствам, как «корпоративный дух» класса и школы, «чувство общности», «внутренняя жизнь» детской массы и другие. Во второй половине XIX – начале XX века в педагогических журналах регулярно публиковались материалы и подборки статей, в которых рассматривались характер товарищеских отношений в детской среде, их значение и возможности в целена-

¹ Милов Л.В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса. М. : РОССПЭН, 1998. С. 538–552.

правленном образовательном процессе (О. Шмидт, Г. Роков, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев). Публикации стимулировали обсуждение педагогами и родителями идей воспитания с опорой на класс, товарищеские кружки учащихся и другие объединения, что способствовало формированию позитивного общественного мнения о педагогических достоинствах факторов детской среды.

Важным этапом в формировании общинно-коллективистской традиции отечественной теории и практики воспитания стали социально-педагогические опыты организации детской жизни на коллективистских началах. Наиболее содержательной и отрефлексированной можно считать начавшуюся в 1905 году передвижническую деятельность С.Т. Шацкого (вместе с В.Н. Шацкой, А.У. Зеленко и др.) по организации детских сообществ в Щёлковской колонии, при просветительских обществах «Сетлемент» и «Детский труд и отдых», в колонии «Бодрая жизнь». Результат его «педагогической робинзонады» – привлекательная модель жизнедеятельности детского сообщества, наполненная трудом, самообслуживанием, игрой, театром и музыкой, спортом. «Бодрая жизнь» детей имела четкое организационное оформление, подчинялась разумным правилам и строгому режиму. И все это на основе самоуправления, в структуру которого входили общее собрание и «сходки», выборные органы.

Созданная С.Т. Шацким с коллегами модель детского коллектива творчески осваивалась и развивалась в массово создаваемых во время Гражданской войны трудовых колониях и школах-коммунах, руководимых А.С. Макаренко, В.Н. Сорокой-Росинским, И.В. Иониным, С.М. Ривесом и Н.М. Шульманом, а также в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса (С.Т. Шацкий, П.Н. Лепешинский и М.М. Пистрак, З.Н. Гинзбург и др.). Наряду с общими принципами, на которых строилась воспитательная работа с детскими коллективами, опыт каждого учреждения имел свою специфику. Она отражала не только своеобразие условий и особенности детского контингента, но и педагогический почерк руководителей – талантливых педагогов. Поэтому воспитательный коллектив каждого из указанных учреждений имел собственное индивидуальное лицо, что хорошо показано в авторских трудах педагогов и в работах исследователей их творчества.

Массовая школа брала на вооружение идеи в области организации детских коллективов и воспитания посредством коллектива. Этот процесс стимулировался партийно-правительственными установками и законодательными актами, программно-методическими наработками опытно-показательных учреждений Наркомпроса по вопросам воспитания, широким спектром направлений, содержания и форм общественно полезной работы школьных пионерских, а позже и комсомольских организаций, а также подготовкой учителей.

Таким образом, к концу 1920-х годов в отечественную теорию и практику воспитания прочно входят идеи коллективного воспитания, а именно:

- цели и интересы социальной общности должны доминировать над индивидуальными устремлениями;

- группа становится коллективом в совместной общественно значимой деятельности и по мере сплочения влияет на личность посредством общественного мнения, требований, отношений взаимной ответственности, руководства и подчинения;

– коллектив – эффективное средство дисциплинирования и исправления поведения его членов, воспитания ответственности и других социально типичных личностных качеств;

– коллектив обогащает личность общими интересами и убеждениями, опытом и переживаниями других.

С этого времени и на протяжении трех поколений советских граждан общинно-коллективистское воспитание становится не просто элементом педагогики, педагогического мышления и жизнедеятельности всех типов учебных заведений, но большой педагогической традицией. Такой статус, во-первых, обусловлен его укорененностью в истории и культуре и тем, что оно отражало лучший педагогический опыт, сложившийся к тому времени. Во-вторых, оно отвечало требованиям времени: содержало актуальные конкретно-исторические образцы поведения, мышления и чувств, а потому поддерживалось идеологией (и само укрепляло ее) и широко пропагандировалось. В-третьих, традиция общинно-коллективистского воспитания обладала большим гуманистическим потенциалом, так как интегрировала главные гуманистические идеи – взаимопомощь и сотрудничество, солидарность и заботу о ближних, и потому положительно воспринималась и оценивалась теоретиками и практиками воспитания, детьми и родителями и в целом общественным мнением.

Большая традиция, адаптируясь к конкретным условиям воспитательных организаций, породила множество малых, которыми и поддерживалась. В этих традициях, охватывающих локальные сообщества детей и педагогов, сохранялась коллективная память о прожитом и том ценном, что сложилось в опыте. Именно важная идея опыта давала название той или иной малой традиции. Ее культивирование и поддержание выступали как актуализация коллективных представлений и переживаний, насыщавших традицию. Этому помогали символика и атрибутика, художественно-эстетические, военизированные и прочие средства.

Так, в опыте А.С. Макаренко сложились и им же были талантливо описаны традиции, которые впоследствии, вместе с распространением идей макаренковского опыта, интегрировались в массовую практику коллективного воспитания: праздник урожая (труда); празднование дня рождения человека, имя которого носит учреждение; шефство старших над младшими; дежурство по учреждению (школе); торжественная встреча новеньких (первоклассников); последний звонок для выпускников; традиция непосредственных контактов руководителя учреждения с детьми; коллегиальное обсуждение важных вопросов жизни коллектива и т.д.

В жизнь воспитательных коллективов входили и многие другие традиции, авторство которых известно. Вспомним лишь некоторые: публичные демонстрации перед рабочими-шефами учебных успехов детей, названные «учетами» или «отчетами» (В.Н. Сорока-Росинский); участие педагогов во всех видах деятельности детского коллектива – от бытового труда до театральных представлений (З.Н. Гинзбург – заведующая МОПШ им. А.Н. Радищева); праздник «За честь школы» (Ф.Ф. Брюховецкий – директор 58-й железнодорожной школы города Краснодара)¹.

Некоторые малые традиции носили заметные черты авторитаризма и тем самым отражали исторические особенности и задавали характер суровой школы:

¹ Куракин А.Т., Лийметс Х.Й., Новикова Л.И. Коллектив и личность школьника. Таллин, 1981. Вып. 1, ч. 1. С. 58–69.

«проработка» нарушителей коллективных норм на общешкольной линейке, наказание коллектива за провинности его членов и другие.

Традиция общинно-коллективистского воспитания сохранялась и воспроизводилась посредством ее творческого освоения новыми поколениями педагогов и воспитанников.

В 1960-е годы в связи с некоторыми идеологическими послаблениями внимание теоретиков и практиков стало обращаться на «неклассические» признаки коллектива как единства организации и психологической общности (В.А. Сухомлинский, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, И.П. Иванов, Ф.Я. Шапиро и др.). Эта диалектика определяла амбивалентность и многоаспектность коллектива – его способность выступать как фактором усреднения и нивелировки личности ребенка, так и средством развития индивидуальности и творческого потенциала человека.

В новаторской теории и практике воспитания постепенно утверждалась в качестве важной характеристики сплоченного коллектива его способность выступать субъектом индивидуального развития каждого ребенка. Проявлению этой способности помогала направленность совместной деятельности и взаимоотношений в коллективе на развитие «чувствования человека» со стороны каждого члена коллектива, на воспитание готовности детей ограничивать свои желания и соизмерять их с желаниями других, на реализацию многообразия интересов членов коллектива, на развитие рефлексивных способностей воспитанников, их чувства чести и собственного достоинства, желания быть хорошими¹.

Творческое развитие гуманистических начал, содержащихся в традиции общинно-коллективистского воспитания, расширяло спектр малых коллективных традиций. Практикой школьного и внешкольного воспитания осваивались: ухаживание за «садом Матери», «разведка дел и друзей», «орлянский круг», «коммунарские сборы». Правда, как и раньше, в этой области существовали механическое подражание и вульгарная стилизация. Так появлялись коллективные творческие дела без коллективного целеполагания и анализа, самоуправление без передачи учащимся определенной сферы коллективной ответственности и ресурсов для ее освоения. Посредством таких «упрощений» традиция вырождалась в некие имитационные, малосодержательные в педагогическом отношении формы, что выхолащивало ее общинно-коллективистскую сущность.

Эта тенденция усиливается после крушения большого социального государства, идеология которого основывалась на коллективизме. Под заклинания о деидеологизации школы, воспитания и обучения в образовательные учреждения начинают внедряться идеи и технологии индивидуально-личностного образования, объявленные «новой педагогической парадигмой». Модернистская «парадигма» выстраивала педагогический дискурс в русле идеологии неоллиберализма, абсолютизирующей свойственный западному менталитету индивидуализм и тем самым направленной на разрушение солидаристской морали, социальных механизмов взаимной поддержки и помощи, других «антидемократических проявлений тоталитаризма». Усилиями новаторов-авангардистов, пользующихся административным ресурсом, индивидуалистическая педагогика «рука об руку» с массовой культурой – потребительской и гедонистически расслабленной и потому ин-

¹ Сухомлинский В.А. Идти вперед! // Нар. образование. 1989. № 8. С. 70–78.

дивидуалистической по своей сути – удобряет почву для процветания эгоизма, гордыни и тщеславия, разделяет детей и насаждает в классах дух конкуренции и даже вражды по поводу оценок и признания учителей.

Наиболее заметно обучение противостоит детской коллективности и солидарности в так называемых «инновационных» школах, реализующих селективные модели дифференцированного и индивидуализированного обучения на базе информационно-коммуникационных технологий. Здесь личностное развитие обучающихся по мере продвижения от младших классов к старшим нередко соединяется с их освобождением от социально-нравственных ценностей и заполнением личностной структуры корыстно-индивидуалистическими ориентациями¹.

Угасание общинно-коллективистской традиции имело неодинаковые темпы в сферах учебной и внеучебной деятельности, основного и дополнительного образования, а также в разных образовательных учреждениях. Здесь сказывались сила общественного мнения и убежденность педагогов и руководителей образовательных учреждений в значимости коллективного воспитания, а также определенная инерционность наработанного опыта и освоенных содержания и форм воспитательной деятельности.

Однако и там, где традиция сохранялась, ее воспитательный потенциал заметно снижался. Это происходило в силу повсеместного свертывания инфраструктуры коллективной жизнедеятельности – ученических производств, лагерей труда и отдыха, детско-подростковых клубов. Одновременно посредством множества нормативов, запретов и ограничений, в том числе СанПиНов, вводимых, конечно же, по соображениям безопасности жизни и сохранения здоровья детей, стерилизовалась деятельностная база коллективообразования и коллективного воспитания. Безудержное администрирование весьма затрудняет, а по сути запрещает организацию самодеятельных, продуктивно-созидательных и общественно значимых коллективных творческих дел и социальных проектов, выходящих за границы классного кабинета и актового зала и отвечающих детской потребности в романтике и риске.

Однако традиция общинно-коллективистского воспитания пока жива. Она сберегается во многих учреждениях дополнительного образования детей и подростков, в клубно-профильных объединениях детей и взрослых. Здесь творчески обновляются ее содержание, рациональные и эмоциональные компоненты, формируются новые ритуалы, символы, правила. Благодаря этому в пространствах долгоживущих связей и отношений товарищества, солидарности, сотрудничества и взаимопомощи культивируются социальные, нравственные, интеллектуальные качества и способности воспитанников, мыслящих социальными категориями, способных к коллективной самоорганизации и самозащите. Но это – тема отдельной публикации.

В целом же большая отечественная педагогическая традиция переживает трудное время и очень нуждается в социальной защите, научной разработке и организационно-методической поддержке, популяризации и пропаганде – до той поры, когда общинно-коллективистская педагогика вновь будет призвана на реабилитационно-спасательную службу.

¹ Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 5.

Список использованной литературы

1. Гуссерль, Э. Собрание сочинений. Логические исследования [Текст]. – М. : Гнозис, 2001. – Т. 3. – 584 с.
2. Куракин, А.Т. Коллектив и личность школьника [Текст] / А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова. – Таллин, 1981. – Вып. 1, ч. 1. – 80 с.
3. Лихачёв, Д.С. Экология культуры [Текст] // Лихачёв Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2006. – С. 332–341.
4. Милов, Л.В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса [Текст]. – М. : РОССПЭН, 1998. – 573 с.
5. Мухин, М.И. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы [Текст] / М.И. Мухин, Л.Я. Олиференко, Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 2012. – № 1. – С. 3–11.
6. Плахов, В.Д. Традиции и общество. Опыт философско-социологического исследования [Текст]. – М. : Мысль, 1982. – 220 с.
7. Сухомлинский, В.А. Идти вперед! [Текст] // Народное образование. – 1989. – № 8. – С. 70–78.
8. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании [Текст] // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 27–57.

УДК 371 (09): 370.17

Н.П. Юдина

РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

В статье рассматриваются направления, в которых разрабатывалась во второй половине XIX века концепция народной школы в России.

народная школа, вторая половина XIX века, национальные традиции, приоритет общества или церкви.

Политические преобразования в России в середине XIX века, отмена крепостного права сделали реальной возможностью создания школы, которая обеспечивала бы элементарное образование неимущим слоям общества – простому народу. В сложившейся ситуации активизировалась деятельность демократической интеллигенции, которая в образовании видела сферу приложения своих интеллектуальных сил, своей гражданской активности, а с массовым просвещением связывала возможность улучшения народного благосостояния. Вопросы организации народной школы требовали своего концептуального обоснования. Признанным ее теоретиком стал К.Д. Ушинский. Его мысли были созвучны духу времени и одновременно расширяли границы современности, закладывали основу для разработки дидактики, социальной педагогики, культурологической школы.

В вопросах назначения и характера народной школы К.Д. Ушинский был значительно смелее современников и выходил далеко за узкопрактические пределы, заключая решение педагогических вопросов в контекст метафизический, сопрягая понятие «народная школа» с понятиями «народ» и «народность». Для К.Д. Ушинского народ – это не только и не столько социальные низы. Это историческая общность людей, объединенных общими представлениями о судьбах Отечества. Понятие «народность» сопрягалось с русской идеей, раскрывающей особую миссию России и русского народа, уникальность и неповторимость национальной русской культуры с ее мистической интуицией, целостностью мировосприятия, сердечной любовью и духовной наполненностью.

На этой основе и рождался образ народной школы как школы для народа (социальный аспект) и места трансляции национальной культуры (культурный аспект).

К.Д. Ушинский был убежден, что педагогика и образование имеют национальный характер и формируются исторически в процессе становления нации, несут на себе печать истории породившего их народа. В деле создания национальной образовательной системы, настаивает педагог, необходимо исходить из понимания, какой должна быть национальная русская школа и какого человека она должна воспитывать. Основой создаваемой школы должны стать национальные (сохранившиеся в народе) традиции, так как именно они отражают исторически сформировавшийся характер народа, степень его самосознания, представления о добродетели и пороке: «Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература – все, из чего складывается историческая жизнь народа, составляют его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна»¹. Универсальное средство воспитания К.Д. Ушинский видел в родном языке: он создан самим народом, выражает скрытые черты его, накопленную мудрость, жизненную силу, красоту; через него осуществляется связь поколений; он – «самая полная и самая верная летопись народной жизни», «величайший народный наставник».

Идеи, высказанные К.Д. Ушинским, породили целый веер концепций. Разрабатываемые на разных мировоззренческих основаниях, они объединены отношением их авторов к народной школе как к порождению национальной культуры и непреходящей ценности социального и культурного порядка.

Поскольку речь шла о школе определенного типа, массовой школы «для низов», которая еще только создавалась в России, ключевыми вопросами оставались вопросы организационные. Осмысление их шло «от опыта», от реального действия к его объяснению и обоснованию. Преобладание эмпирики в разрешении педагогических вопросов – это та характерная черта эпохи, которая придает высокую ценность «точечному» педагогическому опыту для понимания сложности поднимаемой проблемы.

Первый по степени значимости вопрос касается степени участия в народном образовании органов территориального самоуправления (земств), церкви и государства. Урегулирование их отношений стало важным после 1884 года, ко-

¹ Стеклов М.Е. Четыре портрета: С. Рачинский, В. Вахтеров, Х. Алчевская, К. Вентцель. М. : Вердикт ; Смоленск : Траст-Инком, 1995. С. 244–235.

гда были приняты «Правила о церковноприходских школах». Педагоги и общественные деятели предлагали разные решения.

Так, Д.Д. Дашков¹, Н.А. Корф², известные земские деятели, много сделавшие для развития образования на подведомственных им территориях, занимали «светскую» позицию в отношении народной школы и аргументировали ее тем, что земство лучше других ведомств и органов управления знает реальное положение дел. Н.А. Корф в связи с вопросом об обязательном образовании отмечает, что, когда «условия различных местностей нашего отечества разнообразны», «ни в министерстве, ни в управлении учебного округа, ни в губернском городе, а только в уездном земском собрании (выделено нами. – *Н.Ю.*) может быть решен вопрос, возможно ли в данное время, в данной местности, при данных условиях введение обязательного посещения школ или нет»³.

Иную позицию занимали К.П. Победоносцев С.А.Рачинский, считавшие, что церковь способствует духовному оздоровлению народа, а религия, ею проповедуемая, составляет ядро национальной культуры. В аспекте рассматриваемой проблемы особый интерес представляют выступления С.А. Рачинского, который, опираясь на свое знание крестьянской жизни, пропагандировал сельские школы, созданные по типу церковноприходских, которые помогали бы «крестьянским детям найти собственную дорогу в жизни»⁴. Педагог считал, что «русский народ – народ глубоко верующий, и первая из его практических потребностей, наряду с удовлетворением нужд телесных, есть общение с Божеством»⁵. Так как «школа захватывает всю жизнь ребенка» и влияет на него в первую очередь своим «духом», то сельская школа должна быть приходскою и иметь «характер церковный в широком смысле слова»⁶. Это соответствует тому «искреннему благочестию», которое ребенок приносит из дома в школу. Только развивая религиозность, зародившуюся в семье, школа поможет сформироваться сознательному отношению ребенка к вопросам «веры и духа» и станет «могучим будильником ума»⁷.

С.А. Рачинский, реализуя свои взгляды на практике в течение многих лет (18 августа 1894 года он писал В.В. Розанову, что «с 1875 года состоит учителем Татевской сельской школы»⁸), создал «новую форму массового обучения крестьянских детей – сельскую народную школу»⁹, которая отвечала «требованиям времени», «учитывала особенности крестьянского бытия»¹⁰, соотносилась с «ценностными установками крестьянства и его образовательными запросами»¹¹, была проникнута «единым духом – христианской любовью»¹² и благодаря всему этому

¹ Дунина Н.И. Отчеты Д.Д.Дашкова о состоянии народного образования в Рязанской губернии // Педагогическое наследие в контексте духовной культуры. Рязань : РГПУ, 1997. С. 35–39.

² Корф Н.А. Наши педагогические вопросы. М. : Сотрудник школы, 1882.

³ Там же. С. 212.

⁴ Романов А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1 (25). С. 24.

⁵ Рачинский С.А. Заметки о сельских школах. СПб., 1883. С. 94.

⁶ Там же. С. 44.

⁷ Там же. С. 83.

⁸ НИО РГБ. Фонд 230. Каталог 4413. Ед. хр. 3. Л. 40.

⁹ Православная педагогика в России. Владимир, 1998. С. 147.

¹⁰ Рачинский С.А. Заметки... С. 6.

¹¹ Багге М.Б. Школа С.А. Рачинского как педагогическая система : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. С. 17.

¹² Там же. С. 20.

имела «высокий уровень педагогического результата», сводимого к становлению системы жизненных ценностей ребенка.

В связи с поиском оптимального соотношения сил церкви и светских сил в деле создания народной школы вставал вопрос о присутствии священника в ней¹. К этому положительно относились сторонники церковноприходского образования. Так, С.А. Рачинский, хорошо знакомый с деятельностью учителей, выпускников духовных и учительских семинарий и гимназий, пришел к выводу, что все они «оставляют желать лучшего». В то же время он считал, что священник, общаясь с ребенком и его семьей, может стать связующим звеном между школой и средой. Принимая к сердцу «дело школы», он приобретает «круг деятельности несравненно более широкий, чем простое преподавание Закона Божьего» и получает возможность «благотворно влиять и на все прочие отрасли преподавания». Таким образом, «хороший священник – душа школы, школа – якорь спасения для священника»².

Однако, связывая с деятельностью священников успехи в воспитании народа, С.А. Рачинский реально оценивал их педагогические возможности и отмечал часто встречавшиеся и методическую неподготовленность священников, и отсутствие у них интереса к просветительской работе. «Из десяти священников разве один искренне интересуется школьным делом», – писал педагог в 1888 году П.К. Победоносцеву³. Еще раньше, в 1880 году, обращаясь к тому же респонденту, он подробно изложил свои взгляды на организацию подготовки священников к работе в школе, реализовать которые не удалось.

Осознавая существующее противоречие между характером народной школы, каким С.А. Рачинский его видел, и отсутствием учителей, способных просвещать народ в соответствии с национальной культурой, педагог пришел к выводу, что самый хороший учитель – «из своих», который вышел из народа, получил образование и вернулся в родную среду. Это убеждение вылилось в конкретные действия: С.А. Рачинский привлекал своих способных учеников к работе помощниками учителей, устраивал их на учебу и поддерживал во время учения⁴.

Н.А. Корф, как и С.А. Рачинский, считал, что педагогическая работа священников несовершенна, так как последние, как правило, плохо подготовлены к преподаванию. Но, в отличие от С.А. Рачинского, он не приветствовал обязательную передачу преподавания Закона Божьего священникам и видел в этом большое зло, которое своим следствием имеет «отлучение» общества от религии.

Две крайние позиции в отношении приоритета общества или церкви в деле образования требовали своего примирения ради достижения «блага». Свой проект координации усилий всех субъектов социально-просветительской деятельности предложил А.С. Окольский, экстраординарный профессор Императорского Варшавского университета⁵. Он считал, что народное образование должно представ-

¹ Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / под ред. А.И. Пискунова. М.: Педагогика, 1976.

² Рачинский С.А. Заметки... С. 31–33.

³ НИО РГБ. Фонд 230. Каталог 4411. Ед. хр. 1. Л. 32.

⁴ См.: Рачинский С.А. Письма П.К. Победоносцеву от 15 апреля 1880 года, от 10 января 1888 года, от 25 января 1888 года, от 15 июля 1888 года, от 3 ноября 1888 года и др. (Л. 18–19; Л. 34–37; Л. 42–43; Л. 73–75; Л. 82).

⁵ Окольский А.С. Об отношении государства к народному образованию. СПб.: Кожанчиков, 1872.

лать единую систему, в создании которой государству необходимо сохранять свое влияние. Это требование он формулировал исходя из представлений о назначении государства «заботиться о благе каждой личности». Но, опасаясь государственной «монополии», педагог считал необходимым ограничить участие государства: оно должно законодательно регулировать «пределы свободы» церкви и общественных организаций, чтобы они не нарушали права членов общества осуществлять надзор над учреждениями и обеспечивать тем самым гарантию в соблюдении закона. Что касается местных властей, то они «должны проводить волю государства в исполнение» по правилам субординации¹.

Если А.С. Окольский видел основание для координации разных усилий в создании законов, гарантом которых должно стать государство, то Н.А. Корф предлагал изменить характер отношений между государством и школой. Его позицию проясняет взгляд на частный вопрос – инспектирование школы со стороны государства. Н.А. Корф утверждал, что существующие отношения не приносят пользы школе, и считал, что инспектор должен быть помощником учителя в педагогических вопросах, в его самообразовании, в ведении хозяйственных дел.

Второй вопрос, связанный с созданием народной школы, упирался в соотношение общего и профессионального элементов в образовании. Его постановка была обусловлена низким уровнем жизни народа, повышение которого общественное сознание того времени связывало с массовым просвещением. Возникающие разногласия касались как концептуальных оснований народной школы, так и организации народного образования.

Так, включаясь в полемику о характере народной школы, Н.Ф. Бунаков настаивал на том, что она должна быть общеобразовательной и «иметь в виду самого ученика как живую человеческую личность, созданную по образцу и подобию Божию, с ее индивидуальностью». Только такая школа, по его мнению, организует свободное, «самодетельное развитие человеческой личности посредством возбуждения и развития ее природных сил», в то время как профессиональная «направлена на удовлетворение интересов среды» и готовит для нее «работников»².

Члены Императорского вольного экономического общества, позицию которого пропагандировал Е.Н. Андреев, председатель постоянной комиссии по техническому образованию при этом обществе, справедливо отмечали, что русская деревня и русское крестьянство живут безграмотно, не владеют приемами рациональной организации труда. Поэтому необходимо, чтобы народная школа, оставаясь общеобразовательной, могла научить крестьянина работать, «чтобы добывать свое существование и существование свой семьи», когда «закон тяжелой необходимости заставляет его рано браться за работу»³. Для этого Е.Н. Андреев и его единомышленники предлагали ввести преподавание ремесел в учебные планы элементарных школ. Выбор количества ремесел предполагалось определять их значимостью в жизни крестьянина или городского жителя, а обучение «жизненно важным ремеслам» вменять в обязанность учителя: он владеет методикой обучения и, следовательно, справится с этой работой лучше мастера-ремеслен-

¹ Окольский А.С. Об отношении государства... С. 376.

² Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. В.Д. Соловьева. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. С. 95.

³ Андреев Е.Н. Наши общие и специальные школы. СПб, 1882. С. 170.

ника. Кроме того, учитель, будучи образованным человеком, взявшись за «черновую работу», продемонстрирует, что этот труд достоин уважения.

Для реализации замыслов Вольным экономическим обществом в 1880 и 1881 годах были организованы курсы для учителей и учительниц, на которых учителя изучали столярное, токарное, кузнечное, жестяное, лудильное, паяльное, переплетное ремесла, резьбу по дереву, а учительницы – счетоводство, кройку, корзиночное и переплетное дело.

Принципиальным противником такого подхода к организации народной школы и к решению проблемы профессионального образования был Н.А. Корф. Он видел опасность в введении в народную земскую школу преподавания ремесел, так как считал, что такая эпизодическая мера вряд ли улучшит экономическое благосостояние русского крестьянства, но ухудшит преподавание общеобразовательных предметов. Аргументы в пользу своей позиции педагог почерпнул из наблюдений за работой земских школ. Во-первых, учебный год в народных школах «привязан» к сельскохозяйственному году и тянется 5 – 6 месяцев, а введение ремесел сократит и без того непродолжительное учебное время, отводимое для общеобразовательных предметов. Во-вторых, учитель, ведя занятие одновременно в трех классах, не в состоянии заниматься еще и ремеслами.

Н.А. Корф видел выход в создании двухуровневой системы народного образования, в которой начальный уровень представлен общеобразовательной школой, а второй – ремесленными училищами, которые давали бы подросткам возможность получать соответствующие знания. Педагог считал, что «только подготовленные в общеобразовательной школе ученики могут поступать в специальную». Успех ремесленного образования он ставил в зависимость от общей культуры народа и считал необходимым улучшать положение народных школ и таким путем повышать уровень культуры. «Основой дела должно служить начальное народное училище», потому что образованный народ неминуемо придет к осознанию необходимости ремесленного обучения. Только на общекультурной основе удастся воспитывать народ, а не «дрессировать его на поприще сельского хозяйства и ремесла». Исходя из этого, задачу просвещенной части населения Н.А. Корф видел в том, чтобы создать «школьный организм, ...по отношению к громадности которого все сделанное нами до сих пор представляется чуть ли не единой клеточкой»¹.

Еще один вопрос связан с соотношением русской и национальной культур в народной школе. В рассматриваемый период он ставился очень осторожно, очевидно, из-за возможных политических осложнений. Формулируя этот вопрос, мы имеем в виду не проблему создания национальной школы в многонациональном государстве, а представленность национальной культуры в русской народной школе. Это тот вопрос, который Н.А. Корф классифицировал как вопрос об «этнографическом элементе». Наблюдая трудности обучения украинских детей в школе, где преподавание ведется на русском языке, Н.А. Корф писал: «Малорусский крестьянский мальчик, никогда не говоривший по-русски, должен встретить такой прием в народной школе, чтобы последняя, не оскорбляя его национального чувства, приохотила его, однако, к изучению общерусского литературного языка»². Педагог считал, что признание этнографического элемента при

¹ Корф Н.А. Наши педагогические вопросы... С. 55.

² Там же. С. 101.

учебной организации школы удовлетворило бы все национальности «нашего обширного отечества», поднял бы педагогический уровень школы¹. Он предлагал ввести двуязычие в школе: два языка должны изучаться «для жизни», «для развития» и «поддерживать» друг друга.

Таким образом, в период активного строительства народной школы общественно-педагогическая мысль «нащупывала» решение вопросов, которые ставила перед ней реальность. Так как «магистральные пути» образовательного строительства еще только определялись, вокруг каждой характеристики народной школы как института возникали концептуальные контрапункты. Существовавшие разногласия, по нашему мнению, зависели от того, какая роль отводилась народной школе в социально-культурном преобразовании. Такие общественные деятели, как Е.Н. Андреев, Д.Д. Дашков, Н.А. Корф, рассматривали школу как средство просвещения населения и улучшения его благосостояния и поэтому выступали за ее общеобразовательный статус. Согласно другой позиции (Н.Ф. Бунаков, К.П. Победоносцев, С.А. Рачинский), народная школа является «инструментом» для передачи национальной культурной традиции. В отношении средств решения этой задачи также высказывались разные предложения. Если Н.Ф. Бунаков считал, что «задача школы – вносить в жизнь массы как можно более человеческих начал, ...и как бы ни умеренны были знания (выделено нами. – Н.Ю.), сообщаемые школой, они внесут известное количество света в народную жизнь»², то С.А. Рачинский и К.П. Победоносцев находили такое средство в религии, а доминирующей формой народной школы считали школу церковноприходскую.

Как показывают исследования, в реальном образовательном строительстве побеждала государственная политика, не всегда совпадающая с мнением педагогической общественности³. Тот факт, что «статистически заметные успехи образования достигались только тогда, когда активизировалась государственная политика, направленная на развитие массового образования»⁴, свидетельствует о том, что в рассматриваемый период общественно-педагогическое сознание не было доминирующим фактором в создании образовательной системы. В то же время проблема создания народной школы, поставленная как социально-педагогическая проблема, стимулировала поиски в области теории воспитания, дидактики, частных методик.

Список использованной литературы

1. Андреев, Е.Н. Наши общие и специальные школы [Текст]. – СПб., 1882. – 212 с.
2. Багге, М.Б. Школа С.А. Рачинского как педагогическая система [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 206 с.
3. Бунаков, Н.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / сост. В.Д. Соловьева. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 412 с.

¹ Корф Н.А. Наши педагогические вопросы... С. 372.

² Бунаков Н.Ф. Избр. пед. соч. ... С. 262.

³ Дунина Н.И. Отчеты Д.Д. Дашкова... ; Т.А. Традиционные и альтернативные образовательные системы: тенденции и прогнозы (историко-социологический аспект) : автореф. дис. ... канд. истор. наук. М., 1997 ; Очерки по истории...

⁴ Кузьменко Т.А. Традиционные и альтернативные образовательные системы... С. 14.

4. Дунина, Н.И. Отчеты Д.Д. Дашкова о состоянии народного образования в Рязанской губернии [Текст] // Педагогическое наследие в контексте духовной культуры. – Рязань, 1997. – С. 35–39.
5. Корф, Н.А. Наши педагогические вопросы [Текст]. – М. : Сотрудник школы, 1882. – 410 с.
6. Кузьменко, Т.А. Традиционные и альтернативные образовательные системы: тенденции и прогнозы (историко-социологический аспект) [Текст] : автореф. дис. ... канд. истор. наук. – М., 1997. – 24 с.
7. Окольский, А. Об отношении государства к народному образованию [Текст]. – СПб. : Кожанчиков, 1872. – 626 с.
8. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. [Текст] / под ред. А.И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
9. Православная педагогика в России [Текст]. – Владимир, 1998. – 207 с.
10. Рачинский, С.А. Заметки о сельских школах [Текст]. – СПб., 1883. – 123 с.
11. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
12. Стеклов, М.Е. Четыре портрета: С. Рачинский, В. Вахтеров, Х. Алчевская, К. Вентцель [Текст]. – М. : Вердикт ; Смоленск : Траст-Инком, 1995. – 160 с.
13. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании [Текст] / Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 244–245.

УДК 371 (09): 370.182

В.Г. Рындак

ОБУЧЕНИЕ КАК СИСТЕМАТИЧЕСКОЕ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ (В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО)

Автор выделяет дидактические приемы, методы, средства К.Д. Ушинского, которые обогащают опыт внедрения федерального государственного образовательного стандарта нового поколения в практике современной школы; уточняет роль и место учебника в современной школе; процесс обучения, согласно К.Д. Ушинскому, рассматривает как средство воспитания; ставит перед читателем вопрос: что выступает в качестве основного стимула обучения?

познание, знание, самостоятельная работа, наблюдение, сравнение; воспитание внимания, воли, памяти, эмоций; учение активное и пассивное; обучение как единый процесс умственного и нравственного развития.

Современная образовательная практика нуждается в целостном анализе педагогической мысли К.Д. Ушинского, конденсирующем оригинальные подходы к переходу образовательного учреждения на федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения, обогащение его историческим опытом организации познавательной деятельности учащегося.

Сегодня правомерно задуматься над вопросами: какова же в действительности система дидактических взглядов Ушинского? Нельзя ли на основе разработанных им предпосылок обучения реконструировать эту систему в интересах ее наилучшего использования?

Теоретический анализ опыта внедрения федерального государственного образовательного стандарта нового поколения позволяет выделить приоритетные позиции. Это обеспечение субъектной готовности ученика самостоятельно прогнозировать свою деятельность на уроке и после учебных занятий как равнозначную. В связи с этим актуализируется развитие способности ученика самостоятельно ставить цели, планировать и определять эффективные средства их реализации, оценки результатов. Повышается роль исследовательской деятельности учащихся, степень их открытий.

Вот почему сегодня уместно обратиться к идеям и опыту К.Д. Ушинского, отмечавшего значимость знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опыта. Но при этом внимание учащегося он полагал обращать не на содержание, а на форму мысли, да притом еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. «Не уметь хорошо выражать своих мыслей — недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей — еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний. Кто не предпочтет человека, обогащенного фактическими сведениями и мыслящего самостоятельно и верно, хотя выражающегося с трудом, человеку, у которого способность говорить обо всем чужими фразами, хотя бы взятыми даже из лучших классических писателей, далеко переросла и количество знаний и глубину мышления?»¹.

Самостоятельная работа учащихся, по Ушинскому, сводится к тому, что под руководством и наблюдением учителя они ведут сначала наблюдения, потом делают выводы и, наконец, приводят их в систему. Всякое наблюдение сопровождается сначала вопросами, на которые сам учащийся должен найти ответы. Потом из этих наблюдений составляется грамматическое определение или грамматическое правило. Затем предлагается ряд упражнений, закрепляющих в памяти данное определение или правило. Наблюдения и выводимые из них правила сначала вовсе не классифицируются, по крайней мере, не классифицируются заметным для ученика образом². В этом синтезе непосредственных наблюдений ребенка с обобщающими категориями, созданными в процессе развития, Ушинский видел начало духовного развития, постепенно вводящего человека в науку.

Выделим основные компоненты дидактического метода Ушинского:

- а) наблюдение изучаемого объекта;
- б) рассудочная его обработка и первоначальные обобщения и выводы;
- в) сведение выводов в систему, обнимающую всю изучаемую область.

В практике оренбургских учителей наблюдение, или наглядное восприятие объекта изучения, является достаточно распространенным. Равно как и дидактический прием сравнения (в ходе выполнения задания на сравнение: «сравним сад с огородом», «...божью коровку с бабочкой», «...орла с кошкой», «...дуб с яблоней, березу с сосной, сосну с елкой», «...зайца с кошкой», «...кукушку с дятлом», «дятла с орлом и курицей» и т.д.) на основе схемы-таблицы, где по горизонтали

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М., 1952. Т. 8. С. 34–35.

² Там же. Т. 7. С. 254–256.

располагаются известные (ранее изученные) явления, а по вертикали – линии их сравнения, т.е. направления, по которым анализируются эти явления. По горизонтали после перечисления явлений предусматривается специальная графа «Выводы – обобщения» (о чем говорят сходство и различия между явлениями).

Прием сравнения К.Д. Ушинский назвал основным приемом познания, требующим проведения глубокого сравнения (анализа) изученных явлений, последовательности сравнения, – алгоритмическое предписание при выполнении подобных работ в процессе самостоятельной работы без составления таблицы-схемы. Это же алгоритмическое предписание может быть использовано учителем при сравнении, использовании его как логического приема передачи мысли. «А само сравнение выявляя сходство и различие, приводит к обобщению, которое содержит вывод. Сам вывод содержит новые знания, к которым приходит ученик в процессе целенаправленного познавательного процесса»¹. Цель же, которую преследовал К.Д. Ушинский при формировании у учащихся умения сравнить, достаточно успешно реализуется путем применения обозначенной выше таблицы-схемы.

В контексте рассматриваемой проблемы уместно обратиться к идеям и опыту великого педагога по воспитанию внимания, воли, памяти, эмоций. Ибо «внимание есть та единственная дверь нашей души, через которую все, что только входит из внешнего мира в сознание, непременно проходит; следовательно, этой двери не может миновать ни одно слово ученья, иначе оно не попадет в душу ребенка. Понятно, что приучить дитя держать эти двери открытыми есть дело первой важности, на успехе которого основывается успех всего учения»². То есть внимание является необходимым условием учения. «Развить в ученике внимание к научным предметам – значит проложить ему широкую и легкую дорогу к учению»³.

Но если внимание является «дверью», через которую внешние впечатления попадают в сознание ученика, то память обеспечивает сохранение того, что уже было воспринято. Ушинский неоднократно подчеркивал необходимость глубокого изучения процесса памяти у детей и закономерностей ее развития в ходе обучения, обращая внимание учителя на значимость понимая сущности как логической, так и механической памяти и их знания для прочного усвоения детьми знаний и навыков. Поэтому запоминание изучаемого материала, по Ушинскому, основывалось на возбуждении у учащихся сознания необходимости запоминания.

Целесообразно сегодня обратиться и к мысли Ушинского о необходимости воспитания у учащихся уверенности в своей памяти. «Дитя, не уверенное в своей памяти, привыкшее знать, что оно забывает, легко отказывается от усилий воспоминания и тем самым заставляя изглаживаться в памяти приобретенные ею факты»⁴.

Отмечая значимость восприятия и запоминания в процессе обучения, Ушинский подчеркивает и значимость постепенного развития у учащихся спо-

¹ Енисеев М.К. К.Д.Ушинский об основах процесса обучения // К.Д.Ушинский и современная школа : тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. (23–25 февраля 1994 г.). Курск : КГПИ, 1994. Ч. 1. С. 92.

² Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 6. С. 291.

³ Там же. Т. 2. С. 217.

⁴ Там же. Т. 8. С. 395.

способности к логическому мышлению. Он рекомендовал приучать детей находить сходства и различия между предметами, приучать их к анализу, синтезу, обобщению, индукции, дедукции и другим формам суждения. Роль логической стороны обучения, по мнению Ушинского, должны учитывать все учителя на всех ступенях обучения.

Сегодня обучение, основанное на исследовании, обеспечивает формирование исследовательских умений на основе компьютерных технологий, различных видов школьного эксперимента, в системе элективных курсов, дистанционных технологий обучения (wiki, интернет-среда для исследовательского обучения); во внеурочных формах работы (на факультативах, в кружках, мастерских), предоставляя учащимся большую самостоятельность при выборе тем. При этом тематика исследований как дополняет основной курс предмета, так и отражает вопросы, не включенные в программу обучения.

Выполнение индивидуальных учебно-исследовательских проектов позволяет закрепить опыт соответственно этапам исследования, обосновать актуальность исследуемой проблемы и степень ее научной новизны, получить объективно новое знание.

Учебное сотрудничество также рассматривается сегодня как значимый образовательный результат, основанный на продуктивном проектировании как организации коллективного распределенного взаимодействия учащихся с образовательным процессом и понимания личной ответственности за достижение коллективных результатов. При этом учитель выступает экспертом и консультантом, «режиссером» групповой деятельности.

Поиск и использование внешних образовательных ресурсов, при которых учебник становится для ученика «навигатором» в реальном мире информации¹, а продукты личностных исследований используются для творческого применения последующими поколениями школьников, – это приоритетная позиция в современном образовании.

Ушинский предлагал оставить в школах и учебниках только то, что действительно необходимо и полезно для человека, и выбросить все то, что впоследствии будет забытым, а между тем отнимает много часов из короткого драгоценного периода жизни и загромождает память, также имеющую свои пределы. «О пользе знания тех или других наук писали многие, но и сегодня необходимо подвергнуть генеральному смотру все науки и все сведения, в них полагаемые, и обосновать, для чего что-нибудь учиться»².

Понятно, что и сегодня «много знаний со всех сторон стучится в двери школы, и какое еще хаотическое представление имеем мы о том, что заслуживает великой чести сделаться предметом учения для детей; как много должно быть выброшено из школы того, что остается и ней повсеместно и в продолжение столетий, и как много должно быть внесено нового, что теперь известно только немногим». Вслед за Ушинским мы «считаем не лишним указать на существование этого громадного вопроса, на всю трудность и вместе с тем настоятельную необходимость его решения»³.

¹ Любимов Л. Школы должны избавиться от культа учебника. URL : <http://ria.ru/society/20130114/917999077.html>

² Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 10. С. 436.

³ Там же. С. 440.

В своих книгах «Детский мир» и «Родное слово» педагог предложил курс начальной школы, выделил первичные элементарные знания, которые прочнее всего должны быть усвоены ребенком в качестве основы для последующих учебных занятий.

В младшем возрасте, по Ушинскому, уместны более простые, первоначальные функции познания, выражающиеся в накоплении представлений. Высшие функции познания тоже необходимо вводить, но в меньшей степени, соответственно возрасту, потребностям и возможностям школьника.

К.Д. Ушинский выделил три логических момента познания:

- на стадии чувственного восприятия – впечатления, переработанные сознанием в ощущения (в виде представлений);
- на стадии рассудочного процесса – понятия, которые обобщаются в абстрактные образы и выражаются словами;
- на разумной стадии – концепции, характеризующиеся творческой направленностью.

Познавательная задача должна приобрести для ученика личностный смысл, личностное развитие.

На закономерно оформившуюся в том или ином возрасте стадию познавательной деятельности и должно ориентироваться обучение. Так, «сообразно последовательному развитию сначала механической памяти, потом рассудочной и, наконец, духовной, и учение должно давать сначала преимущественно (не исключительно) пищу для первой, потом для второй и, наконец, для третьей. Конечно, – писал Ушинский, – «предполагается само собою, что воспитатель принимает человека за цельный организм и, обогащая механическую память средствами ассоциаций, в то же время упражняет рассудок над этими ассоциациями и подготавливает материал для будущего развития дитяти! Точно так же, развивая рассудок воспитанника, воспитатель, с одной стороны, свяжет это развитие со следами механической памяти, не переставая ее обогащать, а с другой стороны – направит рассудочные комбинации к порождению идей, двигающих вперед духовное развитие юноши». И выделяет идею как главную духовную пищу юноши: она должна возбуждать и рассудочные комбинации и формы их «выражения в механической памяти»¹.

В юности в человеке с особенной силой пробуждаются идеальные стремления², юноша живет уже не эгоистическими стремлениями, но общими идеалами человечества. Но, как отмечал в свое время Гегель, «юноша считает эти самые общие идеалы человечества своими личными идеалами и действительно приписывает к ним много личных, субъективных воззрений. В этом личном понимании общих идеалов скрывается противоречие, которое отражается во всем характере юности. Богатое воодушевляющее содержание этих идеалов вливает в душу юноши чувство силы, и он чувствует себя призванным и способным переделать мир по собственному идеалу; а пылкость увлечений и недостаточность в глубине воззрений не дает ему возможности видеть, что в действительности и так уже развиваются и осуществляются эти идеалы, насколько в них есть всеобщего и разумного, и самое осуществление не этих идеалов кажется ему измененным. Таким образом, то бессознательное спокойствие, в котором живет дитя, в юноше разру-

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 10. С. 432.

² Там же. Т. 8. С. 387.

шается и сменяется борьбою. Это стремление к идеалу придает юности тот характер благородства и бескорыстия, которых, по-видимому, недостает зрелому возрасту, когда человек более заботится о своих особых временных интересах»¹.

Присоединяясь к этой характеристике юношеского возраста, данной Гегелем, Ушинский высоко ценил юношескую порывистость, переходящую подчас в погоню за утопиями. «В огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему не следует тушить этого огня, ни бояться его, ни стесняться его свободного горения, а только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юноши, был хорошего качества»².

Обучение Ушинский, прежде всего, рассматривает как «средство воспитания». В соответствии с этим, раскрывая свойства и особенности обучения, он отмечает в обучении не только те моменты, которые вытекают из его специфики как познавательного процесса, но в первую очередь те, которые характеризуют его как воспитательный процесс, отмечая два основных вида учения: «1) учение пассивное посредством преподавания; 2) учение активное посредством собственного опыта», объясняя относительное значение каждого и необходимость их «соединения в каждом учении»³.

При этом под пассивным учением Ушинский имеет в виду то, что составляет специфику обучения, под активным же учением – самостоятельность ребенка в процессе обучения, т.е. то, что является главным условием воспитания. Ушинский не разграничивает эти два вида учения, как могло бы показаться, а, напротив, поясняет, что они должны соединяться в каждом учении. Там, где учение оторвано от воспитания, меньше всего заботятся о соединении этих двух видов учения, о проявлении активности учащихся. Там учение ведется только в форме пассивного преподавания и активная мысль учащихся менее всего привлекается к делу, если в ней не заинтересована школа. Таким образом, Ушинский отводит особую роль осознанному усвоению и активности в обучении.

Обучение соответствует потребностям школьника, если оно организовано своевременно, постепенно, органично, самостоятельно, сообразно способностям и возможностям каждого. Едва ли эти условия сегодня нуждаются в особых пояснениях. Все они исходят из представления о ребенке как о деятельном организме, который не только испытывает определенные воздействия среды, но и в то же время имеет собственные закономерности, в свое время сформировавшиеся под влиянием среды и теперь дающие этому организму стимулы, чтобы обратно воздействовать на среду и даже изменять ее. Если преподавание не считается с этими закономерностями развития ребенка, оно, по Ушинскому, может оказаться бессильным. В ходе обучения учитель должен соблюдать условия: постоянство, твердость, нравственность, полезность.

В качестве основного стимула обучения Ушинский рассматривает учение, основанное только на интересе, самообладании и воле ученика, «так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силою воли. Гегель также сильно осуждал обращение детского учения в игру, и, конечно, такое играющее ученье расслабляет ребенка, вместо того чтобы укреплять его»⁴. В качестве примера Ушинский обращается к опыту одной учительницы школы Фрелиха

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 10. С. 617.

² Там же. Т. 8. С. 442.

³ Там же. Т. 10. С. 41–42.

⁴ Там же. С. 429.

и отмечает, что «величайшее достоинство этой наставницы состоит именно в том, что она позволяет своему классу свободно бурлить и волноваться; но удерживает его всякий раз именно в тех пределах, которые нужны для успеха ученья. Найти середину между распушенностью класса и его мертвой неподвижностью очень нелегко; но для того, чтобы удерживать постоянно класс в этой спасательной середине, нужен врожденный педагогический талант и много навыка»¹.

Чем младше школьник, отмечает К.Д. Ушинский, тем менее способен он к постоянной деятельности в каком-нибудь одном направлении, тем быстрее устает он ходить, сидеть, держать в руках самую легкую вещь, даже лежать, но тот же ребенок, включенный в разные виды деятельности, и «отдыхая, резвится целый день и удивляет взрослого своей неутомимостью». То же наблюдается в области душевной деятельности ребенка: «ребенок, видимо, устал читать, внимание его ослабело, процесс понимания остановился: заставьте дитя полчаса пописать, порисовать, посчитать, попеть — и заметите, что, воротившись потом к чтению, ребенок снова стал понятлив, и внимателен». Из этого педагог делает вывод, что способность к постоянству умственной деятельности развивается в ребенке постепенно и что преждевременными усилиями можно только подорвать это развитие.

Следует поэтому вначале опираться на стремление ребенка к разнообразию и перемене деятельности. «В первое время учения чем разнообразнее будет ваш урок и чем разнообразнее деятельность, которую вы требуете от детей, тем более вы успеете сделать»... «Если в 1^{1/2} или в 2 часа занятий дети у вас и читают, и напишут, и порисуют, и пропоют две–три песенки, и посчитают, и прослушают или расскажут..., то в конце месяца не только сумма приобретенного ими, но и то, что приобрели они в каждом отдельном знании и уменье, будет больше того, чем могли бы приобрести они, занимаясь все это время одним только этим знанием или уменьем»².

Так, опираясь на природу ребенка, учитель гораздо вернее достигает поставленных им объективных задач обучения, чем тогда, когда он начал бы насильствовать эту природу. Нужно применяться к условиям жизни ребенка так же, как мы применяемся к условиям жизни природы, когда желаем подчинить ее себе. Нужно присматриваться к тому, насколько ребенок уже созрел для решения тех или иных задач, и если не созрел, то создавать условия для такого созревания, — считает Ушинский.

Именно такой смысл имеют те требования последовательности, постепенности, органичности, сообразования с силами ребенка, которые он выставляет в качестве необходимых условий преподавания.

«Если вы начинаете вообще учить ребенка раньше, чем он созрел для учения, или учить его какому-нибудь предмету, содержание которого приходится ему еще не по возрасту, то неминуемо встретитесь с такими препятствиями в его природе, которые может преодолеть только одно время. И чем настойчивее будете вы бороться с этими препятствиями возраста, тем более принесете вреда вашему ученику. Вы требуете от него невозможного: требуете, чтобы он стал выше своего собственного развития, забывая, что всякое органическое развитие совершается в определенный период времени и что наше дело — не ускорять и не замедлять этого развития, а только давать ему здоровую душевную пищу. И зачем, спрашивается, бьетесь вы над

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 3. С. 161.

² Там же. Т. 6. С. 248–249.

преждевременным объяснением детям того или другого, мучите понапрасну и себя и дитя, которое не понимает вас теперь и поймет, может быть, очень легко через полгода, даже только потому, что проживет эти полгода?»¹.

Ребенка не стоит обременять науками, их теоретическим изучением, – отмечал Ушинский. – Необходимо предоставлять ему возможность учиться самому путем непосредственного знакомства с жизнью, с фактами, пройдя «с помощью наставника гигантскую дорогу, пройденную человечеством»². То есть исторический опыт человечества, составляющий основное содержание обучения, должен соответствовать двум целям обучения – образовательной, заключающейся в обеспечении кратчайшего и наиболее легким путем достигаемого полноценного освоения учащимися многообразных и многочисленных знаний о природе и обществе, которые необходимы человеку для усовершенствования общественной жизни, и воспитательной, обеспечивающей выработку у учащихся мировоззрения, увеличение запаса знаний и воздействия процесса обучения на убеждение человека³.

Оба пути необходимы в познании, но первичным является путь индуктивный; дедукция – только вспомогательный, вторичный прием. Следовательно, согласно Ушинскому, основной путь приобретения знаний – это путь индуктивной разработки учебного материала, рядом с которым идет обратный путь дедуктивной проверки полученных знаний. В своей программе дидактики Ушинский различал «два главных метода преподавания и изучения – метод синтетический и аналитический», причем отмечал необходимость разъяснить как «особенную приложимость того или другого метода к разным предметам изучения», так и «необходимость их соединения во всех предметах»⁴.

Из содержания главы 42 «Педагогической антропологии» легко выделить, что синтетическому и аналитическому методам соответствуют индуктивный и дедуктивный процессы, причем дедуктивный является только разложением того общего понятия, которое получено в результате индуктивного. Если некоторые науки (например, математика) пользуются, по общему признанию, только дедуктивным методом, то это значит, что общие математические понятия сложились в нашем сознании практически обычным индуктивным путем и дедуктивное их приложение является только проверкой первоначальной практической индукции.

Подчеркивая первичное значение индукции и ее основное значение в процессе познания, Ушинский отмечает: «однако же учебное значение рассуждения (дедукции. – *В.Р.*) не должно быть слишком унижено. Должно, напротив, употреблять его как можно чаще, разлагая понятия, уже составившиеся в уме ученика, потому что ничто так легко не ведет человека к ошибкам, как забвение процесса, которым он составил употребляемые им понятия»⁵.

«Предметы естественных наук уже наполовину знакомы ребенку, если он на них посмотрел; заставьте его смотреть внимательнее, вводите его вопросами в существенные подробности предмета, и вам останется только сказать несколько слов, выразить одну мысль, уже шевелящуюся в голове ученика, и вы дадите прочное основание его знаниям о предмете и подымете мышление воспитанника

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 6. С. 244–245.

² Там же. Т. 2. С. 356.

³ Там же. Т. 4. С. 592.

⁴ Там же. Т. 10. С. 42.

⁵ Там же. Т. 8. С. 602.

на одну ступень выше. При таком методе учения возбуждается та самостоятельная работа в голове учащегося, которая составляет единственно прочное основание всякого плодovitого учения»¹.

Задача дидактики, по Ушинскому, заключается в том, чтобы развить общие основы или предпосылки обучения и указать на конкретные условия, в которых эти основы придется применять; задача же педагога – самому разобраться в каждом отдельном случае в этих конкретных условиях и найти те приемы, которые окажутся наиболее целесообразными. В этом суть педагогического мастерства или искусства.

Обучение в связи с этим целесообразно рассматривать как особого рода процесс познания, отличающийся от обычного познания тем, что осуществляется в совместной деятельности учителя и ученика. Педагог направляет познавательную деятельность ребенка, требуя изучения фактов и их обобщения как единственно правильного пути познания. Все наши идеи выведены нами из фактов социальных или образовались из привычек.

Согласно К.Д. Ушинскому, познание является отражением объективной деятельности, отражением внешнего мира в сознании человека. Сознание и внимание выступают средствами, при помощи которых отражение делается более полным и отчетливым.

Обучение К.Д. Ушинский рассматривал как единый процесс умственного и нравственного развития ребенка, как обогащение ума необходимыми знаниями и развитие «формальных» способностей. Он отмечал, что «положительные, совершенно усвоенные умом знания, преобразовавшиеся в идеи, развивают его реально», что «умственная гимнастика», развивающая «ум формально», должна быть подчинена общей задаче всестороннего развития личности².

Константин Дмитриевич настаивал на повторном пересмотре и переработке уже полученных материалов, в результате которых совершенно неожиданно получаются новые результаты: «Как только же это будет сделано, то и вопрос, не подававшийся нашему умственному напряжению, не представит никаких затруднений или окажется просто неразрешимым по неимению данных... Понимание этого великого психического закона и умение им пользоваться составляет основание дидактики, или искусства передачи сведений»³.

Ученик осознает, «обогащается только: а) приумножением фактов и б) переработкою их. Чем более фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше он переработал этот сырой материал, тем он развитее и сильнее. Наблюдения и переработка этих наблюдений, представлений, суждений и понятий, связь потом этих понятий в новые суждения, новые высшие понятия и т.д. – вот из чего выплетается сила рассудка беспрестанно, в одном направлении и потому односторонне; у немногих сознание работает многосторонне и в то же время связно»⁴. «Слово является главным средством человеческого развития»⁵.

Единое антропологическое знание К.Д. Ушинского в контексте всестороннего изучения ученика, воспитания целостной личности в единстве ее телесной, душевной и духовной сфер, значение целевых и ценностно-смысловых установок

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 2. С. 225–226.

² Там же. Т. 5. С. 22.

³ Там же. Т. 9. С. 262.

⁴ Там же. Т. 7. С. 617.

⁵ Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 8. С. 634.

в жизни развивающегося человека, вооружение учителя и ученика смыслообразующей нравственной целью их деятельности не потеряли своего значения и в настоящее время. Это поле для научного поиска современного исследователя. «Направленность на развитие и поддержку ученика с учетом того, что кризисные социальные и нравственные явления в обществе непосредственно влияют на состояние детей, является важнейшим ориентиром деятельности учителя современной отечественной школы»¹.

Идеи К.Д. Ушинского об обучении как систематическом и последовательном познании позволяют нам утвердиться в следующем:

– основой обучения является удовлетворение ребенка в его стремлении к самостоятельной деятельности, творчеству и инициативе;

– характерными чертами обучения являются систематичность и последовательность, при которых у учащихся постепенно вырабатывается «единая, стройная система знаний и навыков». «Степень этой стройности может служить лучшим мериллом развития и сосредоточенности души, а сосредоточенность души есть ее сила. Мы, конечно, не можем требовать от детской души, чтобы все представления, в ней хранящиеся, составляли одну систему, но мы должны подготавливать возможность такой системы в уме ученика и приучать его к внутренней работе над приведением в ясную и отчетливую стройность всего богатства его представления»²;

– последовательность в обучении эффективна при ее взаимосвязи с сознательностью и активностью, наглядностью и прочностью усвоения знаний и навыков. При этом наглядность обучения строится на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком, предшествует «умственным упражнениям и начинается в самом раннем возрасте»³.

Список использованной литературы

1. Альникова, Т.В. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся на элективных курсах по физике [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск : ТГПУ, 2007. – 24 с.
2. Бойкова, А.Е. Экспериментальные задачи как средство формирования и развития исследовательских умений учащихся в процессе обучения физике [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – СПб. : РГПУ, 2010. – 215 с.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст]. – М., 1986.
4. Дементьева, Е.С. Формирование исследовательских экспериментальных умений учащихся основной школы при выполнении домашнего физического эксперимента [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : МПГУ, 2010. – 26 с.
5. Енисеев, М.К. К.Д. Ушинский об основах процесса обучения [Текст] // К.Д. Ушинский и современная школа : тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. (23–25 февраля 1994 г.). – Курск : КГПИ, 1994. – Ч. 1. – С. 92.
6. Леонтович, И.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся [Текст] // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 12–17.
7. Любимов, Л. Школы должны избавиться от культа учебника [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ria.ru/society/20130114/917999077.html>

¹ Рындак В.Г. Школа: с веком наравне : моногр. / В.Г. Рындак ; М-во образования и науки РФ ; Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010. С. 31.

² Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 8. С. 397.

³ Там же. Т. 5. С. 25.

8. Обухов, А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать [Текст] // Исследовательская деятельность школьников. – 2003. – № 4. – С. 18–23.
9. Подьяков, А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук. – М. : МГУ, 2001. – 349 с.
10. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
11. Рындак, В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра [Текст]. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. – 512 с.
12. Рындак, В.Г. Школа: с веком наравне [Текст] : моногр. / В.Г. Рындак ; М-во образования и науки РФ ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010. – С. 31.
13. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст] : в 11 т. – М., 1952.
14. Федеральные государственные стандарты основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 10.04.201).
15. Федеральные государственные стандарты среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=4100> (дата обращения: 10.04.2013).

УДК 371 (09): 371.126

М.А. Захарищева

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К.Д. УШИНСКОГО: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА

В статье анализируются теоретические представления К.Д. Ушинского о подготовке учителей для народной школы, программы по педагогике и практическое воплощение его теории и методики в опыте подготовки учителей в городе Глазове Удмуртской республики в первое десятилетие XX века.

подготовка учителей, педагогическая антропология, программа по педагогике, преподавание педагогики, Глазовская женская гимназия.

Юбилейные годы требуют особого отношения к творчеству того или иного автора. Юбилей – это, с одной стороны, повод для того, чтобы отдать должное «главному герою», с другой – найти достойного собеседника для разговора о современных проблемах. В такие годы, как правило, появляются публикации о юбилеях, авторы которых по-новому «прочитывают» известные произведения, ищут и находят в них ценности и смыслы, созвучные вызовам современности¹.

¹ См., например: Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. М. : Просвещение, 2005 ; Романов А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (К 150-летию со дня рождения В.А. Лая и Э. Меймана) // Ист.-пед. журн. 2012. № 4. С. 122–138 и др.

В свете происходящих в настоящее время процессов модернизации профессионального педагогического образования объективно возникает потребность обращения к историческому опыту подготовки учителей. Педагогической науке известен и признан первым в отечественной истории учебник по педагогике, созданный Константином Дмитриевичем Ушинским, – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»¹. Он глубоко проанализирован и получил высокую оценку как современников, так и последующих поколений ученых в области педагогики и истории педагогики. Но вопрос об использовании задуманного К.Д. Ушинским общедоступного учебника педагогики в практике педагогического образования в России не получил пока однозначного ответа.

Наш историко-педагогический поиск позволил обнаружить и оформить антропологическую модель изучения педагогики в региональном опыте подготовки учителей в Удмуртии в первое десятилетие XX века.

Началом достаточно широкого распространения педагогического образования в стране можно считать вторую половину XIX века. Общественно-педагогическое движение на рубеже XIX – XX веков породило многочисленные педагогические теории, оказавшие как прямое, так и косвенное влияние на возникновение концепций педагогического образования. Передовая педагогическая мысль России характеризовалась нацеленностью на потребности народного просвещения, гуманистической ориентацией дидактических моделей на саморазвитие личности учащихся. Педагогические теории П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, биолого-медицинские концепции В.М. Бехтерева, П.Ф. Лесгафта, психолого-педагогические концепции А.П. Нечаева, сциентистские концепции М.М. Ковалевского, А.Л. Шанявского и Н.В. Сперанского создали богатейший социокультурный фон и сформировали теоретические предпосылки для развития системы педагогического образования в России.

Проблема подготовки учителя становится в начале XX века одной из важнейших в жизни страны. В прессе, в общественных организациях разворачивается бурная дискуссия о подготовке учителя, о формах педагогического образования. Реально К.Д. Ушинский уже не мог принимать участие в дискуссиях данного периода, однако его статьи, опубликованные ранее, не оставались без внимания последователей. Его проект организации учительской семинарии был опубликован еще в 1861 году, вызвал целый ряд критических замечаний и, как принято считать, не был осуществлен.

В «Проекте учительской семинарии» на основе анализа зарубежного и отечественного опыта К.Д. Ушинский приходит к целому ряду выводов о правильной, на его взгляд, организации педагогического образования. Он пишет о целях и содержании образования будущих учителей, особенностях преподавательской деятельности народного, сельского учителя, вскрывает проблемы и недостатки существующих способов и путей подготовки учителей. Ему необходимо было донести до читателей мысль о том, что «в каждом наставнике ... важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения»². Вновь и вновь великий педагог настаивает на огромном влиянии личности учителя.

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1988. Т. 5, 6.

² Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1988. Т. 2. С. 81.

Именно о формировании личности учителя, о его нравственном становлении и развитии ведет он речь в рассматриваемой статье. «От учителя народной школы, особенно живущего в деревне или в небольшом городке, справедливо требовать, чтобы жизнь его не подавала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и детях, но, напротив, служила примером как для детей, так и для других и не противоречила его школьным наставлениям. Только при этом условии он может иметь нравственное влияние на детей и его школьная деятельность будет истинно воспитательной деятельностью»¹, – подчеркивает К.Д. Ушинский.

Семинария должна не только вложить в своих воспитанников благороднейшие педагогические стремления, но и суметь поддержать эти стремления, в какую бы глушь судьба ни забросила ее воспитанников².

Среди важных факторов, оказывающих влияние на воспитание будущих учителей, он выделяет и внешние условия их жизни и быта. Учительская семинария, считает К.Д. Ушинский, будет работать эффективнее, если она находится в маленьком городке или даже в деревне. Там проще сформировать привычку к строгой, простой и даже несколько суровой жизни и беспрестанной деятельности народного учителя³.

К данному совету великого педагога как будто прислушались организаторы педагогического образования в Глазове – небольшом городском поселении на севере современной Удмуртской республики. Начало профессиональной подготовки учителей для школ региона было положено в этом малом городе 100 лет тому назад и постепенно привело к созданию государственного педагогического института, который и сегодня продолжает добрые традиции педагогического образования.

К.Д. Ушинского не оставляет проблема подготовки учителей, и спустя десятилетие он снова обращается к ней. Так появляется его Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений. Можно утверждать, что эту программу он создавал одновременно со своим главным, фундаментальным произведением – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Ученый хорошо понимал, что для эффективного использования его учебника в процессе преподавания и изучения предмета необходимы сопровождающие методические материалы. Нужна была программа изучения курса педагогики по учебнику К.Д. Ушинского. И такая программа была создана самим автором – «Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений», адресованная преподавателям педагогики⁴. Это одна из последних работ К.Д. Ушинского (1870 год).

Какую же педагогику предлагал преподавать будущим народным учительницам и гувернанткам К.Д. Ушинский?

Примечательно, что логика изложения материала в Программе полностью совпадает с логикой его главного научного произведения. Более того, программа

¹ Ушинский К.Д. Проект... С. 85.

² Там же. С. 105.

³ Там же. С. 100–101.

⁴ Ушинский К.Д. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений // Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1988. Т. 2.

позволяет с еще большей глубиной понять структуру педагогического знания по К.Д. Ушинскому.

Как грамотный методист, К.Д. Ушинский начинает изложение Программы с определения цели преподавания педагогики и ставит ее в зависимость от целей практической деятельности будущих учителей. Обучение педагогике в учебном заведении, по мнению К.Д. Ушинского, лишь закладывает основу для дальнейшего педагогического самообразования. А также позволяет выпускникам заниматься обучением и воспитанием «без тяжелых проб и грубых ошибок».

Далее автор обращается к уже имеющемуся запасу знаний слушателей педагогики по двум основным для педагогики наукам – физиологии и психологии. Он настоятельно рекомендует сведения из этих наук «применять к педагогическим выводам», потому что знакомство и с физиологией, и с психологией необходимо только для специальной педагогической цели. К.Д. Ушинский считает, что будущему учителю не нужен детальный разбор различных психологических теорий, но крайне важно всякий раз показывать «педагогическую приложимость» той или иной психологической истины.

Определяя основные понятия курса, К.Д. Ушинский предметом педагогики называет правильное развитие человеческого организма во всей его сложности и обращает внимание на отличительные признаки периодов развития человека: младенчества, детства, отрочества, юности и возмужалости.

Цель воспитательной деятельности К.Д. Ушинский раскладывает на две взаимосвязанные составляющие – воспитание человека для него самого и воспитание человека для общества.

Пищу для тела и пищу для души он называет средствами воспитательной деятельности, определяя учение самым сильным воспитательным средством.

Первой частью педагогики К.Д. Ушинский считает воспитание физическое, подчеркивая тем самым его важное значение. Он выводит требования и правила физического воспитания из физических и физиологических процессов человеческого организма. В содержание этой части педагогики он включает обсуждение условий правильного физического воспитания, к которым относит воздух, температуру и свет. В частности, в Программе речь идет о недостатке и излишествах пищи, следствиях ее однообразия и слишком большого разнообразия; о влиянии на детский организм быстрых перемен температур. В разделе «Нервная система» обсуждается вопрос об опасных следствиях нервного раздражения и нервной бездеятельности в детском возрасте. На наш взгляд, в долгом процессе «реформирований» и «усовершенствований» из содержания программ по педагогике постепенно исчезли многие из этих важных для практической педагогической деятельности вопросов.

Вторую часть Программы К.Д. Ушинский называет «Воспитание умственно-нравственное» и относит сюда душевные и духовные явления. Явления душевные сегодня принято считать познавательными и волевыми процессами, все они представлены в программе педагогики. Особого внимания заслуживает, на наш взгляд, предлагаемое К.Д. Ушинским содержание темы «Воображение». Он подчеркивает влияние воображения на нравственную сторону человека и предлагает научить будущих учителей именно в этом отношении давать педагогическую оценку образу жизни детей, детским играм и занятиям, а также сказкам и театральным зрелищам.

Явления духовные К.Д. Ушинский считает явлениями высшего порядка и определяет самосознание человека их отличительным признаком, источником разума и основанием всех чисто человеческих явлений. К духовным явлениям он относит дар слова, чувство художественное, чувство нравственное и чувство религиозное. В Программе К.Д. Ушинский предлагает по поводу каждого из высших чувств обсудить с будущими учителями условия благоприятные и противодействующие их развитию у детей, а также педагогические меры для правильного развития и укрепления в детской душе названных высших чувств.

Заканчивается Программа большим разделом «Дидактика». Дидактика, в свою очередь, разделена им на общую и частную. Частная же дидактика представляет собою методики преподавания различных школьных предметов.

И наконец, в заключение преподаватель педагогики «мог бы изложить историю замечательнейших педагогических систем и дать критический разбор наиболее полезных педагогических сочинений»¹, – пишет К.Д. Ушинский. Поскольку он не обозначает конкретно ни педагогических систем, ни сочинений, видимо, преподавателю дано право определить содержание данного раздела Программы по своему усмотрению.

Так складывается структура курса педагогики по К.Д. Ушинскому.

Самыми ранними из обнаруженных в Центральном государственном архиве Удмуртской республики документами, относящимися к подготовке учителей, являются программы по педагогике для женских гимназий. Они были реализованы в период с 1907 по 1916 годы. Педагогику преподавали в Глазовской женской гимназии в течение двух лет; для самостоятельной работы рекомендовали учебник «Записки по педагогике» (автор И.В. Скворцов) и Курс дидактики К.В. Ельницкого.

Как оказалось, самыми востребованными практикой педагогического образования в рассматриваемый период стали идеи К.Д. Ушинского. Даже не законченный автором третий том великого произведения «Человек как предмет воспитания» не остановил процесса его освоения практикой образования будущих учителей.

Для описания и историко-педагогического анализа регионального опыта преподавания педагогики представим модель, которая была реализована в специальных педагогических образовательных учреждениях Удмуртии. Одно из измерений в ней задает целевую ориентацию содержания педагогического образования. Организация профессиональной подготовки педагогов в процессе обучения может быть направлена на будущую практическую деятельность. И тогда практика становится единственным критерием истины. Но можно направить содержание педагогического образования на освоение педагогической теории. В таком случае профессиональные знания становятся целью образования, и именно они подлежат оценке. Вторым измерением зададим всего лишь две крайние позиции – единообразие либо вариативность содержания педагогического образования. А третье измерение позволит нам показать динамику процесса дифференциации – интеграции как педагогического знания в целом, так и учебного предмета «педагогика».

Нельзя сказать, что содержание педагогического образования в программе женской гимназии было четко структурировано; предполагалось лишь формальное его разделение по четвертям. Однако современный анализ позволяет выде-

¹ Ушинский К.Д. Программа педагогики... С. 387.

лить законченные структурные составляющие содержания образования: физическое воспитание, душевное воспитание, история педагогики, дидактика.

После вводной темы «Понятие о науке» первая рубрика Программы – физическое воспитание. Все остальное время первого года приобщения к педагогической науке посвящалось изучению «душевных явлений» ребенка, которыми вслед за К.Д. Ушинским считали не что иное, как психические процессы – ощущения, внимание, память, воображение, мышление, речь, а также чувствования, волю, сознание.

В течение второго года изучали историю педагогики – зарубежную и русскую. Отметим, что отбор содержания историко-педагогического знания происходил исключительно в рамках научной парадигмы. Будущие педагоги знакомились и с лучшими образцами гуманной педагогики, например, со «школой радости» Витторино де Фельтре, и с иезуитской педагогикой, основанной на совершенно противоположных принципах.

Небольшой по содержанию раздел «Дидактика» был завершающим. Он предполагал знакомство с общими дидактическими правилами и формами обучения. Интересно, что специально изучались темы «Школьная дисциплина», «Наказания и награды». Вероятно, эти проблемы были актуальными для педагогов тех лет. И последняя тема педагогики – «Личность учителя»¹.

Преподаватели педагогики, видимо, достаточно строго следовали программно-методическим рекомендациям. Однако заметно, что программы более поздних лет, которые составлялись уже преподавателями педагогики самостоятельно, становятся богаче по содержанию и сопровождаются научно-методологическими комментариями. Так, автор программы и преподаватель педагогики Глазовской женской гимназии А. Фалеров (1910–1911 учебный год) в раздел истории зарубежной педагогики добавляет изучение философии Канта и Гегеля, гуманизма Лютера, а его программа изучения истории русской педагогики содержит такие имена, как барон Корф, Рачинский, Модзалевский, Сикорский². На наш взгляд, это убедительное свидетельство осведомленности глазовского преподавателя об актуальном состоянии педагогической науки и даже о методологии педагогики того времени.

Более подробно о содержании педагогического образования в городе Глазове, о различных моделях педагогического образования не только в рассматриваемый период, но в более поздние годы можно узнать из опубликованных нами ранее работ³.

В целом же следует признать, что первые известные в Удмуртии программы по педагогике создавались под заметным влиянием идеи К.Д. Ушинского о педагогической антропологии. В задуманном великим русским педагогом учебнике «Человек как предмет воспитания» систематический курс педагогики изложен именно в такой логике – от знакомства с анатомо-физиологическими особен-

¹ Учебные программы Глазовской женской гимназии // Центр. гос. архив Удмурт. республики. Ф. 81. Глазовская женская гимназия. Оп. 1. Ед. хр. 13. 1907–1908 гг.

² Там же. Ед. хр. 145. 1911 г.

³ Захарищева М.А. Историко-педагогическое исследование содержания педагогического образования в уездном городе Удмуртской республики // Вестн. Вят. гос. гуманит. ун-та. 2011. № 2–1. С. 141–145.

ностями ребенка к пониманию психических процессов и явлений, и лишь на этой основе осуществлялось решение педагогических проблем воспитания и обучения.

Такова в основном концепция программ по педагогике рассматриваемого периода. Ее целевую ориентацию можно считать скорее общеобразовательной, чем специальной, поскольку она адресована учащимся гимназий; судить о вариативности или единообразии программного содержания пока нет оснований, преподаватели вносили лишь некоторые, важные, на их взгляд, изменения. Но мы можем точно определить, что педагогическое знание здесь интегративно и изучается только один предмет – педагогика. Назовем эту модель антропологической.

Итак, проблему подготовки учителей для российской школы К.Д. Ушинский решал системно. Им создан учебник по педагогике «Человек как предмет воспитания», в котором впервые в России были найдены научные основы педагогики; обеспечено методическое сопровождение преподавания педагогики будущим учителям в женских учебных заведениях; даны конкретные советы по организации учительской семинарии как специального профессионального образовательного учреждения для будущих педагогов. Нам же удалось найти, проанализировать и представить антропологическую модель преподавания педагогики в опыте Глазовской женской гимназии первого десятилетия XX века.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки [Текст]. – М. : Просвещение, 2005. – 191 с.
2. Захарищева, М.А. Историко-педагогическое исследование содержания педагогического образования в уездном городе Удмуртской республики [Текст] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 2–1. – С. 141–145.
3. Захарищева, М.А. В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 78–86.
4. Романов, А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (К 150-летию со дня рождения В.А.Лая и Э.Мёймана) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 122–138.
5. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
6. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
7. Ушинский, К.Д. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений [Текст] // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 379–387.
8. Ушинский, К.Д. Проект учительской семинарии [Текст] // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 81–107.
9. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии [Текст] // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 5, 6.

УДК 371 (09): 378.1

В.М. Меньшиков

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор размышляет о современности наследия К.Д. Ушинского, жизнеспособности его идей, считает необходимым максимально учитывать идеи и принципы строительства народной школы с опорой на наследие великого русского педагога. Анализируются связь культуры и образования, укорененность образования в традициях русской национальной культуры, его сопряженность с русским православием.

история отечественного образования, модернизация образования, реформа школы, культура и образование, методология педагогики.

Оценивая педагогические системы классиков мировой педагогики с точки зрения инновационного потенциала, нельзя не видеть, что педагогическое наследие великого русского ученого К.Д. Ушинского занимает в этом ряду особое место: пожалуй, ни одна другая педагогическая система не несет в себе такого бесконечного множества истин и смыслов, которые есть в его системе. Многие его идеи настолько велики и всеобъемлющи, настолько значительны, что при их развертывании смогут стать самостоятельными педагогическими системами.

Этот феномен можно объяснить уникальностью самого педагогического творчества К.Д. Ушинского. В отличие от других педагогических систем с их строгой линейной однозначностью и определенностью, учение К.Д. Ушинского многозначимо и многогранно, оно наполнено значениями, которые в каждое новое время приобретают новые смыслы и новое содержание. По сути, творчество Ушинского близко классическому художественному творчеству с его многозначностью. В самом деле, наука, в том числе и педагогика, однозначна. Да, то или иное учение может быть не понято при жизни автора. Это не редкость в науке. Потом эти же идеи переоткрываются. Но теорема Пифагора, даже несмотря на то, что она является основой математики, есть теорема Пифагора. А Пушкина мы переоткрываем с каждым новым поколением, с каждым новым прочтением и находим в нем все новые и новые грани. Пушкин безграничен. Аналогично и педагогическое наследие Ушинского: оно отличается такой же многозначностью содержания.

Объяснить это явление можно сочетанием, как минимум, трех факторов. Во-первых, великим талантом самого ученого, тем, что К.Д. Ушинский был не просто энциклопедически образованным человеком, а профессионально образованным во многих отраслях знания. В качестве примера достаточно назвать его учебники родного языка для начальной школы. В этих учебниках К.Д. Ушинский обогнал филологическую науку на десятилетия. Более того, сам расцвет русской филологии начала XX века современные ученые видят в том, что будущие ученые-филологи учились по учебникам К.Д. Ушинского и благодаря этому в них

с детства была заложена матрица их будущих открытий в области языка. При этом Ушинский обладал какой-то невероятной интуицией, невероятным чувством истории и, главное, даром прозрения. Приведем только один пример. Вот что он пишет в 1870 году, незадолго до смерти: «Если можно что предвидеть в человеческой истории, то я считаю войну России с Германией совершенно неизбежной, и если война французов с немцами показала так много зверства, то какова же будет немцев со славянами? Я считаю эту войну неизбежной по многим причинам»¹. Это было сказано тогда, когда до Первой мировой войны оставалось 44 года, до Великой Отечественной – 71 год.

Во-вторых, не менее важно и то, что К.Д. Ушинский жил во времена великих социальных реформ России, и эти реформы требовали действительно инновационных решений. И, соответственно, эта инновационность органично заложена в творчество К.Д. Ушинского. А поскольку мы живем во времена все ускоряющихся инноваций, то растет и востребованность педагогического наследия Ушинского с его исключительно творческим потенциалом.

В-третьих, К.Д. Ушинский жил в эпоху русского Просвещения, которое получило название «золотого века» русской культуры, – эпоху, которая явила себя великой русской классической культурой от литературы до философии и, прежде всего, русской религиозной философии, которая стала не просто великим явлением русской культуры, а величайшим шедевром мировой культуры, ее вершиной. Русская культура давала ответы на те вопросы, которые ставило человечество в те времена. Творчество К.Д. Ушинского как раз и живет в этом общем пространстве русской культуры – вершины мировой культуры. И Ушинский, как удивительно одаренный человек, живший в этой культуре, дает ответы, которые ставила не только Россия, но и все человечество. И он дает ответы на вопросы не только педагогические, но и социальные, экономические и даже политические. Сегодня поражаешься тому, насколько его ответы были современны. И насколько они, увы, оказались в силу разных обстоятельств непонятыми не только на Западе, но и, что самое обидное, в нашей стране. Кстати, непонимание Ушинского не только при его жизни, но и после – характерная черта русской науки, и об этом правильно говорил П.П. Блонский. Так что мы по-прежнему стоим перед задачей освоения К.Д. Ушинского. И прочтения Ушинского. И поэтому мы обречены, как и в искусстве, на открытие своего Ушинского, подобно тому, как каждый из нас открывает своего Пушкина и Достоевского.

Нам остается, как и в искусстве, только одно – читать самого Ушинского, получая информацию из первых уст. И кстати, сам этот феномен, открытие своего Ушинского, есть лучшее подтверждение бесконечной глубины, многозначности, многофакторности его педагогического учения, которое каждый раз разворачивается перед нами новыми и все более глубокими идеями, смыслами, содержанием, которые нужны именно нам и нашему времени. И сам по себе этот феномен является лучшим доказательством громадного инновационного, научного и философского потенциала его педагогики.

В этой связи встает вопрос: а что самое важное дает нам современный Ушинский? Конечно, самый простой ответ на этот вопрос состоит в следующем: берите любую работу Ушинского, и вы сами увидите, насколько он созвучен

¹ Ушинский К.Д. Письмо к Н.А. Корфу от 27 сентября 1870 г. // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 11. С. 214.

нашему времени, сколько в его работах идей, которые можно использовать в современной науке и современном образовании. Среди них – изучение родного языка, трудовое воспитание, патриотическое воспитание, народное образование, женское образование, профессиональная подготовка учителя и т.д. И за каждую эту проблему у педагога болела душа, и он до боли сердечной переживал за все наше образование: за народное, которое, как воздух, было нужно России после отмены крепостного права; за среднее, которое нужно было сделать русским; за высшее, которое требовало существенного совершенствования. Но требовал реформирования и каждый вид воспитания, начиная с умственного. И К.Д. Ушинский дает свои решения проблем развития этих видов воспитания, решения, которые до сих пор остаются классическими.

Но если выделить самую важную педагогическую проблему его творчества, значимую и для него, и для нашего времени, то это будет проблема духовно-нравственного воспитания. Здесь он дает ответы, которые важны не только для его времени, но и для нашего. При этом без понимания этого аспекта его педагогического наследия для нас будет принципиально закрыта его педагогика даже там, где она активно используется. Самый простой пример. Пожалуй, нигде так широко не используют идеи К.Д. Ушинского как в методике преподавания русского языка¹. Но как мы можем правильно понять его методики, если не понимаем исходной идеи его понимания языка – язык есть духовное явление? Значит, мы просто не замечаем, что самой главной задачей преподавания родного языка является развитие дара слова.

Рассмотрим решение проблемы духовно-нравственного воспитания в педагогике К.Д. Ушинского. И в свете его учения посмотрим на состояние этой проблемы в современной российской школе. Рассмотрим решение этой проблемы в педагогике Ушинского с позиций двух подходов – антропологического и социологического. Оговоримся. В современной педагогике в основном работает антропологический подход, т.е. принцип понимания проблем воспитания с позиций человека. Этот подход широко использовался в педагогике К.Д. Ушинского, так как именно в разгадке тайны человека он видел ключ к решению педагогических проблем. К.Д. Ушинский создает свою знаменитую «Педагогическую антропологию»² и представляет нам образ человека, опираясь на который, можно выстраивать педагогическое учение. Нетрудно понять, что в «Антропологии» духовная сфера представлена как определяющая сфера жизни человека, как сфера, требующая своего воспитания. Но, говоря об этом подходе, очень важно понять, что педагогический поиск может разворачиваться не только в этой логике. Не менее важен в педагогике и другой подход: понимание воспитания исходя из социума, когда исходным пунктом построения педагогического учения является понимание социума. Поэтому, перефразируя К.Д. Ушинского, можно сказать: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна знать общество во всех отношениях».

Надо сказать, что в современной педагогике эта логика построения педагогического знания используется не так часто, хотя, по сути, является не менее пло-

¹ Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 554–574.

² Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 8. С. 11–679.

дотворной, нежели первая. И в этой связи следует указать на то, что данный подход в мировой педагогике представлен в целом ряде трудов. Конечно, их гораздо меньше, чем трудов, где используется антропологический подход, но, тем не менее, они не менее значимы: это «Законы» и «Государство» Платона, «Политика» Аристотеля, «Об ораторе» М.Г. Цицерона, «Воспитание оратора» М.Ф. Квинтилиана, «Дух законов» Ш. Монтескье, «Воспитание человеческого рода» Г.Э. Лессинга, а также целый ряд трудов реформаторской педагогики – Дж. Дьюи, Э. Дюркгейма, П. Наторпа и др. Так что в педагогике и эта логика поиска педагогической истины является классической.

В этой связи очень важно сказать о том, что К.Д. Ушинский не только знал о подобном подходе, о чем он писал в «Педагогической антропологии», но и успешно использовал его в целом ряде своих работ, таких, как «Принцип народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании» и др. Именно с позиций этого принципа написано большинство его публицистических статей. Основная идея работ К.Д. Ушинского состоит в том, что «каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль, то должен удалиться со сцены: он более не нужен. История не терпит повторений»¹. А именно православие и составляет, согласно К.Д. Ушинскому, смысл бытия русского народа. И без православия как своей духовной основы невозможна жизнь русского человека. Очень важно подчеркнуть, что К.Д. Ушинский, выделяя православие в качестве народной религии, совершенно прав: из разных племен оно сформировало единый русский народ.

Таким образом, К.Д. Ушинский доказывает определяющую роль духовного начала в развитии человека и общества. Но если духовность является основой бытия человека и общества, если она является их главной сферой, то должна и специально формироваться, она должна воспитываться. И поэтому необходимо системное и систематическое духовно-нравственное воспитание человека. И первый вопрос, который встает перед любым воспитателем: а нужно ли вообще духовное воспитание в семье или школе? Именно этот вопрос мы не то что не хотим, мы даже боимся решать, а на любую попытку дать ответ у нас срабатывает реакция: это клерикализация. Но в том-то и дело, что штамп, даже юридический, может стать непреодолимым барьером в решении истины, но он никогда не станет способом поиска истины, тем более не станет истиной. И поэтому мы должны сказать: в современной школе абсолютно необходимо духовно-нравственное воспитание. И основой его содержания должна стать религиозная культура в сочетании с ценностями других культур.

Вспомним слова К.Д. Ушинского: «Как только мы захотим отделить непременной гранью преподавание Закона Божия от преподавания других предметов, то хотя преподавание различных предметов различных предметов и останется, но воспитание исчезает. Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди. Можно ли себе представить, например, сколько-нибудь сносно учителя грамотности даже который бы не коснулся религиозных истин, если только он не занимается одним механизмом чтения, убийственным для детской го-

¹ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 161.

ловы. Мы требуем, чтобы учитель русского языка, учитель истории и т.д. не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но развивали их умственно и нравственно. Но на чем же может опираться нравственное развитие, если не на христианстве? Если такое отделение провести последовательно, то можно даже отцу и матери запретить внушать религиозные истины своим детям»¹.

Прежде всего, необходимо понять миссию и предназначение духовно-нравственной культуры в современной системе образования. Безусловно, на первое место в воспитании всегда выходит проблема цели. Какую цель образования видел сам К.Д. Ушинский? Он пишет: «Каковы бы ни были метафизические воззрения и убеждения воспитателя, но, приступая практически к делу воспитания, он должен твердо помнить, что вне христианства нет для человека идеала нравственности, нет нравственных основ, а следовательно, нет и нравственных стремлений, которыми он должен руководствоваться при воспитании детей»².

Второй вопрос – вопрос содержания духовно-нравственного воспитания. Православная культура – это основа содержания духовно-нравственного воспитания. Определив цель и содержание духовно-нравственного воспитания, не менее важно понять, насколько духовно-нравственное воспитание, построенное на православной культуре, вписывается в нашу жизнь, в том числе и в образование. Чтобы понять этот аспект, напомним, что мы не без основания и с гордостью говорим о советской системе образования как лучшей системе образования в мире. И это действительно так. Но почему советская система образования была лучшей в мире? Потому что в основе его содержания лежало классическое начало. Вся система советского образования, все его содержание было выстроено на классике или стремилось к таковой. Но почему это стало возможно? А потому что вся наша страна, вся наша культура с начала 1930-х годов устремилась к классике. СССР не только создал промышленность, промышленную индустрию, что стало главным фактором востребованности науки, но и, что не менее важно, возродил предшествующую и создал свою классическую культуру. Что такое культурная революция в СССР в 1930-е годы? Это революция классической культуры – от литературы до архитектуры. Соответственно, классическое содержание было возможно в советском образовании потому, что само общество строилось на основе науки и техники, само общество жило в классической культуре. И это стало основой утверждения, сохранения и развития классической культуры в школе.

И следующий не менее важный вопрос: почему это образование стало образованием каждого ребенка, а не избранных детей, как это было в западных странах? Ответ тоже очевиден: СССР был обществом социального равенства. В современной социальной ситуации России духовно-нравственное воспитание, построенное на основе православной культуры, могло бы идеально вписаться в современное образование, став его фундаментом, его основой и содержанием, смысловой, а отчасти и содержательной основой других видов воспитания. То есть оно, став фундаментом, охранило бы здание советской системы образования, придав ему новый смысл и новый мощнейший импульс его развитию. Оно могло бы дать смысл деятельности каждого учителя и смысл получения образования

¹ Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 452.

² Ушинский К.Д. Отчет о командировке за границу // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 3. С. 486.

каждым учеником! Но вот здесь и встает вопрос: а возможно ли такое образование в современной России? Вообще возможно ли классическое образование в России? Что несет в себе Россия? И далее. Возможность существования классического образования, построенного на фундаменте классической православной культуры, определяется не только объективными факторами, но и ментальными, или, как говорили раньше, субъективными.

Поэтому нам необходимо понять самое главное – а возможна ли духовно-нравственная культура в российской школе? Давайте зададим себе вопрос: почему так беспощадно уничтожаются любые попытки восстановления православной культуры в российском образовании в наше время? Да, безусловно, здесь есть действия определенных структур, направленных на уничтожение христианства. Далеко не все хотят видеть в российской школе православную культуру, как и вообще хорошее российское образование. Однако наиболее опасными для духовно-нравственного воспитания являются собственно ментальные, глубоко духовные причины. Именно об этом с такой болью в свое время писал К.Д. Ушинский: «Знаем, что для многих всякая особенность в характере русского воспитания есть дело совершенно бесполезное, хотя они признают значение таких особенностей в воспитании других народов. Знаем также, что для многих наша народная религия, как необходимый элемент воспитания, кажется требованием излишним и стеснительным; но, тем не менее, считая святой обязанностью каждого в таком великом деле, каково народное воспитание, выражать свои глубочайшие убеждения, мы скажем, что уже по одной народности этой религии не только всякий воспитатель юных поколений, но даже всякий, кто не хочет показать, что он не любит и не уважает своего народа, должен если уже не с любовью, то, по крайней мере, с глубочайшим уважением прикасаться к тем его убеждениям, которые для него так святы и дороги и с которыми неразрывно срослось все, что есть лучшего в его природе»¹. Сумеет ли мы услышать этот ответ К.Д. Ушинского? А главное – найти способ преодоления этого духовного барьера, мешающего организации полноценного духовно-нравственного воспитания?

Таким образом, вновь и вновь осмысливая фундаментальные проблемы современного образования, пытаясь их решить, мы должны услышать ответы, уже найденные нашими великими предшественниками.

Список использованной литературы

1. К.Д. Ушинский и русская школа: Беседы о великом педагоге [Текст] / под общ. ред. Е.П. Белозерцева. – М. : Роман-газета, 1994. – 192 с.
2. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании [Текст] // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 69–161.
3. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании [Текст] // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 425–448.
4. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова [Текст] // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 3. – С. 11–86.

¹ Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 484.

5. Ушинский, К.Д. Отчет о командировке за границу [Текст] // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 3. – С. 453–586.
6. Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст] // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 554–574.
7. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания [Текст] // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 8. – С. 11–679.
8. Ушинский, К.Д. Письмо к Н.А. Корфу от 27 сентября 1870 г. [Текст] // Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 11. – С. 213–217.

УДК 371 (09): 370.17

В.М. Басова

НАРОДНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ МАЛОГО ГОРОДА

Представлен опыт реализации идеи К.Д. Ушинского о народности в системе образования в практике деятельности школы № 4 города Нерехты Костромской области. Такой опыт сегодня выглядит уникальным воплощением концепции великого русского педагога в условиях поиска национальной идеи, истоков национальной русской идентичности, механизмов консолидации русского мира на фоне глобализации культуры, обострения межкультурных и межэтнических противоречий.

К.Д. Ушинский, принцип народности в общественном воспитании, история отечественной педагогики, школа малого города, модернизация образования, традиционная культура русского этноса.

В новых социально-экономических и социокультурных условиях конца 80-х – начала 90-х годов прошлого века в практической деятельности общеобразовательных школ страны накопилась масса проблем, главными из которых были условия выживания и поиск пути дальнейшего развития. Особенно остро эта проблема стояла перед общеобразовательными учреждениями малого города. Не стала исключением и школа № 4 города Нерехты Костромской области – старейшее учебное заведение в регионе, основанное в 1791 году как малое народное училище. Педагогическому коллективу, родительской общественности было понятно, что для привлечения учащихся, решения сложных образовательных задач, повышения конкурентоспособности выпускников необходима идея, которая будет понятна каждому участнику образовательного процесса, найдет поддержку у взрослых и детей, сможет выступить в роли системообразующего элемента в содержании обучения и в воспитательных программах, позволит сохранить связь прошлого и настоящего, будет устремлена в будущее.

Поиск такой идеи включал несколько этапов. Прежде всего, он подразумевал изучение опыта воспитательных систем в ряде образовательных учреждений своего региона – Центрального федерального округа. При этом акцент делался на

выделении тех элементов, которые могут быть использованы в реальных условиях нерехтской школы. Следующим этапом стало «путешествие в прошлое», которое предполагало знакомство с учебными заведениями России минувших веков, оставившими заметный след в истории педагогики и образования. Благодаря этому была найдена идея воспитания школьников на народных традициях, для осмысления сути которой мы обратились к работам К.Д. Ушинского «О народности в общественном воспитании», «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «Родное слово», «Человек как элемент воспитания».

Как известно, народность рассматривалась многими зарубежными и отечественными учеными, провозглашалась принципом построения системы образования, критерием для отбора содержания обучения. Однако именно подход К.Д. Ушинского, 190 лет со дня рождения которого отмечается в этом году, позволил раскрыть сущность этого феномена, помог практикам осознать пути реализации данной идеи. В результате всестороннего анализа наследия К.Д. Ушинского в целом и статей, посвященных этому вопросу, при проектировании деятельности школы мы остановились на следующих моментах:

1. «Сделавшись одним из элементов государственной и народной жизни, общественное воспитание пошло у каждого народа своим особенным путем, и в настоящее время каждый европейский народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания».

2. «В основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит, конечно, особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития. Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы. Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует развитию народного самосознания вообще: оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благодетельное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, словом, на всю его историю»¹.

3. «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ему ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороком человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения»².

4. «Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из

¹ История педагогики в России : хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. М. : Академия, 2000. С. 209.

² История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З.И. Васильевой. М. : Академия, 2001. С. 297.

общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бес- сильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может готовить техников, но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, и если они будут появляться, то незави- симо от воспитания»¹.

Таким образом, знакомство с произведениями и практической педагогиче- ской деятельностью К.Д. Ушинского наряду с уже указанными местами из его трудов привели нас к убежденности, что, во-первых, перенести чужую систему воспитания в свой опыт нельзя. Следовательно, необходимо проектировать соб- ственную систему с учетом социального заказа, анализа ресурсов; во-вторых, наряду с наполнением уже имеющихся учебных предметов новым содержанием желательно введение дополнительных курсов, создание возрастных воспитатель- ных программ, базирующихся на принципе народности. В силу этого в основу концепции развития школы была заложена идея воспитания подрастающего по- коления на идеалах любви и бескорыстия, преданности своему народу и Отече- ству, формирования мировосприятия на основе народных традиций и культурного наследия России.

Использование SWOT-анализа позволило реально оценить ресурсы, кото- рые выражались в следующем:

а) поддержка 95 % родителей детей, обучающихся в школе и подшефных детских садах;

б) готовность педагогов, среди которых 91 % аттестованы на высшую и первую квалификационные категории, 62 % имеют государственные и отрасле- вые награды (19 % являются отличниками народного просвещения, 27 % – почет- ными работниками образования, 9 % – заслуженными учителями Российской Фе- дерации);

в) хорошая материально-техническая база и неплохое учебное оснащение;

г) тесные связи с наукой;

д) огромный воспитательный потенциал микрорайона (школа находится в шаговой доступности от краеведческого музея, городской библиотеки, музы- кальной школы, ряда центров дополнительного образования);

е) наличие социальных партнеров в лице администрации, депутатского корпуса, священнослужителей, руководителей учреждений, выпускников, пред- ставителей бизнес-сообщества, творческих и научных работников, общественных организаций.

В соответствии с принципом народности были введены элективные курсы «Светочи России», программа которого нацелена на изучение жизненного подвиг- га подвижников, просветителей России и Нерехтского края и «Русский характер», программа которого помогает учащимся осознавать особенности русского харак- тера, показывает величие и уникальность русской души на примерах из прошлого и настоящего; литературное произведение, в ходе изучения которого дети расши- ряют свои представления о родном крае, узнают биографии известных земляков, участвуя в экспедициях, открывают новые имена и помогают сохранить память о тех, кто жил и творил на нерехтской земле; историческое краеведение, которое позволяет учащимся погрузиться в минувшие века, узнать больше о памятниках

¹ Максакова В.И. Педагогическая антропология. М. : Академия, 2001. С. 76.

архитектуры, промыслах, ремесле, о людях, создававших все это, принять участие в восстановлении разрушенного временем для себя и потомков.

Учитывая пожелания К.Д. Ушинского о том, чтобы содержание образования было связано с православием, в учебный план школы были включены «Истоки» (1–8 классы) и «Основы православной культуры», в рамках которых идет приобщение детей и подростков к духовно-культурному наследию, к системе нравственных ориентиров. В единстве с ними преподаются мировая художественная культура и изобразительное искусство «Живая Русь», ориентирующие школьников на познание традиций, культуры России, быта и уклада народной жизни на фоне многообразия и национальной самобытности культур мира.

Изучение народных ценностей, традиций, обрядов и ритуалов, их истоков дополнялось реализацией программ внеурочной деятельности – образовательно-развивающей для младших школьников «Умка», научно-исследовательской для старшеклассников «Алый парус», социально-ориентирующей «Территория добрых дел», творческих «История русского театра», «Русская сказка», «Художественная резьба по дереву», «Гобелен» и других.

Воспитательная работа основывается на трех возрастных программах – «Добрый мир», «Семь вершин успеха» и «Шаг в будущее», которые обогащают образовательный процесс, расширяя информационное влияние на школьников, стимулируя их участие в творческой деятельности. Логика программ выстроена в ключе «Я – знаю, Я – умею, Я – действую».

Деятельность образовательного учреждения подкрепляется сотрудничеством с учреждениями дополнительного образования. В частности, на базе краеведческого музея реализуется программа «Букварь народного наследия», в рамках которой учащиеся не только расширяют свои представления о жизни и культуре в малом городе в прошлом, о традициях и об их истоках, но и участвуют в поиске новых фактов, сборе, реставрации экспонатов, создании тематических выставок, проведении экскурсий, организации экспедиций.

На базе духовно-просветительского центра «Отрада» реализуется программа «Живой родник». Дом детского творчества включает учащихся школы в три творческих развивающих проекта – «В огне рождественских свечей», «Дорога к храму», «Вифлеемская звезда», а библиотека имени М.Я. Диева проводит для подростков цикл мероприятий «Литературный календарь».

При организации работы школы с опорой на принцип народности мы учитывали также выводы К.Д. Ушинского о том, что «преподавание есть только одно из средств воспитания», «многое ... значит дух заведения»¹, который складывается из нескольких атрибутов:

1) цементирующих атрибутов: девиза «Дом добра и согласия», школьного гимна, содержащего такие слова: «Наша школа долгий путь прошла, повидала на своем пути немало, поколения менялись, а она крепостью над речкою стояла», эмблемы, кодекса ученика, наказа учителю, советов родителям;

2) общешкольных дел: фестиваля семейных традиций и династий «Вера, Надежда, Любовь», праздника «Бесценный дар памяти поколений», лагерного сбора «И рядом, и вместе», Декады науки, Дня славянской письменности и культуры, презентаций рукописных книг «Приезжайте в гости к нам», «Зеленая книга лесов и полей расскажет о родине милой моей», «Верные друзья» и другие.

¹ История педагогики... С. 20.

Основными результатами воспитания школьников малого города по программе развития на основе принципа народности могут служить, с одной стороны, участие в конкурсах разного уровня и победы в них (так, в 2001 году учебное заведение завоевало звание «Школа года», в 2004 году – диплом 1-й степени II Всероссийского конкурса воспитательных систем, в 2008 году – победа во Всероссийском конкурсе «Лучшие школы России», с 2010 года оно является федеральной стажировочной площадкой по духовно-нравственному воспитанию), с другой стороны, – достижения учащихся, продемонстрированные на всероссийских научно-практических конференциях старшеклассников «Шаги в науку XXI века», всероссийских фестивалях детского и молодежного творчества «Православная Русь», «Мы чтим историю России» и других.

Данные школьного мониторинга свидетельствуют о том, что знания учащихся нашей школы о наиболее значимых страницах истории страны, о традициях и культурном достоянии своего края отличаются широтой, глубиной, всесторонностью, уважительным отношением к проблемам других людей, сочувствием к человеку, испытывающему трудности в жизни, а также основаны на опыте участия в коллективной деятельности разного уровня сложности.

И, наконец, последнее двадцатилетие в школе сохраняется устойчивый конкурс на поступление, несмотря на уменьшение численности детей школьного возраста. Следовательно, воплощение в жизни современной школы малого города принципа народности оказалось эффективным.

Список использованной литературы

1. Егоров, С.Ф. К.Д. Ушинский [Текст]. – М. : Просвещение, 1977. – 142 с.
2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России [Текст] / под ред. З.И. Васильевой. – М. : Академия, 2001. – 416 с.
3. История педагогики в России [Текст] : хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
4. Максакова, В.И. Педагогическая антропология [Текст]. – М. : Академия, 2001. – 209 с.

УДК 371 (09): 371.126

Н.А. Асташова

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСЛЕДИЯ К.Д. УШИНСКОГО КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ¹

Анализируется вклад выдающегося педагога К.Д. Ушинского в развитие идей о достойном русском народе учителе, об основных аксиологических характеристиках педагогической деятельности учителя российской школы. Представлена попытка выде-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 14-16-32004 а/Ц, софинансирование.

лить ценностные доминанты педагогического наследия К.Д. Ушинского на социально-культурном, профессионально-педагогическом и личностном уровнях функционирования образования.

К.Д. Ушинский, «О пользе педагогической литературы», народный учитель, духовно-нравственные ценности, антропологический принцип, труд, убеждение, чувство современности, эстетическое чувство.

Профессионально-педагогические ценностные ориентации российского учительства – это явление уникальное по духовной глубине, эмоциональной насыщенности и альтруистической готовности «отдать себя детям», это тезаурус, наполненный нравственными заповедями, сокровищами мысли, поведенческими моделями. Для того, чтобы проанализировать ценностные ориентации российского образования, надо использовать любое стремление, любое начинание, любую возможность актуального прочтения педагогического наследия классиков отечественной педагогики, ибо это наследие обладает универсальным духовным потенциалом, который может и должен служить источником разработки и внедрения системы образования, гарантирующей развитие у молодежи восприимчивости к неревизируемым духовно-нравственным ценностям, разборчивости в отношении к ценностям новообразованиям, порождаемым современной ситуацией.

Анализируя творчество К.Д. Ушинского как уникальный пласт культуры, как способ целостного самовыражения личности, мы можем предположить, что автор актуализировал в своих работах глубинные смыслы, ярко выразил установки, ценностные ориентации, потребности педагогической направленности. Например, одна из широко известных его работ «О пользе педагогической литературы», впервые опубликованная в 1857 году, судя по заголовку, изначально задумывалась и создавалась К.Д. Ушинским с весьма прагматичной целью – показать читателям реальную выгоду обращения к литературе, в которой рассматриваются различные вопросы воспитания и обучения детей. Можно предположить, что автор, озаглавив статью столь «внеадресно», сознательно взял на себя просветительскую в лучшем смысле слова миссию – указать своим современникам на один из источников самосовершенствования и на путь движения народа к общему благу.

Поскольку к моменту создания этой работы К.Д. Ушинский был вполне состоявшимся теоретиком и практиком образования, то естественно, что в содержании статьи помимо прямого предмета речи отразилось, как солнце в капле воды, богатство идей и смыслов, заключающих в себе концептуальное представление автора о достойном русском народе учителе и соответствующей последнему педагогической деятельности. Иначе говоря, данная статья представляет собой определенный ценностный континуум, системно программирующий необыкновенное «многоцветие» личности автора, экстраполируемое на образ русского учителя.

Без сомнения, учитель в российской школе – это центральная фигура педагогического процесса. Данный тезис имеет подтверждение в многочисленных работах К.Д. Ушинского, посвященных «ратоборцу истины и добра», «надежде и славе России» – русскому национальному учителю. Подобно другим сложным явлениям, по мысли К.Д. Ушинского, педагогическая деятельность обладает множеством свойств, качеств, черт, сторон, функций, связей, выявляющих ее аксио-

логическую природу и полифоничность проявлений в образовательной сфере. Исходя из этого, попытаемся рассмотреть основные аксиологические характеристики педагогической деятельности учителя российской школы.

Попытка выделить ценностные доминанты педагогического наследия К.Д. Ушинского позволяет сделать вывод, что на социально-культурном уровне функционирования образования, прежде всего, представлены такие аксиологические ориентации, как «любовь к родине», «народность», «чувство современности». Профессионально-педагогический уровень образуют ценности «знание», «убежденность», «психологический такт», а на личностном уровне особо выделяются «нравственность», «доброта», «справедливость», «красота». Исповедуя на практике эти начала, отечественная педагогика сегодня обязана сделать все возможное для возрождения и распространения ценностей, обеспечивающих нашему народу подлинную духовность.

К.Д. Ушинский в основу работы учителя поставил антропологический принцип, предусматривающий признание целостности человека, органического единства в нем духовной и телесной природы. Это обстоятельство находит свое выражение в том, что высшей ценностью в педагогическом процессе является человек, а для учителя первостепенное значение имеет умение постичь человеческую природу, научиться управлять ею на благо самого человека и народа в целом.

В связи с этим представляется методологически важным подчеркнуть аксиологическое значение для педагогической деятельности опоры на научные знания в области анатомии, физиологии, психологии, логики, экономики и т.д., генетическую связь теории и практики в работе учителя. Этому К.Д. Ушинский придавал особое значение, поскольку учитель может в педагогической и прочей специальной литературе почерпнуть уникальные идеи для воплощения на практике, выйти за пределы своего опыта, а практика является питательной средой для теоретиков, проверяющих жизнеспособность педагогических концепций¹.

Несомненно, важнейшим аксиологическим ориентиром педагогической деятельности является изучение личности растущего человека. Причем, как утверждает К.Д. Ушинский, воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями². Безусловно, только такой подход к объекту деятельности учителя позволит целесообразно решать задачи образовательного процесса и, по мысли К.Д. Ушинского, черпать громадные средства воспитательного влияния в самой природе человека. Естественно, глубокое и всестороннее изучение природы человека превращает педагогическую деятельность в инструмент бережного прикосновения, филигранной работы с личностью каждого воспитуемого.

Однако для решения столь ответственных задач педагогическая деятельность, по мнению К.Д. Ушинского, должна быть психологичной, поскольку учи-

¹ Асташов Н.А. К вопросу об актуальном прочтении основ педагогической концепции К.Д. Ушинского // Асташов Н.А. Избр. произведения: моногр., науч. ст., стихи / сост. Н.А. Асташова. Брянск : Десяточка, 2013. С. 170–172.

² Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Избр. тр. : в 4 кн. Кн. 3. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1) / сост., ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. С. 26.

тель постоянно возвращается в области психологических явлений: изучает способности и наклонности воспитанников, подмечает развитие ума, действует на волю, раскрывает разум и т.д. Педагог может не быть глубоким психологом, но все-таки именно этой профессии свойственно изучение психической сферы человека, именно для нее чрезвычайно важны знания психологии личности, имплицитно ведущие к постижению сущности человеческой природы и ее целенаправленному изменению.

С точки зрения глубины проникновения в сущность педагогической деятельности, К.Д. Ушинский подчеркивает важность такой ее характеристики, как чувство современности, умение ощущать и реализовывать требования времени. Выдающийся педагог утверждал: «Если воспитатель останется глух и нем к законным требованиям времени, то сам лишит свою школу жизненной силы, сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему, и не выполнит своего долга: не приготовит нового поколения для жизни, а оставит ей во всей ее пестроте, неурядице и часто безобразии **довоспитывать** воспитанников его несовременной школы»¹.

Можно с полной уверенностью утверждать, что в современных условиях эта характеристика деятельности учителя сверхактуальна, поскольку от уровня школьного воспитания, меры приобщения учеников к ценностям национального и общечеловеческого масштаба можно в дальнейшем перейти к «довоспитанию» общества, задав ему современный цивилизованный ритм жизни.

Разумеется, при этом учитель должен быть не просто современным и не только уметь хранить традиции и заглядывать в будущее. Учитель должен быть **народным**. Последнее определение является ключом к пониманию специфики российской школы. Действительно, в российской школе, по мнению К.Д. Ушинского, должны работать народные учителя, которые вышли из народа и несут с собою его лучшие, характеристические свойства и его чистейшие привязанности и просветили эти свойства и привязанности истинно христианским, европейским образованием².

Такие ценности особенно актуальны для учителя, ибо история свидетельствует, что только педагог, обладающий чувством национального достоинства, открыто выражающий гражданскую и патриотическую позицию, действительно оправдывает доверие народа непрерывным воспроизводством его самобытного духовного мира и сохранением исторической памяти. Сегодня в сложной политической обстановке об этом особенно важно помнить и жизненно необходимо практически выполнять завет К.Д. Ушинского: в русской школе должны работать русские учителя! Русские не по национальному происхождению, а по духу, по жертвенной готовности не за страх, а за совесть учить своих учеников любить и ценить свой народ, помогать ему в преодолении всяких бедствий и, если возникнет необходимость, защищать.

В ряду факторов, определяющих характер взаимоотношений педагога с учениками, личность педагога занимает исключительное место. Само собой разумеется, чем богаче духовно, ярче культурно, мобильнее профессионально учи-

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания... С. 298.

² Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Избр. тр. : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. С. 239.

тель как личность, тем сильнее отклик и ярче след, который оставляет он в душах воспитанников, тем больше у него возможностей для пробуждения в них добрых чувств. Поэтому в процессе личностного становления учащихся это, безусловно, решающий фактор.

Привлекательна и такая характеристика воспитателя, как его убежденность. Деятельность, окрашенная светом убежденности, имеет огромную силу в деле воздействия на ум, душу, волю воспитанника. «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплом его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы»¹.

Такое же, а может быть и большее значение, согласно К.Д. Ушинскому, имеет духовно-нравственный потенциал педагогической деятельности: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов»². Нравственные характеристики свойственны и отношениям педагога с воспитанниками. Они строятся на основе аксиологических категорий гуманистической этики: любви, добра, веры, терпения, дружбы, справедливости.

К.Д. Ушинский считал главными ценностными ориентациями в деятельности учителя воспитание у учеников любви к Родине, к своему народу и его историческому прошлому, формирование их духовности на лучших традициях народной культуры, средствами родного языка, народного творчества, отечественной истории и географии.

Патриотические чувства, по мнению К.Д. Ушинского, – это самые сильные чувства в человеке, «общественный цемент», который «связывает людей в честное, дружное общество»³. «Как нет человека без самолюбия, – писал он, – так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека...»⁴.

Опора в воспитательном процессе на понимание того, что патриот – это человек, который подчиняет свои личные интересы интересам народа и отечества, отдает свои силы и знания на благо родины, в современных условиях требует ответственного отношения. Действительно, истинный патриотизм подразумевает и такие «проявления любви к родине, которые выражаются не в одних битвах с внешними врагами: высказывать смелое слово истины бывает иногда гораздо опаснее, чем подставить лоб под вражескую пулю, которая авось пролетит и ми-

¹ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К.Д. Избр. тр. : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. С. 22.

² Ушинский К.Д. О нравственном элементе... С. 196.

³ Там же. С. 195.

⁴ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Ушинский К.Д. Избр. тр. : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. С. 126.

мо»¹. В данном случае современный учитель, заботящийся о развитии ребенка и понимающий противоречивое сплетение проблем в образовании, может оказаться в сложном положении, высказывая негативные суждения и оценки в отношении образовательных новаций.

Нет сомнения в том, что в работах К.Д. Ушинского, в частности, в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» удивительно точно представлена ценность труда как высшей формы человеческой деятельности. Великий педагог отмечал, что материальные плоды трудов составляют человеческое достоинство, но только внутренняя, духовная плодотворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья.

Особую роль в приобщении к ценности труда К.Д. Ушинский придавал воспитательному процессу. Во-первых, он считал, что «воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни»². Во-вторых, «воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой»³. В-третьих, размышляя о том, что серьезный труд всегда тяжел, К.Д. Ушинский предлагает использовать возможности педагогической поддержки, формирование у воспитанника способов преодоления трудностей: «наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться»⁴. Анализируя потенциал труда, К.Д. Ушинский подчеркивал, что именно труд организует жизнь детей при выполнении разного рода заданий, способствует социализации личности, является средством развития индивидуальных задатков.

Вместе с тем важно подчеркнуть идею К.Д. Ушинского о том, что труд может быть плодотворным лишь в условиях свободы, что труд и свобода неотделимы, «что свободный труд, нужен человеку сам по себе, для развития и поддержания в нем чувства человеческого достоинства»⁵. При этом педагог должен организовать разные виды труда – умственные и физические, труд душевный, свободный, творческий. Труд как явление творческое стимулирует у человека умение нестандартно мыслить, формирует способность к внедрению нового и обращает внимание на ценность творчества как такового. Творческий свободный труд является источником развития системы нравственных ценностей в трудовой сфере. Безусловно, в нравственном отношении ценен труд на благо и пользу людей. Идеи и опыт К.Д. Ушинского могут служить образцом для организации в современном образовании преобразующей деятельности учащихся, направленной на развитие человека и видоизменение жизни и жизненных условий.

В связи с ориентацией школы на формирование у подрастающего поколения ценностных позиций нас интересуют мысли К.Д. Ушинского о воспитании чувств ребенка, об использовании в этом деле возможностей искусства, в первую

¹ Ушинский К.Д. О нравственном элементе... С. 228–229.

² Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К.Д. Избр. тр. : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. С. 181.

³ Там же. С. 185.

⁴ Там же. С. 188.

⁵ Там же. С. 170.

очередь, народного. Интересен тезис К.Д. Ушинского о том, что эстетическое чувство – это восприятие истины в образной форме, а «стремление к совершенству есть основание всех эстетических и нравственных чувствований, как стремление к жизни или деятельности есть основание всех душевных чувствований»¹.

Разрабатывая систему требований к организации работы по воспитанию чувств у ребенка, К.Д. Ушинский предупреждал, что насилие и грубость в привлечении детей к искусству недопустимы, что любое обращение ребенка к искусству должно протекать в русле изящности и душевности, чтобы он испытал настоящее наслаждение. Всякое искреннее наслаждение искусством сопряжено с трудом, определенной деятельностью и, стало быть, является источником облагораживающего и по-настоящему нравственного воздействия на ребенка.

Среди взглядов К.Д. Ушинского на нравственно-эстетическое воспитание особенно выделяется мысль о хоровом (классном) пении. Он достаточно точно отметил, что классное пение – это прекрасное, освежающее и гармонирующее средство, которое полезно применять даже в качестве разрядки, когда чувствуется усталость детей. Образно говоря, после хорового исполнения песни «класс оживает, как цветы после дождя». Высоко оценивая хоровое пение в школе, видя в нем могучее средство воздействия на душу ребенка, К.Д. Ушинский считал, что, когда запоют в наших школах, тогда можно будет сказать: они пошли вперед.

В качестве материала для воспитания чувств детей он предлагал использовать народное искусство, народное творчество, которые для школьника являются своеобразным родником духовной жизни, источником уважения к своему народу и гордости за него. С горечью отмечал он, что в целом в обществе и в школе нередко проявляется презрение к русской культуре, вследствие чего возникает преобладание в головах детей «иностранный элемент». Великого педагога-патриота возмущало преклонение перед глупейшими романсами и самым жалким образом исполненными итальянскими ариями, в то время как гениальный Бетховен очень дорожил прекрасными русскими песнями и славянскими мелодиями².

В этой связи приведенные мысли К.Д. Ушинского об использовании хорового пения как средства формирования у ребенка нравственно-эстетического чувства в русле приобщения его к живым истокам народной культуры звучат руководством к действию. Настала пора встать на защиту традиционных форм духовного и художественного бытия русского народа, чтобы сохранить свое национальное своеобразие.

Серьезное внимание К.Д. Ушинский уделял проблеме педагогического такта в деятельности учителя, считая, что в определенной степени именно такт помогает выявить истину тех или иных педагогических мер, правил и наставлений. Самое же главное – то, что в процессе влияния на душу другого человека учитель избирает средства, действенность которых он испытал на себе (они-то и коррелируют с понятием «такт»). Для совершенствования педагогического такта К.Д. Ушинский предлагает наблюдать за своей душой в собственной деятельности: «Чем более будет наблюдений души над собственной своею деятельно-

¹ Ушинский К.Д. Опыт педагогической антропологии. Материалы к третьему тому // Ушинский К.Д. Избр. тр. : в 4 кн. Кн. 4. Человек как предмет воспитания (2); Программы педагогического курса для женских учебных заведений / сост., статьи, примеч. и коммент. Э.Д. Днепрва. М. : Дрофа, 2005. С. 335.

² Ушинский К.Д. О нравственном элементе... С. 221.

стью, тем будут они настойчивее и точнее, тем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее»¹.

Педагогический такт – сложное и многогранное понятие, предполагающее гармонию лучших интеллектуальных и нравственных качеств учителя, противоположных проявлению слабостей и человеческих недостатков, противопоставленных педагогу. К.Д. Ушинский приводит классическое определение педагогического такта: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность»².

Ценностные ориентиры К.Д. Ушинского, с позиций современных аксиологических теорий, в равной мере могут быть представлены терминальными и инструментальными ценностями. Доминантой ценностей первой группы, несомненно, выступает **любовь**, которая является первопричиной становления Учителя. Как всеобъемлющая духовная категория любовь (исключительная привязанность) имеет «разноликие» проявления. По отношению к детям она определяется в русле христианской этики («Надобно столько любви к детям, чтобы в одиночку думать о них постоянно»). В этом же ключе можно представить и подтекст сочетания «любовь к истине», в котором истина – сущность вещи.

Рядом с понятием «любовь» К.Д. Ушинский ставил понятие «**долг**» («От каждого педагога-практика можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой...»).

К терминальным ценностям можно отнести и понятие «**душа**» как неотчуждаемое бытие человека («... педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях...»).

Для усиления привлекательности названных категорий К.Д. Ушинский наметил ряд оппозиций – своеобразных антиценностей, в который входят корыстолюбие, неверие в добро, пренебрежение нравственными правилами и др.

В группу инструментальных ценностей, моделирующих личность учителя и его деятельность, К.Д. Ушинский включил не только то, что напрямую связано с «пользой педагогической литературы», т.е. владение **теорией**, наличие **опыта**, но и личностные образования нравственного плана: **природное благородство**, **добродетельность**, **убежденность**, **энергичность** и др.

Разумеется, представление об аксиологических ориентирах педагогической деятельности, в трактовке К.Д. Ушинского, предполагает уникальность самой личности учителя, в которой «скрывается источник силы воспитания». Высказывание великого педагога о том, что влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений³, приводит к мысли о первенстве этой ценности в его педагогической концепции. И это многократно подтверждается выводами великого педагога о том, что только лич-

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания... С. 36.

² Ушинский К.Д. Родное слово (Книга для учащихся) // Ушинский К.Д. Избр. тр. : в 4 кн. Кн. 2. Русская школа / сост., статьи, примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. С. 242.

³ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы... С. 22–23.

ность может воздействовать на развитие и определение личности¹. Великий педагог также не без оснований считал, что «воспитатель, ... поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания»². Все это дает основание назвать педагогику искусством, что подчеркивает творческий характер педагогической деятельности и необходимость постоянного совершенствования личностных и профессиональных качеств учителя.

Подтверждая это, К.Д. Ушинский отмечал: «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошлым и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел в истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения»³.

Наряду с выделением истинных ценностей педагогической деятельности К.Д. Ушинский отмечает лжеценности и антиценности. К ним он относит «жажду денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести...»⁴. При этом он подчеркивает, что такого рода антиценности могут возникнуть в результате дурно организованного воспитания, когда учитель не получил научной предварительной подготовки к своему делу, предоставляя дело воспитания личной наблюдательности и личному опыту⁵.

Между тем понимание природы педагогической деятельности, внимательное отношение к работе учителя в целом вряд ли соотносится с проявлением названных антиценностей. А анализ аксиологических характеристик деятельности учителя российской школы в трудах К.Д. Ушинского позволяет выделить в качестве главных ценности духовные (нравственные, экзистенциальные) и приоритетность личности как главного ценностного ориентира. Привлекательность аксиологических характеристик педагогической деятельности российского учителя связана и с тем, что это народный учитель, национальный по сути, гуманный по отношению к своим воспитанникам.

Выбор учителем гуманистической ценностной парадигмы в качестве основы своей деятельности является единственно верным вариантом профессионального решения образовательных проблем в условиях демократизации общества, поскольку такая система взглядов и позиций ведет к духовному объединению людей, развитию нравственных норм в отношениях участников педагогического процесса, пониманию ценности человеческой жизни.

На российского учителя возлагается почетная и ответственная обязанность – передавать духовную эстафету лучших народных традиций и исторических свершений народа. Учитель, в трактовке К.Д. Ушинского, – это личность с высоким

¹ Ушинский К.Д. Три элемента школы // Ушинский К.Д. Избр. тр. : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. С. 50.

² Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы... С. 22.

³ Там же. С. 25.

⁴ Там же. С. 17.

⁵ Там же. С. 16.

чувством гражданской ответственности за благородную миссию воспитания подрастающего поколения, человек убежденный, яркий, эмоциональный. Образ учителя, о котором говорил великий педагог, отражает лучшие нравственные качества личности, высокий уровень культуры.

Ценностные ориентации учителя, представленные в работах К.Д. Ушинского, являются своего рода генетическим основанием стратегических задач развития современного образования. Осмысление богатейшего наследия классика отечественной педагогики позволяет сделать вывод о гуманистической направленности его отношенческой сферы. Из проведенного анализа видно, что ценностные приоритеты сходятся в точке «личность», что может рассматриваться как фундамент и основной источник функционирования образования. Специфика ценностных позиций педагогов усиливает личностную составляющую образования и позволяет увидеть качественное своеобразие педагогического процесса.

На наш взгляд, наиболее продуктивным в современных условиях может быть образовательный процесс, построенный именно на интериоризации ценностей. Это обусловлено тем, что ценности – это стержневое образование личности, системный компонент культуры, регулятор деятельности человека, определяющий его отношение к окружающему миру и к самому себе и моделирующий содержание и характер выполняемой им работы. Причем воспитательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы его субъекты имели ценностный выбор, возможности для проживания ценностных отношений, осмысления сущности аксиологических позиций, хорошо организованную привлекательную ценностно-ориентационную деятельность. При этом важно помнить, что, «действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое, не завися от частных, прихотливых требований, меняющихся, как мода на костюмы, и часто совершенно противоречащих нравственной идее воспитания, будет основывать свои правила на общественном мнении и вместе с ним жить и развиваться»¹.

Внимательное изучение аксиологических характеристик педагогической деятельности и образовательного процесса, выделенных К.Д. Ушинским, позволит переосмыслить основы работы учителя современной школы и вызвать к жизни нравственно-духовный потенциал учительского труда, так необходимый сегодня для развития российской школы и возрождения Отечества.

Список использованной литературы

1. Асташов, Н.А. К вопросу об актуальном прочтении основ педагогической концепции К.Д. Ушинского [Текст] // Асташов Н.А. Избранные произведения: монография, научные статьи, стихи / сост. Н.А. Асташова. – Брянск : Десяточка, 2013. – 308 с.
2. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – С. 54–131.
3. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – С. 191–239.
4. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – С. 12–32.

¹ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы... С. 28–29.

5. Ушинский, К.Д. Опыт педагогической антропологии. Материалы к третьему тому [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 4. Человек как предмет воспитания (2); Программы педагогического курса для женских учебных заведений / сост., статьи, примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – С. 127–348.

6. Ушинский, К.Д. Родное слово (Книга для учащихся) [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 2. Русская школа / сост., статьи, примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – С. 227–301.

7. Ушинский, К.Д. Три элемента школы [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – С. 33–53.

8. Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – С. 169–190.

9. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] // Ушинский К.Д. Избранные труды : в 4 кн. Кн. 3. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1) / сост., статьи, примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – Т. 1. – С. 7–314.

УДК 371 (09): 008

С.А. Муравьев

МИССИЯ ИНСТИТУТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЗРОЖДЕНИИ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ: ОТ АНТРОПОЛОГИИ К.Д. УШИНСКОГО – К СОВРЕМЕННЫМ ПОИСКАМ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Автор говорит о необходимости возрождения традиций русского образования, возврата к идеям и принципам строительства русской школы, способным обеспечить возрождение национальной культуры, вернуть русскому этносу утраченные идентичность и солидарность.

философия образования, миссия институтов образования, традиционная культура русского этноса, социальная идентичность личности, персональная идентичность личности.

Процессы стремительной социально-экономической модернизации России связаны с существенным обновлением ключевых сфер общественной жизни. Однако в последнее десятилетие акцент осуществляемых в стране реформ сместился в сторону экономики, не затрагивая должным образом развитие самого человека. Между тем никакие экономические преобразования нельзя осуществить, если в центре реформ не стоит человек с его творческим и созидательным потенциалом. Поэтому очень важно, чтобы в процессе модернизации социально-экономической жизни современного российского общества из поля зрения не выпадали вопросы формирования и развития человека, реализации им своих существенных сил, не перекрывались важностью и значимостью экономических аспек-

тов российской модернизации проблемы утверждения в человеке нравственного начала, освоения индивидом достижений духовной культуры.

Эти обстоятельства фокусируют внимание исследователей на вопросах о векторах эволюции самого человека, о развитии человеческого потенциала, о гуманитарных ресурсах модернизации России, об адекватной современным историческим вызовам системе мировоззренческих координат, ориентируясь на которую следует совершенствовать образование и воспитание человека. В этой связи актуальными становятся вопросы о том, каковы ценностные ориентиры современных социальных институтов воспитания, каковы истинные ориентиры модернизации самого процесса воспитания. От этих ориентиров в значительной степени зависят будущее России, судьба осуществляемых реформ, реальная включенность человека в социально-экономическую модернизацию общества. Соответственно в фокусе внимания специалистов, занимающихся проблемой человека, оказывается, прежде всего, проблема воспитания как ключевого фактора в формировании ценностного сознания подрастающего поколения.

В пробуждении национального самосознания, возрождении исторической памяти этноса огромную роль играет школа. Не случайно основоположник русской национальной школы К.Д. Ушинский подчеркивал: именно воспитание, основанное на народном идеале, помогает «превратить свою первую природу во вторую, духовную природу человека» таким образом, что это духовное становится для него привычкой. В этой борьбе на помощь приходят религия и воспитание¹. Психологический объект воспитания, согласно Ушинскому, – сознание, *просвещение сознания человека*, развитие такой способности человека, которая позволяет ему ясно видеть мир, различать в нем добро и зло, делать осознанный самостоятельный выбор. К сожалению, очень многие молодые люди совершают свой социальный выбор, ориентируясь на «нормы» и «стандарты» рынка, на ценности и идеалы консьюмеристского общества с его рыночной моралью.

Рыночный тип личности – вполне определенный социальный типаж, органично вписывающийся в консьюмеристскую мораль потребительского общества: «Модернизация всей системы российского образования в первое десятилетие XXI века вылилась в откровенную и циничную ревизию всех ценностно-смысловых основ исторически складывавшейся теории и практики социального воспитания молодежи, ее инкультурации, в откровенное выхолащивание сути социализации личности, понимания результатов воспитания и образования, места и роли институтов социализации в этих процессах. Вся правовая база деятельности современных образовательных институтов в России обращена к воспроизводству рыночного типа личности, вписывающейся в законы существования торгово-предпринимательского (купеческого!) мира, ориентированного не на внешнюю социальную среду, не на созидание добра, не на общественно полезный, производительный труд во благо всего общества, а на удовлетворение исключительно индивидуальных, личных материальных потребностей и интересов. Причем статус морали, духовно-нравственной культуры в системе жизненных координат рыночного типа личности оказывается анахронизмом, не попадает в базовые, фундаментальные ценности гражданина, не оказывается жизненным приоритетом и смыслом существования основного экономического субъекта буржуазного общества.

¹ Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1953. Т. 1. С. 127.

Отсюда становится понятна и идеология реформирования отечественной системы образования: институты образования – инструменты социальной селекции, социальной стратификации общества, усиления процессов социальной сегрегации... Доступ к качественному образованию предопределяет в буржуазном обществе социальный статус личности, ее стартовые возможности на этапе вхождения юного гражданина в самостоятельную социальную жизнь»¹, – считает А.В. Репринцев.

Ослабление внимания государства и общества к целенаправленному формированию общественного сознания, к вопросам воспитания привело к изменению системы ценностных ориентаций молодежи. Следует признать, что в последние два десятилетия «под заклинания о деидеологизации школы, воспитания и обучения в образовательные учреждения внедряются идеи и технологии индивидуально-личностного образования, объявленные "новой педагогической парадигмой". Модернистская "парадигма" выстраивала педагогический дискурс в русле идеологии неолиберализма, абсолютизирующей свойственный западному менталитету индивидуализм и тем самым направленной на разрушение солидаристской морали, социальных механизмов взаимной поддержки и помощи и других "антидемократических проявлений тоталитаризма". Усилиями новаторов-авангардистов, пользующихся административным ресурсом, индивидуалистическая педагогика "рука об руку" с массовой культурой – потребительской и гедонистически расслабленной и потому индивидуалистической по своей сути – удобряет почву для процветания эгоизма, гордыни и тщеславия, разделяет детей и насаждает в классах дух конкуренции и даже вражды по поводу оценок и признания учителей»².

Наиболее заметно обучение противостоит детской коллективности и солидарности в так называемых «инновационных» школах, реализующих селективные модели дифференцированного и индивидуализированного обучения на базе информационно-коммуникационных технологий. Здесь личностное развитие обучающихся по мере продвижения от младших классов к старшим нередко соединяется с их освобождением от социально-нравственных ценностей и заполнением личностной структуры корыстно-индивидуалистическими ориентациями»³. Из острокритической оценки порушенной системы воспитания следует сделать практические выводы, чтобы переломить губительную ситуацию. И это необходимо сделать с позиции переосмысления советского опыта воспитания в горизонте уже определенной исторической дистанции, а также переоценки «воспитательных уроков» потерянного двадцатилетия либерально-демократического «реформирования» России.

Исследователи отмечают, что в молодежной среде растут проявления индивидуализма, противопоставления себя другим людям, прагматизма. Наряду

¹ Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярослав. пед. вестн. 2012. № 5. С. 22.

² Пашков А.Г. Принцип народности воспитания как путь от традиционной ментальности к педагогической традиции // Традиции и новации в судьбах национальных образовательных систем: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.В. Репринцева: в 2 т. Курск: Мечта, 2014. Т. 1. С. 9–15.

³ Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 3–11.

с девальвацией ценностей, связанных со служением обществу, государству, происходит снижение доверия к старшему поколению, переориентирование на личное благополучие. Современное общество находится в состоянии поиска воспитательной парадигмы; исследователи постулируют о кризисном положении дел в этом направлении. Но вместе с тем кризис побуждает к поиску моделей духовно-нравственного воспитания, призванных противостоять негативным процессам и явлениям. Создаются формы воспитания, способные выработать у подрастающего поколения «нравственный иммунитет» и вместе с тем подготовить их к жизни в новых социально-экономических условиях.

Анализируя происходящие процессы в образовании, следует отметить два момента. Во-первых, внешние причины трансформаций. Коренные перемены, происходящие в России в последние десятилетия, требуют изменений во всех сферах жизни человека, в том числе и в образовании, которое с начала 90-х годов и до настоящего момента находится в стадии постоянного реформирования. Во-вторых, в значительно большей степени, чем образование, реформирования требует российское воспитание. И это отнюдь не случайно, поскольку воспитание в большей степени, чем образование, связано с формированием личности. В девяностые годы вместе с разрушением социализма в нашей стране неизбежно пострадала и система воспитания. Соответственно со сменой общественного строя потребовалась и смена системы воспитания: она должна соответствовать новым условиям. Требуются незамедлительное возобновление и актуализация утерянной стратегии воспитания духовности, целенаправленного развития ценностного самосознания молодежи. Ценности есть основа личностного, социального и профессионального самоопределения человека, в них заложена генетика социального поведения.

Сегодня, как и в начале XX века, общество ищет эффективные механизмы и способы формирования духовной культуры молодежи, обогащения опыта строительства гражданского мира. От позиции молодежи по отношению к стране, к своему народу во многом зависит будущее России, ее культурный облик, духовный и экономический потенциалы. Очевидно, что воспитание играет здесь существенную роль. Важнейшие потребности, знания, ценности передаются молодым поколениям обществом. «Они детерминированы исторически накопленной культурой. Каждый раз они преломляются через призму нашего воспитания в детстве и юности»¹. Очевидно, что хорошее образование и воспитание – гарант стабильного развития общества.

Духовную, внутреннюю жизнь людей очень трудно предугадать, спрогнозировать, «... но именно от этого зависят в итоге и гибель, и спасение цивилизации»². Упадок личной морали, проявляющийся в кризисе основных духовно-нравственных идеалов, угрожает нестабильностью в развитии общества. На каких же идеалах и ценностях воспитывать учащуюся и студенческую молодежь? Не внушать же им дух ростовщичества, торгашества и нещадного индивидуализма. Сциентизм и бесчувственная формализация научного познания тоже мало способствуют выработке и пониманию общественного и личного идеала, духовно-нравственному возвышению личности. Ряд авторов в публикациях последних лет (Е.П. Белозерцев, А.В. Репринцев, И.Е. Булатников, Н.Н. Зарубина, Т.Б. Коваль,

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. 3-е изд. Курск : Мечта, 2013. С. 469.

² Там же.

Е.Н. Ядова, И.В. Щербакова, М.А. Шабанова, М.В. Шакурова и др.) отмечают, что деструктивные тенденции в общественном сознании, разрушающие целостность этноса, его моральную и социально-психологическую сплоченность, самым негативным образом сказываются и на степени ответственности личности за результаты социальной и профессиональной деятельности, за результаты собственного труда, их отдаленные социальные последствия. Исследователи подчеркивают необходимость целенаправленного формирования этики служения обществу, идеям целостного этнического и этического мира. В этой связи мы должны честно сказать, что интересы сохранения целостности российского государства, консолидации, сплочения всего общества, обеспечения его суверенитета, его социально-экономического и культурного развития требуют восстановления ряда традиционных нравственных ценностей, о которых говорили философы русского зарубежья, коллективистской общественной морали, целенаправленного развития в молодежи ответственного отношения к своему народу, к своей истории, культуре, национальному достоянию, колоссальным природным богатствам, к своему труду, совершаемому во благо всего общества, а не только отдельного человека. По выстраданному и глубокому убеждению И.А. Ильина, «грядущая Россия будет нуждаться в новом, предметном воспитании русского духовного характера; не просто в "образовании" (ныне обозначаемым ... пошлым и постылым словом "учеба"), ибо образование само по себе есть дело памяти, смекалки и практических умений без отрыва от духа, совести, веры и характера. Новой России предстоит выработать себе новую систему национального воспитания, и от верного разрешения этой задачи будет зависеть ее будущий исторический путь»¹. Но как сделать так, чтобы человек научился видеть перед собой идеал, необходимый для его жизнедеятельности? Как воспитать человека, помогающего окружающим его людям и заботящегося о них?

«Сообразное природе человека воспитание опирается на доверие и заботу. Наказания укореняют в людях изворотливость и бесстыдство. В воспитании запрещено внушение, индоктринация, прозелитизм. Разрешено увлечение, истолкование, приглашение. В личности надобно возвращать чувство собственного достоинства, а для этого, в частности, нельзя ни при каких обстоятельствах унижать достоинство ребенка. Разрешена тренировка в решении типовых и нетиповых задач, развитие рефлексии. Воспитание свободного человека предполагает величайшее уважение к правам человека любого возраста. Воспитание обязано освободиться от малейшего призыва угнетения, эксплуатации и тиранства»².

Эти слова Б.М. Бим-Бада во многом созвучны идеям мыслителей русского зарубежья. Например, И.А. Ильин, говоря о русском национальном воспитании, опирался на то, что ребенок с самого раннего детства должен почувствовать и понять, что он – сын своего народа, имеющего величайшую историю, богатейшее духовное наследие. И, самое главное, воспитание должно строиться на добровольных началах. Он писал об основах воспитания: «...самое важное в воспитании – это духовно пробудить ребенка и указать ему перед лицом грядущих трудностей ...источник силы и утешения в его собственной душе. Надо воспитать

¹ Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов : в 2 т. М. : Рарог, 1992. С. 143.

² Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М., 1998. С. 468.

в его душе будущего победителя, который умел бы внутренне уважать самого себя и утверждать свое духовное достоинство и свою свободу...»¹.

Предлагая свое собственное содержание воспитания, философ писал: «...все воспитание ребенка, или, во всяком случае, его основная задача, состоит в том, чтобы ребенок получил доступ ко всем сферам духовного опыта; чтобы его духовное око открылось на все значительное и священное в жизни; чтобы его сердце, столь нежное и восприимчивое, научилось отзываться на всякое явление Божественного в мире и в людях»². Эти идеи позволяют нам заключить, что человек, воспитанный естественно и непринужденно, станет способен в дальнейшем и сам стать воспитателем и транслятором духовно-нравственных ценностей будущим поколениям. Ильин пророчески выражает уверенность в том, что Россия выйдет из того кризиса, в котором она находится, и возродится к новому творчеству и новому расцвету через сочетание и примирение трех основ, трех законов духа – свободы, любви и предметности. При этом он проницательно замечает, что вся современная культура сорвалась на том, что не сумела сочетать эти основы и блюсти эти законы. Именно этим определяется путь грядущей России. Ей нужно новое воспитание: в свободе и к свободе; в любви и к любви; в предметности и к предметности. Новые поколения русских людей должны воспитываться к сердечной и предметной свободе. Эта директива – на сегодня, и на завтра, и на века. Это единственно верный и главный путь, ведущий к расцвету русского духа и к осуществлению христианской культуры в России³.

Анализируя современную ситуацию в системе воспитания, мы приходим к следующему заключению: как в начале XX века, так и на современном этапе необходимо определить приоритеты воспитания, а также личность самого воспитателя. От личности воспитателя зависит, каким будет воспитанник. Поэтому современные философы, как, например, В.М. Розин, в своих трудах склоняются не к поиску идей воспитания, которых у нас и так достаточно, а к самой личности наставника. Подготовка молодого поколения к данной миссии – вот главная задача современной системы воспитания и образования.

Характеризуя современное нам общество как общество переходного типа, А.В. Мудрик проявляет в сфере воспитания круг специфических проблем, вызванных к жизни условиями социальной нестабильности. Основным качеством, облегчающим процесс воспитания в меняющемся обществе, он называет «стихийность социализации», связанную с множественностью идеологий, стилей жизни и норм поведения⁴. Проводя параллель с устойчивым, уравновешенным обществом (например, с дореволюционным обществом в Российской Империи), в котором органично осуществляется трансляция ценностей от поколения к поколению, А.В. Мудрик указывает на отсутствие в условиях нестабильного общества «социального консенсуса», на наличие в нем несовпадения и даже противоречия интересов разных возрастных групп. Иными словами, в нестабильном обществе перед воспитателем остро стоит проблема «что транслировать?», ибо в нем отсут-

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности. М., 1993. С. 208.

² Там же. С. 207.

³ Ильин И.А. Наши задачи... С. 144.

⁴ Мудрик А.В., Тупицын А.Ю. Воспитание как социальная проблема // Семья в России. 1999. № 1–2. С. 102.

ствуует устоявшаяся модель человека с определенными ценностями, расположенными в устойчивой иерархии¹.

Указание на выход из такой сложной ситуации мы можем найти у философа В.М. Розина, который считает, что все исторические и культурные реалии сегодня должны быть переосмыслены. Следует, прежде всего, определиться с идеалом воспитанного человека, выделить определенные ценностные ориентации, необходимые для обновления системы воспитания, обновления жизни человека. Как справедливо замечает В.М. Розин, «обновление жизни, вероятно, начинается не с другого человека или мира вне нас, а, прежде всего, с нас самих, когда мы полностью обновимся. Поэтому новый человек – это человек, не просто конституирующий себя, т.е. не только личность, а человек, вставший на путь «духовной навигации»².

Мысли современного философа во многом созвучны с идеями И.А. Ильина, который писал в книге «Путь духовного обновления» о человеке с «обновленным сердцем», о человеке «новой эпохи». Соответственно задача воспитателя состоит в том, чтобы показать своему воспитаннику определенный образ, идеал, необходимый для дальнейшего самовоспитания личности. Предметность и конкретность воспитания в соответствующих знаниях и умениях, навыках и способностях Ильин раскрывает через формирование любовно-творческого отношения к природе, самовоспитание, строительство семьи и дружбу двух людей, хозяйственное вдохновение, чувство ответственности и вины, совестный акт, научную совесть, художественное созерцание, молитву и церковное сознание. Практически, говоря о воспитании в его современных направлениях и формах, они здесь не только названы, но и раскрыты в их конечных и важнейших результатах. Сердцевиной воспитания было и остается формирование нравственности, не только различение добра и зла, но и преодоление зла, прежде всего, в самом человеке. На двуединый вопрос: «Может ли человек, стремящийся к нравственному совершенству, сопротивляться злу силою и мечом? Может ли человек, верующий в Бога, приемлющий Его мироздание и свое место в мире, не сопротивляться злу мечом и силою?» Ильин ответил так: «Физическое пресечение и понуждение могут быть прямою религиозною и патриотическою обязанностью человека, и тогда он не вправе от них уклониться».

Исходными категориями нравственности являются добро и зло. Добро – это нравственное выражение того, что способствует счастью людей. По словам И.А. Ильина, чтобы оценить доброту и постигнуть ее культурное значение, надо непременно самому испытать ее: надо воспринять луч чужой доброты и пожить в нем. Но надо почувствовать, как луч и моей доброты овладевает сердцем, словом и делами моей жизни и обновляет ее. Но, может быть, еще поучительнее испытать чужую недоброту в ее предельном выражении – вражде, злобе, ненависти и презрении, испытать ее длительно, всесторонне, как систему жизни, как безнадежную, безжизненную атмосферу бытия. И здесь, по мнению современного философа В.М. Розина, личности одного наставника недостаточно. Ведь человек – член общества, и в этом качестве он нуждается в его поддержке, от этого зависит активность его включения в жизнь общества, в политическую жизнь, умение влиять на других людей. Образовательное учреждение любого типа, уровня и органи-

¹ Мудрик А.В., Тупицын А.Ю. Воспитание как социальная проблема... С. 153.

² Розин В.М. Философия образования: Этюды-исследования. М., 2007. С. 45.

зационно-правовой формы призваны дать не только целостный, в соответствии с государственным стандартом, необходимый комплекс знаний. Общеобразовательная и профессиональная школа, педагоги уполномочены самим обществом и государством на взращивание и развитие в душах ребенка, подростка, молодого человека духовно-нравственных начал, на введение и приобщение к миру непреходящих ценностей в целях свободного выбора и духовного самоопределения личности в мировоззренческих и смысложизненных вопросах.

Конечно, в воспитании всегда должен присутствовать элемент самовоспитания. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его чему-либо невозможно. Наставник помогает воспитанникам воспринять определенные уровни культурного наследия, но никто не сможет сделать это за них. Обеспечение человека опытом самовоспитания способствует самостоятельному усвоению культурного знания о себе и окружающем мире. Для этого необходимы новые пути реализации духовно-нравственного воспитания, которых сейчас не хватает. Есть идеи, но нет возможности (а может, и желания) внедрять их в современный процесс воспитания.

Современная ситуация в российском обществе характеризуется состоянием идейно-мировоззренческой кризиса, когда одни социальные идеалы и ценности уже ушли в прошлое, а другие еще не сформировались. Отсутствие четких идеалов и целей в жизни, с одной стороны, весьма отрицательно сказывается на становлении молодежи, которая всегда, даже в стабильной социальной ситуации, критически относится к различного рода идеалам, а с другой стороны – для молодых людей необходимы определенные идеалы и цели, чтобы осуществлять личностное развитие. Сегодня поиск, обретение и утверждение духовно-нравственных ценностей приобретает исключительно благодатный и конструктивный характер на путях освоения того духовного наследия, которым строилась, держалась и развивалась Россия на протяжении своей тысячелетней истории. Духовная культура, соединяющая прошлое и настоящее, является мостом и преддверием подлинного возрождения.

На наш взгляд, исходным основанием системы образования и воспитания личности служит ее субъектная характеристика применительно к ее конкретному носителю на той или иной стадии социально-возрастного, социально-профессионального и в целом жизненного самоопределения. Субъектная характеристика личности студента, будущего молодого специалиста, должна быть развернута и реализована в целостности и органической совокупности необходимых свойств, способностей и качеств духовно-ценностного и смысложизненного самоопределения, профессионально-предметного наполнения, деятельного, коммуникативного, психолого-педагогического и социально-гуманитарного компонентов образования и воспитания. Результатом наших общих усилий в духовно-нравственном воспитании должен стать выпускник российского вуза, который являет собой духовно-нравственную личность, культурного человека, творческую индивидуальность, достойного гражданина и патриота России, профессионально и социально компетентного работника, добропорядочного семьянина и воспитателя собственных детей.

Молодежь – носительница нравственных императивов, норм, ценностей, смыслов, новых векторов социального и культурного прогресса, определяющих перспективы бытия самого человека. Смысл воспитания тех, кто сегодня пребы-

вает в «Академии», состоит в том, чтобы не просто воспитать их как «объекты» культуры, которые вберут в себя традиции национальной культуры, достижения прежних эпох, но и сделать их субъектами культурного процесса, творцами социального прогресса, субъектами социальной и своей собственной жизни. То есть необходимо воспитать тех, кому предстоит строить будущее России.

Обращение в этом плане к опыту философов русского зарубежья не случайно, так как кризис, в котором оказались они, по своему характеру близок кризису конца XX – начала XXI века, который, возможно, является последствием тех социальных потрясений, которые произошли в начале XX века. Тогда И.А. Ильин определял состояние русской культуры словами «большая культура» и видел возможность ее обновления, «излечения» через духовно-нравственное воспитание молодежи, избавление ее от социальных пороков.

В этом процессе сегодня особенно важна и значима деятельность институтов социального воспитания юношества, в первую очередь – семьи и школы. Их миссия чрезвычайно ответственна. Но она может быть успешной лишь тогда, когда их социальный статус высок, когда к голосу родителей и учителей прислушиваются, когда с ними считаются; когда позиция старшего поколения не высмеивается и не подвергается остракизму, когда духовно-нравственный опыт предшествующих поколений не становится предметом политических спекуляций и фальсификаций... Надо учиться заново быть русскими, любить и ценить свой народ, свою историю и культуру, уважать прошлое и моральный выбор отцов. Надо перестать заниматься переписыванием своей истории в угоду политической конъюнктуры. Надо ценить жизнь и понимать ее быстротечность. Надо уважать человеческую личность и ее право быть самой собой¹. Только в этом случае в самостоятельную взрослую жизнь выйдут действительно духовно богатые, интеллектуально состоятельные молодые люди, способные жить в демократическом гражданском обществе, строить свое будущее, опираясь на традиции и опыт своей национальной культуры.

Подводя итоги размышлениям о миссии институтов образования в возрождении традиций русской национальной культуры, подчеркнем их обращенность к главному – к человеку будущего, к тому, кто понесет культурную эстафету дальше: «Современный "кризис образования" оказался следствием масштабного "кризиса культуры", в котором происходит явная ревизия складывавшихся веками ценностно-смысловых основ социального бытия человека, важнейших духовных ориентиров его жизни, задававших векторы движения человека к истинным идеалам, способы и средства его самореализации, границы долженствования в системе социальных отношений. Глобализация культуры, унифицировав локальные этнические культуры, предложив миру "эталоны культурности", превратила в пепел духовные достижения прежних эпох, вывела на арену жизни "новый" тип личности, ориентированной на потребление благ цивилизации, легкую и беззаботную жизнь в трущобах мегаполисов, пробудила в человеке опасные и разрушительные интенции, власть которых над человеком способна превратить его в зверя, в дикое и неуправляемое животное»².

¹ Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 24.

² Репринцев А.В. Развитие представлений об идеале учителя в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27). С. 115–126.

Здесь невозможно не согласиться с мнением И.Е. Булатникова, утверждающего, что «серьезные и глубокие философские дискуссии последних лет не оставляют сомнения в том, что современное общество переживает глубокий и масштабный кризис, проявляющийся во всех сферах социальной жизни. Действительно, переживаемый кризис культуры выступает сегодня чрезвычайно важной ступенью развития цивилизации: от выбора путей дальнейшего развития общества зависит будущее всего человечества. На этом этапе происходит переоценка прежних культурных норм и смыслов, выявление в них вечного, незыблемого, неизменного и рождение новых, привнесенных реалиями создаваемого самим человеком духовного и вещного мира. Каких только идей и концепций на этом этапе общественного развития не появляется! – И теории "смерти культуры", "конца истории", "человека исчезающего", "человека понимающего", "информационной цивилизации"... Все эти модные концепции порождают непреодолимое желание заглянуть в самого человека, в его структуру и попытаться понять: а сущность человека остается неизменной при таких масштабных изменениях внешнего мира? Неужели стремительно изменяющиеся внешние условия жизни людей не влекут за собой изменений самого человека? Действительно, глубинные изменения качества и образа жизни людей, наступление "постиндустриальной цивилизации" настоятельно побуждают искать систему духовно-нравственных координат, неких универсальных культурных констант, которые независимо от переживаемой эпохи, особенностей содержания и характера экономических, политических, правовых отношений между людьми обеспечивают *воспроизводство в человеке человеческого*, гарантируют сохранение и ретрансляцию новым поколениям культурных ценностей, которые человечество относит к вечным, незыблемым, священным»¹. Но все надежды и реальные попытки «модернизации» страны останутся тщетными, нереализованными, безуспешными, если каждый труженик педагогического цеха не будет точно и ясно представлять Миссию учреждений образования в борьбе за физическое выживание русского этноса, за торжество его великой культуры. Значит, ключевой, определяющей фигурой, от которой зависит развитие российского общества, является Учитель, его понимание собственного предназначения в судьбе своего народа, его борьба за молодежь.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – 3-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – 456 с.
2. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст]. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
3. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
4. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.

¹ Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психол.-пед. поиск. 2013. № 2 (26). С. 99.

5. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
8. Булатников, И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 86–100.
9. Дементьева, И.Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье [Текст] // Вестник РУДН. Серия «Социология». – 2004. – № 6–7. – С. 153.
10. Ильин, И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов [Текст] : в 2 т. – М. : Раор, 1992. – С. 142–143.
11. Ильин, И.А. Путь духовного обновления [Текст] // Путь к очевидности. – М., 1993. – С. 208.
12. Мудрик, А.В. Воспитание как социальная проблема [Текст] / А.В. Мудрик, А.Ю. Тупицын // Семья в России. – 1999. – № 1–2. – С. 102.
13. Мухин, М.И. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы [Текст] / М.И. Мухин, Л.Я. Олиференко, Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 2012. – № 1.
14. Пашков, А.Г. Принцип народности воспитания как путь от традиционной ментальности к педагогической традиции [Текст] // Традиции и новации в судьбах национальных образовательных систем : материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.В. Репринцева : в 2 т. – Курск : Мечта, 2014. – Т. 1. – С. 9–15.
15. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
16. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11).
17. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
18. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
19. Репринцев, А.В. Развитие представлений об идеале учителя в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 115–126.
20. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
21. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М., 2007.
22. Романов, А.А. Идеология российских реформ образования сквозь призму деятельности ВНИК «школа»: попытка историко-педагогического анализа [Текст] // Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем : материалы международной научно-практической конференции. Курск, Курский государственный универ-

ситет, 10–11 апреля 2014 года : в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Мечта, 2014. – Т. 1. – С. 101–112.

23. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.

24. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.

25. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 2 т. – М., 1953. – Т. 1.

УДК 371 (09): 378.1

А.М. Аллагулов, И.Н. Аллагулова

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО

Рассмотрены основные проблемы современного педагогического образования в России. Обозначены педагогические идеи К.Д. Ушинского о модернизации педагогического образования. Обоснована необходимость вариативных форм подготовки будущего учителя, но с обязательным увеличением доли практической подготовки.

педагогическое образование, педагогические идеи, педагогическая наука, модернизация.

Современное российское педагогическое образование характеризуется резким снижением качества на фоне декларируемой идеи выработки новой концепции поддержки ее развития. Как очень точно подметил историк педагогики М.В. Богуславский, сегодня «разворачивается сложный процесс выработки новой стратегии развития российского образования, которая позволила бы сохранить преимущества традиционного российского образования, обеспечив ему в то же время конкурентоспособность в современном мире»¹.

За последнее время принято немало нормативно-правовых актов, разработаны и вынесены на общественное обсуждение ряд проектов, которые, в конечном счете, призваны обеспечить запуск реанимирующих механизмов в педагогическом образовании. Так, например, 18 октября 2013 года издан приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность) в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)"». Принятие данного стандарта требует пере-

¹ Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию // Проблемы современного образования : интернет-журнал РАО, НПБ им. К.Д. Ушинского РАО. 2013. № 4. С. 6. URL : www.pmedu.ru

смотра сложившейся системы подготовки будущего учителя, ориентированной в основном на теоретические знания.

Ретроспективный анализ позволяет отметить, что в прошлом не всегда (а зачастую и вразрез) при принятии нормативных основ, регламентирующих сферу образования, власть учитывала продуцируемые наукой образовательные идеи. В то же время нельзя отрицать и тот факт, что значительная часть образовательных идей оказывались востребованными через некоторое время.

2 марта 2014 года исполнилось 190 лет со дня рождения великого русского педагога К.Д. Ушинского. Эта знаменательная дата требует от нас с позиции нашего времени оценить идеи и мысли Учителя в отношении модернизации педагогического образования. Как отмечал Эмиль Дюркгейм, «уроки истории могут послужить тому, чтобы избавить нас от повторения ошибок прошлого... Будущее не может возникнуть из небытия: мы можем его построить лишь на материале, завещанном нам прошлым»¹.

Научная и практическая деятельность К.Д. Ушинского – это яркий пример потенциала педагогической науки при проведении реформ в сфере образования. «Ведь о ценности педагогических идей судят не только по их системности, актуальности, новизне и обоснованности. Для педагогики важна их практическая ценность. К.Д. Ушинский показал реализацию идей на практике. Это были блестящие педагогические проекты, сразу получившие признание»². К данным педагогическим проектам относятся учебные пособия «Детский мир» и «Родное слово».

Отметим, что во второй половине XIX века предпринимались попытки повторить идеи К.Д. Ушинского и его последователей. Однако, по мнению М.А. Гончарова, авторы этих попыток «не развивали их дальше, а часто искажали и утрировали эти идеи. Примером такой учебной литературы явился "Курс педагогики", составленный преподавателем теории изящной литературы и педагогики М. Чистяковым (1875)»³.

Во второй половине XIX века государство и общество явственно осознают необходимость проведения широкомасштабных преобразований в системе народного просвещения. В этих модернизационных процессах К.Д. Ушинский особую роль отводил непосредственно учителю. Ранее знаменитый общественно-педагогический деятель Н.И. Пирогов указывал, «что успех любой школы заложен не в уставах и программах, а "в надлежащем образом подготовленных учителях". Неоднократно в своих выступлениях он подчеркивал, что бюрократизм нигде не причиняет так много вреда, как в науке и воспитании»⁴.

К.Д. Ушинский писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого

¹ Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996. С. 13.

² Роботова А.С. Служение педагогике и образованию // Вестн. Герцен. ун-та. 2009. № 2. С. 53.

³ Гончаров М.А. Научно-педагогическая и методическая литература и ее роль в формировании научного потенциала русского учителя второй половины XIX – начала XX вв. (Из собрания научно-педагогической библиотеки имени К.Д. Ушинского) // Проблемы современного образования : интернет-журнал РАО, НПБ им. К.Д. Ушинского РАО. 2012. № 1. С. 61. URL : www.pmedu.ru

⁴ Кипурова С.Н. Значение взглядов Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого на проблемы подготовки учителя для становления гуманистической парадигмы русского образования // Изв. высш. учеб. заведений. Поволжский регион. Гуманитар. науки. 2011. № 3 (19). С. 114.

источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер... Никакие инструкции дурного воспитателя... не сделают хорошим и не заменят его ни в коем случае»¹.

В.А. Сластёнин в 70-е годы XX века, размышляя о модернизации образования, отмечал, что «...какие бы реформы и модернизации ни проводились в области образования, какие бы научно обоснованные проекты его обновления ни намечались, все они, в конечном счете, замыкаются на учителе. Потому что не существует чудодейственных систем. Существует учитель...»².

В 1865 году был представлен «Проект Положения о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий». На стадии обсуждения большинство участников развернувшейся дискуссии высказались за теоретическое и практическое приготовление кандидатов в учителя. «В "Проекте Положения" сказано, что теоретическое образование учительских кандидатов заключается: а) в усвоении общего курса наравне с прочими студентами, б) в изучении особого курса педагогики; в) в отдельных под руководством профессоров упражнениях, имеющих целью основательное ознакомление с материалом науки и с приемами его разработки. По этому проекту в теоретическую подготовку вводилось изучение педагогики. Педагог нуждался с основательной руководящей теории и не мог полагаться исключительно на свои ограниченные опыты. Педагогика рассматривалась как наука, заслуживающая полного внимания всякого образованного человека. В данной связи участники обсуждения признавали необходимость иметь при каждом университете особого профессора педагогики для ознакомления студентов с теорией педагогики и дидактики»³.

Великий педагог неоднократно подчеркивал необходимость специальной подготовки квалифицированных учительских кадров в семинариях, педагогических институтах и университетах.

В 1861 году в «Журнале Министерства народного просвещения» был опубликован «Проект учительской семинарии». В программе курса педагогики для учительских семинарий К.Д. Ушинский считал необходимым ориентироваться в подготовке учителя на развитие и воспитание школьника, а не только на передачу ему совокупности знаний и умений по определенному предмету. По мнению К.Д. Ушинского, учитель должен обладать педагогическими знаниями и умениями, а также высокой нравственностью и убеждениями. «Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструк-

¹ Ушинский К.Д. Что нам делать со своими детьми // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л. : АПН РСФСР. 1948. Т. 3. С. 320–334.

² Сластёнин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М., 1976. С. 3.

³ Гончаров М.А. Научно-педагогическая и методическая литература...

ции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы»¹.

Великий новатор педагогики придавал большое значение творчеству в педагогической деятельности учителя, считая, что «творчество педагога – залог успеха всего образовательного процесса»².

Во второй половине XIX – начале XX века Россия переживала трансформации в экономике и политике, что обусловило изменение отношения к системе образования и управления ею, повышение роли педагогики в обществе, о чем свидетельствует, в частности, включение в 1860 году в состав ученого комитета Министерства народного просвещения представителя от педагогической науки.

Это был период формирования учительства как профессиональной группы, усиления тенденций создания многопрофильной школьной системы, развития земской школы, реконструкции системы среднего и высшего образования, превращения педагогики в важную сферу гражданской деятельности. Стремление создать национальную образовательную систему стимулировало работу педагогической мысли, которая ориентировалась на положения педагогической антропологии, созданной К.Д. Ушинским.

Отметим, что не менее важным условием совершенствования народного просвещения в Российской империи во второй половине XIX – начале XX века явилась готовность самой официальной власти к проведению реформ и привлечению к этому представителей педагогической науки.

В России в это время педагогическая наука была представлена «собственными исследованиями ("наблюдения и размышления") и заимствованными идеями западноевропейской педагогики»³.

Актуальными для современности являются положения К.Д. Ушинского о том, что именно педагог способствует активизации творческой деятельности учителя. «Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания»⁴.

Стоит обратить внимание на то, что педагог выступал за необходимость подготовки учителей как в специально организованных учебных заведениях, так и в университетах с дополнительной психолого-педагогической подготовкой. К.Д. Ушинский четко дифференцировал уровни педагогического образования: учителей для уездных училищ должны готовить учительские институты, а учителей для средних учебных заведений – университеты. «В связи с этим он одобрительно отнесся к закрытию Главного педагогического института в Петербурге, так как в последнем недооценивалось значение педагогических наук, а закрыв свою практическую школу, институт совершенно потерял свой педагогический характер, сделавшись каким-то бесполезным дополнением к университету»⁵.

¹ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. / под ред. А.И. Пискунова. М. : Педагогика, 1974. Т. 1. С. 23.

² Соколова Л.Б., Дацковская Н.А. Личность учителя в системе развивающего обучения К.Д. Ушинского // Вестн. ОГУ. 2006. № 10. С. 63.

³ Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / под ред. А.М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1982. С. 32.

⁴ Ушинский К.Д. О пользе... С. 25.

⁵ Кипурова С.Н. Значение взглядов... С. 117.

По мнению К.Д. Ушинского, существует пропасть между теорией и практикой и, как следствие, идея не реализуется на деле. «Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем – то же самое, что медицинский факультет без клиники; но и одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине»¹.

В целом к концу XIX века научно-педагогическая общественность сформировала «требования к профессиональным качествам педагога, под которым понимается, прежде всего, хорошее знание предмета и методики его преподавания»².

В заключение хотелось бы обозначить ряд положений, важных для модернизации современного педагогического образования.

Во-первых, есть основания констатировать, что созданный в трудах К.Д. Ушинского богатый интеллектуально-творческий потенциал идей и принципов осуществления модернизации педагогического образования является непреходящей ценностью для развития современной историко-педагогической науки, педагогической теории и образовательной практики.

Во-вторых, выявление значимого опыта влияния педагогической науки на модернизацию педагогического образования в России во второй половине XIX – начале XX века, его концептуально-целостное обобщение и систематизация позволят сформировать научную основу для объективной оценки современного состояния педагогического образования и определения тенденций его совершенствования.

В-третьих, нужно привлекать научное сообщество, общественность к открытому обсуждению и научной экспертизе проектов государственных преобразований.

И наконец, в концептуальных положениях поддержки развития педагогического образования в России необходимо учесть возможность вариативных форм подготовки педагогов, но с обязательным сохранением специализированных педагогических учебных заведений.

Список использованной литературы

1. Блинов, В.И. Российский учитель: вчера, сегодня, завтра [Текст] / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 52–58.
2. Богуславский, М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования : интернет-журнал РАО, НПБ им. К.Д. Ушинского РАО. – 2013. – № 4. – С. 5–20. – Режим доступа : www.pmedu.ru
3. Гончаров, М.А. Научно-педагогическая и методическая литература и ее роль в формировании научного потенциала российского учителя второй половины XIX – начала XX вв. (Из собрания научно-педагогической библиотеки имени К.Д. Ушинского) [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования : интернет-журнал РАО, НПБ им. К.Д. Ушинского РАО. – 2012. – № 1. – С. 60–67. – Режим доступа : www.pmedu.ru
4. Дюркгейм, Э. Социология образования [Текст]. – М., 1996.

¹ Ушинский К.Д. О пользе...

² Блинов В.И., Есенина Е.Ю. Российский учитель: вчера, сегодня, завтра // Педагогика. 2010. № 7. С. 54.

5. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982.
6. Кипурова, С.Н. Значение взглядов Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого на проблемы подготовки учителя для становления гуманистической парадигмы российского образования [Текст] // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 3 (19). – С. 113–120.
7. Роботова, А.С. Служение педагогике и образованию [Текст] // Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 2. – С. 51–59.
8. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
9. Слостёнин, В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки [Текст]. – М., 1976.
10. Соколова, Л.Б. Личность учителя в системе развивающего обучения К.Д. Ушинского [Текст] / Л.Б. Соколова, Н.А. Дацковская // Вестник ОГУ. – 2006. – № 10. – С. 61–67.
11. Ушинский, К.Д. Что нам делать со своими детьми [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : АПН РСФСР. – 1948. – Т. 3. – С. 320–334.
12. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы [Текст] // Избранные педагогические сочинения / под ред. А.И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1.

УДК 371 (09)

М.Н. Дементьева

ЛОГИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ К.Д. УШИНСКОГО

Рассматривается система логико-структурных компонентов теории К.Д. Ушинского, оказавшей значительное влияние на развитие научных основ русской педагогики XIX века. Среди специфических приемов, характерных для творческого поиска педагога, можно выделить: вопросные ряды, сравнения, аналогии, мысленный эксперимент.

вопросный ряд, риторический вопрос, сравнение, аналогия, наука о воспитании, мысленный эксперимент.

Становление логико-методологических основ педагогической системы К.Д. Ушинского проходило в несколько этапов и было непосредственно связано с содержанием его профессиональной деятельности. В процессе получения и обоснования педагогического знания К.Д. Ушинским нашли прямое отражение особенности его восприятия и оценки реальных проблем социальной и личной жизни. Возникая и развиваясь в недрах педагогической практики, логико-структурные компоненты теории К.Д. Ушинского изменяли свою форму представленности, но сохраняли при этом качественную специфичность профессионального мышления педагога.

К.Д. Ушинский приступил к специальному анализу педагогических проблем теоретического характера в сложный период своей жизни, который потребовал от него переосмысления основоположений преподаваемой им камеральной науки. Переход к рассмотрению проблем теории педагогики и образовательной практики был сопряжен с переосмыслением установок, сложившихся под влиянием социально-исторической действительности. В публикациях К.Д. Ушинского появляется ряд специальных логических и стилистических средств, которые можно расценивать как своеобразные индикаторы степени сформированности научной теории.

Для творческого стиля К.Д. Ушинского характерно использование такого нетрадиционного для педагогической мысли того времени приема концептуализации, как **формулирование вопросов**, в том числе риторических.

Одной из особенностей применения риторических фигур следует, по нашему мнению, считать их использование в контексте неявных отрицательных определений. К.Д. Ушинский предпринимает попытку дать дефиницию фундаментальному для педагогики понятию «личность», которая рассматривается им как сложный феномен, вобравший в себя многие характеристики. Следует отметить, что его рассуждения по данному вопросу остались за рамками источников, представленных в открытой печати.

Приведем пример, характеризующий логику применения приема концептуализации с использованием риторического вопроса, из архивных материалов педагога: «Но если личность не нос, не глаза, не рост, не семья, не имя, не фамилия; если она, словом, не имеет никаких примет, то что же она такое, наконец?»¹. Риторический вопрос является кульминационным пунктом, завершающим последовательность отрицательных определений от антропометрических характеристик человека к его социальному качеству; он фиксирует невозможность однозначного определения понятия «личность», наличие открытого для дальнейших размышлений проблемного поля.

Следующей особенностью применения риторических фигур К.Д. Ушинским являются риторические обращения. Данный прием, нетипичный для научно-педагогического стиля изложения, позволяет педагогу выразить свое эмоциональное отношение к рассматриваемым проблемам. Он создает ситуацию свободного высказывания и не предполагает непосредственной реакции риторического адресата, что в значительной мере расширяет границы эмоциональных оценок гносеологической проблематики. В качестве адресата в педагогических работах К.Д. Ушинского выступают как обладающие даром речи адресаты: «О, люди, то есть люди в нашем доморощенном смысле слова, знают лучше всех, что такое личность и какая она может проходить превращения, оставаясь все тою же личностью!»² (в цитате сохранена орфография оригинала. – М.Д.), так и не обладающие им (в том числе вещи, явления природы, литературные персонажи).

Последовательность сгруппированных К.Д. Ушинским вопросов отражает логику его осмысления актуальных для него проблем.

В статье «Одна из темных сторон германского воспитания» присутствует вопросный ряд, состоящий из трех позиций. Первый вопрос заключает в себе рефлексивную ретроспективу, задающую тон рассмотрения всей проблемы женского образования в Германии: «... но почему же, – думал я, – матери достаточных

¹ РО ИР ЛИ. Фонд 316. Опись 55, лист 7.

² Там же. Лист 9.

семейств также посылают в школу таких малюток, для которых и вообще-то ученье, а не только школьное, еще слишком преждевременно?»¹.

Второй вопрос состоит из параллельно следующих грамматических конструкций: «Какая же здравая педагогика не согласится, что для детей этого возраста самое лучшее воспитательное место – отческий дом, а лучшая воспитательница и наставница – родная мать?»².

К.Д. Ушинский использует актуальное (смысловое) членение предложения, под которым понимается разложение предложения на две части. В первой содержится известный факт (тема), а во второй – то, что говорящий сообщает и утверждает (рема). Рема в суждениях педагога всегда носит безапелляционный характер. Это усиливает внимание к новому авторскому термину «здоровая педагогика», который фиксирует утилитарное отношение К.Д. Ушинского к образовательной практике. Рационалистический ракурс рассмотрения вопроса обостряется в имплицитивной конструкции, содержащейся в следующей позиции: «Если уж должно начинать учить пятилетнего ребенка, то, конечно, понемногу, и неужели мать не может уделить для этого какие-нибудь полчаса, много что час, из своего дня?»³.

Вопросный ряд завершается риторическим вопросом, в котором отражается уверенность автора в необходимости практического применения анализируемого им подхода в воспитании детей раннего возраста.

Вопросные ряды следует, по нашему мнению, считать качественно специфическим приемом, позволяющим К.Д. Ушинскому концептуализировать и объективировать педагогическое знание. Логическая последовательность, в которой представлены суждения, содержащие утверждения в форме вопросов, строятся по принципу восхождения к самому существенному. Об этом свидетельствует тот факт, что К.Д. Ушинский использовал прием графического выделения наиболее значимой мысли в виде курсива. «Что же это такое, спросит читатель: к чему ведет эта речь? Не проповедь ли это на азбучную истину, что *праздность есть мать всех пороков?* Но разве эта азбучная истина, которую в первый раз высказал какой-нибудь греческий мудрец, глубоко вдумавшийся в жизнь человека, не превратилась для нас в пустую, непонятную фразу? Из чего же видно, что эта азбучная фраза, надоевшая нам на прописях, понята нами как глубокая и вечная, к каждому из нас приложимая истина? Не показываем ли мы во всех наших желаниях, что эта истина не проникла до нашего сердца, что мы не верим тому, что она истина?»⁴.

Анализ варианта концептуализации, представленный в виде вопросного ряда, позволяет сделать предварительный вывод о том, что суждения автора носят в целом утверждающий характер.

Большую роль в становлении теоретических основ теории К.Д. Ушинского играет **метод сравнения**. Он используется как методологический инструмент,

¹ Ушинский К.Д. Одна из темных сторон германского воспитания // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. Т. 3. С. 262.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 2. С. 336.

позволяющий не только ясно выражать мысли, но и оформлять новые идеи адекватно содержанию рассматриваемого предмета.

В отечественной педагогической литературе не раз отмечалось, что К.Д. Ушинский считал сравнение одним из важных логических приемов, присущих всем формам человеческого мышления. «Настоящий характер вещей всего скорее определяется сравнением»¹, – утверждал педагог. В архивных материалах К.Д. Ушинского Содержатся многочисленные указания на недостаточность методологических подходов многих мыслителей, порочность позиций которых он усматривал именно в некорректном применении метода сравнения. Например, К.Д. Ушинский выводит «ошибку Милля» из того, что «он не положил сравнения в основу логики»².

К.Д. Ушинский отмечает необходимость соблюдения условий сравнения, к каковым он справедливо относит одновременность: «Сравнивать же два движения между собой можно только при одновременности их ощущения»³.

Нельзя не отметить, что в качестве логической операции сравнение используется педагогом разнопланово и неординарно, что делает необходимым рассмотрение особенностей применения им данной познавательной операции.

В работах К.Д. Ушинского очень часто встречается соположение, которое представляет собой развернутое описание объектов, процессов и явлений. Эти описания фиксируют самые разные аспекты объектов, наблюдаемых педагогом. Они, как правило, предшествуют теоретическим выводам. В таком ключе выполнены известные работы К.Д. Ушинского «Три элемента школы», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К.Д. Ушинского» и другие, в которых имеют место многочисленные отступления, ремарки, пояснения.

Но чаще всего К.Д. Ушинский сравнение использует корректно; он прибегает к данной познавательной операции тогда, когда ставит перед собой задачу выявить количественные и качественные характеристики объектов. В этих случаях он избирает абстрактную совокупность однородных объектов, предметов, абстракций, образующих класс. Таковыми, например, являются содержание детских книг⁴, поведение ленивцев и тружеников, особенности предметной и классной систем обучения⁵.

В работах К.Д. Ушинского доминирует метод сравнения объектов, процессов и состояний, применяемый по так называемому «третьему члену сравнения» (*tertium comparationis*). Перечень объектов, подвергнутых сравнению по критерию такого рода, весьма широк. Для каждой пары или группы сравниваемых объектов избирается адекватный критерий. Так, при сравнении характера учебных заведений Франции, Англии и Северной Америки педагог избирает критерий «руковод-

¹ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 2. С. 134.

² РО ИРЛИ. Фонд 316. Описание 28, лист 3.

³ Ушинский К.Д. Вопрос о душе в его современном состоянии // Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 3. С. 397.

⁴ Ушинский К.Д. О средствах распространения образования посредством грамотности // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 243.

⁵ Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 3. С. 220, 223.

ство». Однако русский термин представляется ему недостаточным для точного определения духа учебного заведения. Он считает, что не только это слово, но и самое понятие должно быть английским и поэтому в качестве третьего члена сравнения использует английский термин *training*, ориентируясь на его исконно английской смысл, выявляющий особенности духа учебного заведения, отношение воспитанников к своим правам и обязанностям, проблемы, возникающие в процессе школьного самоуправления.

Сравнение по *tertium comparationis* позволяет К.Д. Ушинскому сделать вывод о качественном своеобразии рассматриваемых объектов и процессов. Однако в его работах очень редко встречаются высказывания о типе отношений, возникающих между сопоставляемыми объектами и явлениями. Педагог ограничивается констатацией степени представленности того или иного качества, утверждая, к примеру, при сравнении моральных качеств европейских народов, что «нравственность тацитовских германцев ... еще довольна сильна в русском народе»¹.

На основании применения метода сравнения К.Д. Ушинский делает выводы теоретического характера. Например, подвергнув сравнительно-педагогическому исследованию актуальные проблемы германской и русской систем воспитания, он рассуждает о степени применимости немецких концепций к российской педагогической практике и делает однозначный вывод о неправомерности любых переносов идей и мнений: «Пусть Германия, как знает, сама разделяется со своей хитро обдуманной педагогией, если она уже отслужила ей свою службу: нам не нужны ни ее болезни, ни ее лекарства»².

Сформулированные на основе изучения сравнительных характеристик тезисы были положены в основу разработки идеи народности в русском воспитании. Аналогичный методологический ключ был применен К.Д. Ушинским к изучению французских и немецких концепций женского воспитания. Итогом изучения явилась разработка идеи реформирования женского образования в России.

Таким образом, метод сравнения имеет весьма широкое применение в педагогическом творчестве К.Д. Ушинского. Несмотря на то, что его применение не всегда корректно с позиций формальной логики, он является весьма продуктивным.

Важную роль в построении основ педагогической теории К.Д. Ушинского играет **метод аналогии**. Как и при использовании метода сравнения, применение аналогии связано в концепции К.Д. Ушинского с установлением однозначного соответствия между объектами или их элементами. Педагогом преимущественно избираются объекты, между которыми возможно установление симметричного отношения.

Особым объектом для установления отношений по аналогии К.Д. Ушинский считал такую форму общественного сознания, как наука. Он обращается в своих рассуждениях к различным областям научных знаний – физиологии, психологии, патологии, анатомии, этнографии, филологии. Справедливо полагая, что аналогия является источником научных гипотез, он сознательно использует ее в построении нового теоретического знания. Так, избрав в качестве модели для аналогии медицину, К.Д. Ушинский пишет: «Между искусством медицины и ис-

¹ Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 2. С. 434.

² Ушинский К.Д. О народности... С. 142.

кусством воспитания много аналогии, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания»¹.

Симптоматично, что помимо термина «аналогия» К.Д. Ушинский использует понятие «параллель», которым фиксирует отношения *одинаковости* или *уподобления*. Данные позиции закрепляются терминологически. Например, педагог отмечает изоморфизм некоторых форм общественного сознания, утверждая, что «религию, подобно философии, надобно прививать, как оспу! Но оспу прививать, чтобы предупредить оспу. Не для этого ли мы прививаем и религию? Но оспу можно привить, ибо это действие физическое, а можно ли привить религию на душе, в которой нет потребности в религии?»².

Педагог широко использует метод аналогии для обоснования необходимости выделения педагогики как науки из конгломерата разобщенных знаний, относящихся к области воспитательной практики. Выступая в качестве прототипа, *искусство воспитания* соотносится с *искусством медицины* как моделью по нескольким позициям, которые являются исходными в построении теории новой «науки воспитания». Как медицина, так и наука о воспитании требуют:

- обращения за знаниями к естественным наукам, а также к философии;
- изучения как теоретических, так и практических аспектов науки;
- осознания невозможности решения профессиональных проблем на основе исключительно собственной наблюдательности и личного опыта;
- опоры в практической деятельности на прочно установленные наукой основоположения;
- определения предмета воспитания («души человеческой») в логике подхода к предмету медицины («тела человека»).

Как медицина, так и педагогика имеют дело с особой субстанцией души и тела (их «организмов» в терминологии К.Д. Ушинского). Они признают:

- феномен развития тела и души процессом, осуществляющимся по внутренним, имманентно присущим им законам;
- потенциальную возможность профессиональной неудачи.

В указанных позициях преимущественно представлены конструкции, смоделированные на основе *аналогии отношений*. Они фиксируют отношения подобия, которые видятся К.Д. Ушинскому между реально существующей областью естественно-научного знания – медициной и педагогикой, не оформившей систему своих знаний на уровне науки, но бытующей в форме педагогической мысли, воспитательной и образовательной практики.

К.Д. Ушинский использует также вывод по аналогии функций. Он утверждает, например, что, «леча больного, доктор только помогает природе; точно также и наставник должен не только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения предмета, не учить, а только помогать учиться»³.

В работах педагога иногда используются метафоры, в основе которых лежат аналогии самого разного вида. Они служат не механизмом смыслообразования, но своеобразным стилистическим приемом, придающим образность смыслу высказываний: «Наша патриархальная нравственность не выдерживает

¹ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 2. С. 20.

² РО ИРЛИ. Фонд 316. Описание 24, лист 9.

³ Ушинский К.Д. Труд... С. 358.

столкновения с цивилизацией, поедается, как вековые леса поедаются пламенем пожара»¹.

Представляется интересной позиция К.Д. Ушинского относительно использования аналогии как механизма смыслообразования в работах других теоретиков. «Читая книги, подобные спенсеровой, – утверждает К.Д. Ушинский, – где подбираются отдаленнейшие аналогии, ведущие автора к цели, и пропускаются вопиющие противоречия, из которых одного довольно, чтобы остановить его на полдороге, невольно приходит в голову: неужели это наука?»². Тем самым педагог подчеркивает, что в науке существует тенденция специально отыскивать аналогии, с тем чтобы подтвердить неявную гипотезу.

Важную роль в педагогических работах К.Д. Ушинского играют **анализ и синтез**. Эти процедуры входят органической частью во все размышления педагога, буквально «пронизывают» все тексты, в которых зафиксированы его педагогические идеи.

К.Д. Ушинский ясно формулирует свои методологические предпосылки, связанные с использованием данных познавательных процедур. Он характеризует себя как сторонника целостного подхода к изучению педагогических процессов и явлений. «...Истинная наука, – утверждал он в первый период своего творчества, – должна изучать человека, не дробя его; потому что всякое существо природы существует, как единое, как выражение единого закона»³. Признавая идею нерасчлененного, целостного подхода к изучению человека и его проблем, он справедливо полагал, что получение нового знания невозможно без выявления содержательных компонентов, составляющих структуру явления, процесса, отношения.

В работах педагога наряду с термином «анализ» часто используется синонимическое ему понятие «разбор». К.Д. Ушинский выдвигает важные методологические требования, касающиеся применения аналитического метода в исследовательской практике, которым сам неуклонно следует. Они заключаются в необходимости рассмотрения каждой проблемы в аналитическом ключе (отсутствие такого подхода ставится в упрек, например, Н.И. Пирогову), а также предпочтительности дедуктивного хода мысли при использовании анализа: «...мы вынуждены разобрать эти основания... Разберем сначала общие, а потом и частные»⁴.

К.Д. Ушинский применяет несколько видов анализа. Ведущую роль в построении нового знания и сведении сведений в систему играют такие виды анализа, как классификация и типология.

Классификации педагог подвергает самые разные объекты: причины, связи, идеи и воззрения, институты образования и воспитания, школы⁵, основания ошибок, результаты исследований. Также имеет место классификация абстрактных образований, например, так называемого «риторического хаоса» Г. Спенсера.

Аналитический подход К.Д. Ушинского, представленный в классификациях и типологиях, значим и интересен не только как пример глубокого рассмотре-

¹ Ушинский К.Д. О нравственном элементе... С. 435.

² Ушинский К.Д. Вопрос о душе... С. 434.

³ Ушинский К.Д. О камеральном образовании: речь на торжественном собрании лицея 18.09.1848 // Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 1. С. 181.

⁴ Ушинский К.Д. Вопрос о душе... С. 373.

⁵ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова // Ушинский К.Д. Собр. соч. ... Т. 3. С. 33–83.

ния педагогической проблематики, но и содержательными выводами, сделанными в ходе завершающего аналитические рассуждения продуктивного синтеза. Операции синтеза, приводящие к появлению новых идей, оценок и теоретически значимых положений, завершают анализ.

Как познавательная операция синтез в работах К.Д. Ушинского представлен во множестве различных форм. Одной из них является синтетическое **обобщение**, логико-структурную основу которого преимущественно составляют последовательности имплицитивных суждений. «Если под именем гуманизма Н.И. Пирогов защищает общечеловеческое образование..., то кто же ...не может согласиться с ним?»¹. Они приводят к кульминационным, часто парадоксальным, выводам. «Напротив, мы имеем основания думать, что преимущественное изучение классической древности, основанное на историческом предании, от которого не может оторваться Западная Европа, более всего мешает до сих пор действительному соединению науки и жизни»².

Синтез предстает также как сознательное объединение в новое целое подходов, концепций и основоположений, которые часто не только взаимодополняют друг друга в определенном отношении, но и являются противоположными по некоторым методологически значимым позициям. Например, на основе синтетических суждений, построенных в логике обращения к внешней информации, К.Д. Ушинский определяет содержание и объем понятия «факт».

Особенностью методологического подхода К.Д. Ушинского является то, что, признавая значимость индуктивного подхода в целостной структуре научного познания, педагог выходит за рамки обобщения и сопоставления конкретных эмпирических фактов. Он применяет *мысленный эксперимент*, представляя себе, что произойдет с интересующим его явлением в тех или иных условиях при взаимодействии с другими объектами. К.Д. Ушинский мысленно создает ситуацию, которую было невозможно осуществить в то время на практике, четко формулирует гипотезу, заключающую в себе допущение или предположение, в форме имплицитивного суждения: «...Если бы Министерство народного просвещения поручило людям, знакомым с педагогической литературой, составить список главнейших педагогических сочинений и разослало копии с такого списка по всем гимназиям..., то это могло бы иметь весьма хорошие последствия»³. Аргументация при проверке гипотезы развивается преимущественно в логике ее подтверждения, а не опровержения.

В современной методологии науки отмечается, что с точки зрения осуществимости возможны два вида мысленных экспериментов – те, которые являются частью подготовительной работы для последующего проведения реального эксперимента, и идеализированные эксперименты. В работах К.Д. Ушинского имеет место только идеализированный эксперимент, который осуществляется в ходе оперирования идеализированными объектами. Перечень таких объектов достаточно широк. Он включает в себя психические процессы и состояния (*активное воображение, пассивное воображение, рассудочный процесс, душевный акт хотения*), педагогически значимые феномены (*обучаемость, выучка, восприимчи-*

¹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова... С. 36.

² Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 2 // Ушинский К.Д. Собр. соч. ...Т. 8. С. 39.

³ Ушинский К.Д. Педагогическая поездка... С. 141.

вость к новому, дидактический инстинкт, любознательность), социальные явления {идея русской школы, реформа образования, народное просвещение}. Следует отметить, что именно в порядке проведения мысленного эксперимента с идеализированными объектами, представляющими педагогические феномены и социальные явления, К.Д. Ушинским были выдвинуты значимые для русской педагогики идеи. Данное обстоятельство точно подметил П.Ф. Каптерев, указав, что «впервые необходимость национальной школы и педагогики была заявлена К.Д. Ушинским. К такому выводу К.Д. Ушинский пришел не путем практических наблюдений над своеобразным складом¹.

русской школы, а путем чисто теоретического, книжного исследования».

Применение теоретических методов исследования К.Д. Ушинским осуществляется рефлексивно; отсутствие обращения к собственным методологическим основаниям у других теоретиков оценивается как изъян исследовательского подхода. Рефлексивное отношение к исследованию . явлений педагогической действительности сопровождается выдвижением новых методологических понятий, о чем свидетельствует введение в научный оборот и собственную исследовательскую практику синонимического категориального ряда. К таковым терминам относятся «разбор» (для понятия «анализ»), «сводка» (для понятия «синтез»), «параллелизм» (для понятия «аналогия»).

Использование К.Д. Ушинским теоретических методов исследования своеобразно. Педагог применяет типичные только для него способы вывода новых знаний. К их числу относится оригинальный вариант концептуализации, представляющий собой вопросный ряд. Особенностью его построения является наличие кульминации, позволяющей усилить смысловой акцент суждения, подлежащего дальнейшему осмыслению.

Применение выявленных методов позволило К.Д. Ушинскому сформулировать важные для педагогической теории положения, составившие исходную теоретическую основу педагогической науки. Они выражены в форме допущений, последовательно развивающихся гипотез, описывающих идеализированный объект – воспитательную действительность во множествах форм ее проявления. При применении теоретических методов К.Д. Ушинский задает нормативные основы их использования, что является свидетельством перехода к нормативному уровню методологии.

Список использованной литературы

1. Дементьева, М.Н. Интерпретация и реинтерпретация как исследовательские процедуры в наследии К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1.
2. Дементьева, М.Н. Методологические аспекты педагогического наследия К.Д. Ушинского в отечественной историографии [Текст] // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементьевой. – Рязань, 2006.
3. Каптерев, П. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели [Текст]. – СПб. : Земля, 1914. – С. 34.

¹ Каптерев П. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб. : Земля, 1914. С. 34.

4. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
5. Ушинский, К.Д. Вопрос о душе в его современном состоянии [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 3. – С. 397.
6. Ушинский, К.Д. О камеральном образовании: речь на торжественном собрании лицея 18.09.1848 [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 1. – С. 181.
7. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 134.
8. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 434.
9. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 20.
10. Ушинский, К.Д. О средствах распространения образования посредством грамотности [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. С. 243.
11. Ушинский, К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 3.
12. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 3. – С. 33–83.
13. Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2.
14. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 2 [Текст] // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т. 8.

УДК 371 (09)

Н.Н. Сбитнева

ИДЕЯ ИНТЕГРАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ К.Д. УШИНСКОГО

Статья посвящена различным аспектам развития идеи интегральности в педагогике К.Д. Ушинского. Делается упор на раскрытие основополагающих положений в контексте изучаемого феномена на примере сочинений великого педагога, обосновывается их значимость для современной педагогической науки.

педагогическая антропология, взаимосвязь предметов, закономерности развития, всестороннее развитие, единое целое, формирование личности.

В начале XXI столетия, в условиях экономической нестабильности и глобальных вызовов, люди в разных странах обращаются к тем общечеловеческим и духовным ценностям, истинам, которые заключает в себе сама жизнь. В разных науках вновь поднимаются извечные вопросы смысла жизни, сущности природы, роли космоса, места человека в природе, соотношения и взаимосвязи различных природных явлений, духовного начала и жизненных потребностей.

Предметом изучения целого ряда гуманитарных и естественных наук всегда был и остается человек. Знания о природе человека, о закономерностях его физического и психического развития необходимы для всех областей человеческой деятельности, в особенности для деятельности педагогической.

В отечественной педагогике самый масштабный проект обобщения накопленных знаний в области естествознания, психологии, социологии и педагогики предпринял К.Д. Ушинский. Осуществленный им синтез кардинально поменял традиционный взгляд на задачи и содержание педагогики, раскрыл коренную особенность функционирования педагогического знания – зависимость прогресса педагогики от глубины постижения ею закономерностей развития человека.

В своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский попытался интегральные знания о человеке использовать в его воспитании¹. Книга является редким примером научной работы, где автор излагает методологические принципы, которыми он руководствовался в исследовании и в оценке достоверности полученных результатов. По своим общим подходам, глубине и масштабности видения человека как предмета воспитания она и теперь сохраняет значение классического образца для научной педагогики.

К.Д. Ушинский впервые поставил перед педагогикой задачу изучения и раскрытия природы человека во всех ее сложных аспектах. Антропологический принцип, внесенный ученым в педагогику, требовал признания целостности человека, неделимости его духовной и телесной природы, сочетания умственного и нравственного воспитания с воспитанием физическим. Опираясь на изученные факты, К.Д. Ушинский вводит термин «педагогическая антропология». При этом он также развивает антропологическую теорию, в которой утверждает идею о воспитании и обучении человека сообразно его природе.

Выделяя тезис о том, что каждая наука располагает узкой информацией, не взаимодействуя с другими науками и не применяя свои знания на практике, К.Д. Ушинский утверждал, что обязанность воспитателей состоит в том, чтобы извлечь из множества фактов различных наук только те, которые касаются вопросов воспитания, дополнить их сведениями из других наук и составить единую систему, которая станет доступной в процессе обучения для каждого педагога.

Такой системой и призвана была статья «педагогическая антропология» К.Д. Ушинского, направленная на изучение с педагогической целью «человеческой природы вообще и детской в особенности»².

В первом томе «Педагогической антропологии» на основе физиологических данных строится процесс познания начиная от простых первичных ощущений и до сложных умственных обобщений.

Во втором томе автор описывает психологические процессы (душевные чувства), которые называет «чувствованиями», а иногда – «чувствами душевными» или чувствами «сердечными и умственными»: удивление, любопытство, горе,

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1990. Т. 5, 6.

² Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования. М. : Мариос, 2001. С. 202–203.

радость и т.п.¹. Там же К.Д. Ушинский анализирует волевые и духовные особенности человека.

В этом фундаментальном труде К.Д. Ушинского мы находим наиболее полное обоснование идей интеграции, всевозможных ассоциативных связей, отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений. Здесь отразились основные направления научных поисков великого педагога: стремление раскрыть закономерности самого воспитания как осознанного управления развитием человека, определение существа педагогической деятельности и центрального объекта педагогической науки.

Под педагогикой К.Д. Ушинский понимал теорию воспитания, которое, по его мнению, развивается по своим объективным законам и представляет собой целенаправленный процесс формирования личности под руководством воспитателя. Ученый считал, что воспитание имеет свои четкие правила, знание которых необходимо педагогу для того, чтобы его профессиональная деятельность проходила успешно. Педагогу следует владеть информацией о законах воспитания, а значит, прежде всего надо изучить сам предмет воспитания. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать то же во всех отношениях»². А для этого педагогические идеи должны черпать потенциал из других наук, занимающихся изучением человеческой личности.

К.Д. Ушинский выдвинул тезис о том, что педагогика, имея дело с реальным человеком, должна основываться на его всестороннем познании. В этом ей помогают науки, изучающие человека и условия его жизни. Знание этих антропологических наук, по словам Ушинского, является необходимым условием развития личности ребенка. К таким наукам он относил анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, филологию, географию, статистику, политическую экономию и историю. «Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека»³. Между тем, характеризуя современную науку, он констатировал, что она стремится к всеобщему, изучает соприкосновение и взаимное проникновение различных областей, «их взаимную связь в отношениях пространственных, геометрических, физических, органических и духовных», чтобы связать все эти явления в единое целое⁴.

Великий педагог четко осознавал, что состояние науки в его время еще не способствует формированию абсолютной, совершенной теории воспитания, так как все науки, которые нужны для раскрытия принципов воспитания, еще далеки от совершенства. И все же он призывал настойчиво, но постепенно идти в этом направлении. «Вместе с усовершенствованиями наук, – писал он, – будет совершенствоваться и воспитательная теория», если только она будет «каждое свое правило выводить из того или другого факта или сопоставления многих фактов,

¹ Ушинский: Избр. тр. / сост. и авт. предисловия П.А. Лебедев. М. : Амонашвили, 1998. С. 35–36.

² Днепров Э.Д. Российское образование... С.187.

³ Ушинский: Избр. тр. ... С. 14.

⁴ Днепров Э.Д. Российское образование... С. 189.

добытых наукою». В этом союзе педагогики с «антропологическими науками» Ушинский видел залог ее «великого будущего»¹.

«Во всех областях воспитания, – отмечал педагог, – мы стоим только в начале великого искусства, тогда как факты науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности»². Хотя, по его мнению, необязательно быть специалистом во всех этих областях знания, но «можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была человеку совершенно чуждой, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется»³. Так, например, обладая знаниями по физиологии, педагог оказывает правильное воздействие на физическое воспитание и развитие индивида, а владея психологией, развивает умственные способности, мышление, чувственное восприятие, а также волевые качества человека. Подчеркивая неоднократно свою мысль о важности изучения физиологии для педагогов, Ушинский констатирует, что все органы человека представляют собой «цельный и стройный организм, оживленный и связанный одним потоком жизни; так что действие одного органа не остается без влияния на другие, а немедленно же в них отражается»⁴. Здесь он приводит множество любопытных примеров о взаимосвязи различных природных процессов и явлений. Так, слуховые нервы дают импульс голосовым органам и человек начинает напевать песню «иногда совершенно бессознательно и без участия воли». Также и слова пробуждают в нашем зрении образ и наоборот, а мотив танца «без участия нашей воли приводит в соответствующее движение ноги»⁵.

Знания биологической структуры человека необходимы, прежде всего, для воспитания его разумного отношения к собственному организму. Незнание своих физических и психических пределов и возможностей ведет к авариям, катастрофам, экономическим потерям, психическим расстройствам, создает нездоровую эмоциональную и психологическую атмосферу в семье, на работе, в обществе.

Надо отметить, что на особое место К.Д. Ушинский ставил психологию, которой отводил главную роль в системе рассматриваемых наук. Он подчеркивал, что процесс обучения должен строиться с учетом природы ребенка и соответствовать развитию его познавательных психических процессов – таких, как память, внимание, мышление, воображение. Ученый предназначал свой труд педагогам, осознавшим необходимость изучения психологии для их педагогического дела: «Одна психология может вывести воспитателя в мир души человеческой, столь же обширный и разнообразный, как вся вселенная»⁶.

Психология – неповторимая грань мира науки, которая может в будущем открыть воспитателю широкие возможности и стать импульсом для коренных перемен в природе человека. Именно изучение психологических явлений в контексте педагогики стало главной задачей «Человека как предмета воспитания».

¹ Днепров Э.Д. Российское образование... С. 203.

² Там же. С. 203.

³ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания... С. 157.

⁴ Ушинский: Избр. тр. ... С. 169.

⁵ Там же. С. 170.

⁶ Днепров Э.Д. Российское образование... С. 209.

Физиологическая часть работы, где нашли свое воплощение новейшие достижения биологических наук, и психологическая часть, обобщавшая психические факты, решали задачу исследования закономерностей психофизического развития человека, с тем чтобы знанием этих закономерностей можно было руководствоваться в процессе обучения.

К.Д. Ушинский представлял себе психику человека не как набор простейших психических явлений, а как сложное социально-историческое образование и поэтому системно изучал психические процессы. Так, например, он говорил, что, «чем больше органов наших чувств участвуют в восприятии каких-нибудь явлений и событий, тем лучше наша память сохраняет их и легче потом воспроизводит»¹.

Ученый не отождествлял психику с материей и подчеркивал, что человек общается с миром как социальное и психофизически единое существо. Он был противником позиции, сводившей природу человека к простейшим физиологическим движениям и рассматривал психику в нераздельном единстве с физиологическими процессами, на базе которых она развивается.

К.Д. Ушинский касался в своих сочинениях и вопроса психологии мышления и дал много ценных советов по построению обучения с учетом законов психологии, процессов мышления. Педагог подчеркивал, что начиная с первого же года обучения особое внимание необходимо уделять постепенному развитию у детей логического мышления. Он говорил о том, что следует учить ребенка определять сходство и различие между предметами, анализировать и обобщать различные ситуации. На эту важную сторону обучения, по его мнению, следует обращать внимание преподавателей каждой учебной дисциплины на всех этапах обучения.

К.Д. Ушинский доказывал, что всякий процесс обучения должен строиться не на абстрактных образах, а на базе конкретных представлений, добытых детьми, познающими окружающий мир.

Постоянно подчеркивая взаимосвязь познавательных психических процессов, ученый доказывал, что операции мышления возможны только в связи с накопленными представлениями, понятиями, вниманием, запоминанием, и показывал, как это необходимо осуществлять в учебном процессе. Обучение, считал он, должно организовываться так, чтобы обучаемые имели возможность рассматривать изучаемый предмет, высказывать свои наблюдения, представлять, воображать, вспоминать то, что они наблюдали, и выводить из своих наблюдений правильное умозаключение².

Говоря о том, что мыслительная деятельность человека обусловлена его природой, К.Д. Ушинский считал, что процесс обучения и воспитания с самого начала должен обращаться к разуму. Ученый говорил о трех видах мыслительной деятельности – механической, рассудочной, духовной, рассматривая их во взаимосвязи с особенностями детского, отроческого и юношеского возрастов, и рекомендовал воспитателю на основе укрепления и развития возрастных особенностей мышления осуществлять постепенный переход от одного вида мыслительной деятельности к другой. Педагог четко осознавал, что без активной мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения, раскрывающей существенную связь

¹ Днепров Э.Д. Российское образование... С. 204.

² Ушинский: Избр. тр. ... С. 174.

и отношения между изучаемыми фактами и явлениями, невозможно основательное овладение знаниями.

Подробно рассматривая сущность мышления, характеризуя процессы образования понятий и составления суждений, К.Д. Ушинский указывал на непосредственную связь мышления и воображения. Воображение выступает необходимой формой связи образов и понятий. В процессе образования понятий оно сохраняет свою специфику. С одной стороны, созданные посредством воображения продукты являются результатом переработки отраженных реальных отношений; воображение выступает в качестве дополнительного фактора в процессе образования понятий, давая возможность созерцать общую картину явления до того, как оно будет представлено в частностях. Образы воображения никогда не копируют объект в целом, а фиксируют лишь отдельные характерные черты, сохраняющие значимость и смысл целого. Воображение часто выступает в качестве связующего звена, охватывающего и соединяющего различные компоненты опыта в стройную целостную картину. В процессе образования понятий воображение являет собой двоякое единство отражения – преобразование и создание нового¹.

Таким образом, К.Д. Ушинский отстаивал тезис о том, что в ходе практической деятельности учащийся одинаково опирается как на данные чувственного опыта, так и на мышление, которые переплетаются и имеют глубокую взаимосвязь.

Уделяя большое внимание развитию памяти, в которой он видел способность сохранять следы протекших ощущений и представлений, педагог выделил различные типы ассоциаций: ассоциация по сходству предполагает сравнение старого материала с новыми знаниями; ассоциация по порядку времени – это когда одно следует за другим; ассоциация по единству места – это те следы, которые оставляют в нашей памяти, особенно у людей с хорошо развитым органом зрения, игра, предметы, размещенные в пространстве,

Познавая законы человеческого развития, педагог, по словам К.Д. Ушинского, становится подлинным творцом личности ребенка. В этом плане воспитание представляет собой искусство, которое опирается на множество обширных и сложных наук и стремится к идеалу совершенного человека. Посредством воспитания у обучаемых следует вырабатывать такие качества, как любовь к родине, гуманность, трудолюбие, правдивость, чувство ответственности, эстетическое чувство, твердая воля, характер, дисциплинированность. Все эти составляющие рассматривались ученым не как изолированные и самостоятельно развивающиеся объекты воспитания, а как стороны единого процесса воспитания, которые переплетаются между собой и обуславливают друг друга.

Педагогическая наука, имеющая своим источником практическую деятельность педагогов, призвана усовершенствовать эту деятельность, сделать ее сознательной. Неоднократно подчеркивая необходимость единства педагогической науки и педагогической практики, К.Д. Ушинский предлагал создать в университетах педагогические и антропологические факультеты для подготовки педагогов. Обосновывая свое предложение, он писал: «если же мы до сих пор, готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, фи-

¹ Ушинский: Избр. тр. ... С. 183.

дологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо»¹.

Ученый понимал, что такие факультеты в университетах появятся нескоро, поэтому «он решил создать для педагогов такой факультет своими личными трудами. Он написал педагогическую антропологию – сочинение, по которому учились психологии и педагогии целое поколение педагогов»². Он призывал педагогов глубоко изучать педагогическую теорию и на ее основе совершенствовать педагогическое искусство.

Крупнейшим событием педагогической жизни России стало появление «Детского мира» К.Д. Ушинского. Замысел этой книги был новаторским, оригинальным. Впервые ученый вводил такую систему первоначальных занятий, которая объединяет две основные задачи начального обучения – овладение родным языком и приобретение элементарных знаний. Одновременное решение этих задач, по глубокому убеждению педагога, должно было пресечь формализм прежнего обучения, способствовать пробуждению самостоятельной умственной деятельности детей, приготовлению их к осознанному учению.

Следующим после «Детского мира» этапом реализации замыслов ученого по созданию систематического курса первоначального обучения в школе стал учебник «Родное слово». Педагог планировал написать особый педагогический курс, основанный на широком изучении физиологических и психологических закономерностей развития ребенка. Посредством этой работы он осветил важнейшие стороны начального обучения в их глубокой взаимосвязи.

Занимаясь проблемами начального обучения, К.Д. Ушинский выделил те предметы, которые должны иметь первостепенное и решающее значение в умственном развитии ребенка, указав на взаимные отношения между ними. Таковыми он считал родной язык и естествознание.

Учение о родном языке как о главнейшем источнике, важнейшем средстве воспитания полноценной личности занимает центральное место в педагогической системе Ушинского. Основные проблемы построения воспитания и обучения на родном языке, а также преподавания его в начальной школе ученый разработал на высоком научном уровне. Идея обучения детей на родном языке на первоначальной ступени в свое время была представлена в теории и практике всемирно признанных педагогов Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Однако ни один из них не пошел дальше общих положений. Заслуга К.Д. Ушинского заключается в том, что в научно-педагогическом и психологическом плане он построил единую систему организации воспитания и обучения на родном языке. Идея педагога о значении языка в формировании личности проходит через всю его деятельность и определяет родной язык как продукт вековой жизни народа, вместе с которым усваивается во всей совокупности духовное развитие, пройденное им в его историческом движении.

Родной язык К.Д. Ушинский определял как основу всякого умственного развития, говоря о том, что «развить в детях дар слова – значит почти то же самое, что развить в них логичность мышления, что важно при дальнейшем изучении всех предметов, поскольку дает возможность учащемуся «учить урок логически, т.е. находить в нем главную мысль, привязывать к ней второстепенные, схватить

¹ Днепров Э.Д. Российское образование... С. 207.

² Там же.

самую систему изложения, а не заучивать фразы или слова в том порядке, в каком они стоят»¹. Обучение детей русскому языку помогает развивать у детей дар слова, учит усваивать грамматические законы русского языка в их логической системе. Ребенок усваивает не одни только слова, их сложения, видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, чувства, мысли и художественные образы.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что недостаточно развитая речь мешает усвоению других предметов и мешает дальнейшему процессу обучения. «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или не понимает его настоящего значения, не получило навыка распорядиться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета»². Ученый постоянно отмечал глубокую взаимозависимость изучения родного языка и процесса обучения в целом.

Великий педагог не отрывал усвоение родного языка от одновременного пользования другими средствами умственного развития. В основу созданных им учебников начальной школы «Родное слово» и «Детский мир» он положил идею реализации в процессе обучения единства речи и мышления, мышления и чувственного опыта. Он ставил задачу давать в книге конкретный материал не просто для накопления знаний, а для того, чтобы будить мысль учащихся в определенном направлении.

Изучая работы К.Д. Ушинского, можно отметить, что в школьном обучении на родном русском языке педагог призывал использовать весь спектр народного творчества: пословицы, поговорки, поучения, задачи на сообразительность, песни, сказки и, самое главное, уметь видеть и слушать природу.

Человек является частью природы и в то же время ее исследователем. Окружающая природа – непосредственный источник, из которого дети черпают свои первые впечатления. Педагог отмечал, что если обучение и воспитание не учитывают природу ребенка, его естественное стремление к деятельности, активности, подвижности, стремление понять и познать окружающий мир, то такое обучение не только не развивает дитя, но и наносит вред его развитию.

Наблюдения за окружающей действительностью оказывают глубокое воздействие на всестороннее развитие личности ребенка. Ведь на природе он видит и определяет размеры, цвет, объем предмета, слышит шум воды, ветра, шелест травы, ощущает вкус родниковой воды, лесных ягод, сладкого меда, вдыхает запах весны, тополиных почек, свежесть зимы, запах росы. Ощупывая предметы природы, он чувствует все шероховатости коры дерева, гладкую поверхность гальки, крупинки песка и чешуйки шишек. Недаром К.Д. Ушинский подчеркивал, что ребенок мыслит формами, красками, звуками, поэтому очень важно помогать детям познавать мир природы.

В комплексном познании природы, по К.Д. Ушинскому, чтобы дети усвоили что-нибудь прочно, «надо заставить участвовать в этом усвоении возможно большее число нервов... В акте зрения заставьте участвовать не только мускулы глаза, но и введите цвет. Призовите к участию голосовой орган, заставляя ребенка произносить громко и отчетливо то, что он учит, или рассказывать заученное по картинке. Призовите к участию слух, заставляя ребенка слушать, замечая сделан-

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания... С. 12–13.

² Там же. С. 306.

ные ошибки. Призовите к участию осязание, обоняние и вкус, если изучаемые объекты это допускают»¹. Педагог подчеркивал, что наблюдение за явлениями природы и их обобщение должны быть основными источниками знаний.

Прививать любовь к природе детям следует с раннего возраста. Большое воспитательное и познавательное значение имеет показ картин и явлений природы при проведении экскурсий. В заданиях к экскурсиям необходимо предусматривать сравнение наблюдаемых предметов и явлений, выделение признаков сходства и различия. Общение с природой дает возможность увидеть предметы и явления во взаимосвязи. Во время таких экскурсий, где дети отмечают взаимосвязь природных явлений, закрепляются экологические знания школьников. Эти знания группируются вокруг ведущих идей, например, «природа – единое целое», «человек – часть живой природы», «окружающая среда зависит от деятельности человека». Формирование экологической культуры учащихся выступает необходимым условием становления ответственного отношения к природе. Не вызывает сомнений то, что экскурсии по природоведению носят интегрированный характер, так как включают материалы по чтению, русскому языку, музыке и рисованию. Дети во время экскурсий учатся не только наблюдать, но и коллекционировать, рисовать, вести необходимые записи, слушать мелодии, описывать увиденное и услышанное. Все это формирует экологическое представление, потребность в бережном отношении к природе.

Мысль К.Д. Ушинского о том, что «прежде чем обучать человека, его надо изучить во всех отношениях» давно стала крылатой и актуальна и поныне. В школах вводится должность школьного психолога. В вузовских курсах по психологии делается большой акцент на практическое применение получаемых знаний. На факультете дополнительных профессий функционирует отделение «Подготовка консультантов по профессиональной ориентации школьников». Все это, безусловно, способствует формированию представлений о методах и способах всестороннего изучения личности.

Вопросы народного просвещения, создания народной школы широко дебатировались в прессе в 60-х годах XIX века. Трудно было найти оптимальные пути развития просвещения в стране. Большинство авторов выступало за развитие народной грамотности посредством книг. К.Д. Ушинский не видел в этом решения проблемы. Он говорил, что книгами сделать грамотным народ, лишенный разумного базового воспитания, крайне трудно. По его глубокому убеждению, такую задачу способны решить только рационально организованная народная школа, только систематическое народное образование.

Одним из наиболее слабых мест в системе народного просвещения России было профессиональное образование. Школьные реформы 1860-х годов, изменившие облик общеобразовательной школы, обошли стороной профессиональные учебные заведения, число которых было незначительным. Их рост начался только с падением крепостного права и интенсивным развитием экономики, что потребовало расширения подготовки квалифицированных специалистов. Ушинский видел потребность в таких школах. В своих сочинениях он всесторонне рассматривал общепедагогические, дидактические и методические проблемы профессионально-

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания... С. 309.

го обучения, раскрывал значение его взаимосвязи с общеобразовательной подготовкой.

Говоря о необходимости изучения всех жизненных явлений в совокупности, К.Д. Ушинский приводит такое сравнение: «Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам, то же почти вы можете сказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами». Точно так же, по его словам, нельзя назвать педагогом того, кто только прочитал учебники по педагогике и занимается воспитательной деятельностью, «не изучив тех явлений природы и души человеческой», которые лежат в основе педагогических трудов¹.

В качестве одного из самых сильных воспитательных средств и источников общего умственного и нравственного развития К.Д. Ушинский рассматривал учение, полагая, что правильно организованное учение развивает умственно и воспитывает нравственно. Все педагогические произведения Ушинского, включая его учебные книги «Детский мир» и «Родное слово», ведут, в конечном счете, к выявлению и определению наиболее рациональных средств умственного и нравственного развития детей. Антропологической основой такого развития является собственная деятельность ребенка, его самодеятельность. Изучаемая в школе наука призвана правильно развивать человеческий организм во всей его сложности. Отсюда и особая роль обучения в формировании человеческих качеств.

На основе критического переосмысления подходов к методике обучения К.Д. Ушинский предложил авторскую систематику методов, выделив два главных метода преподавания и изучения: 1) метод синтетический, 2) метод аналитический². Такой подход к классификации методов показывает, что педагог считал недостаточным односторонний путь в преподавании, а стремился к органическому соединению методов обучения.

Ключевыми идеями педагогики Ушинского, неразрывными составляющими одного целого выступают развитие и деятельность. Основную задачу воспитания педагог видел в том, чтобы дать «пищу деятельности детей» и направить «всю эту разнообразную деятельность к одной разумной цели – ко всестороннему развитию телесного и душевного организма дитяти»³. Значит, в педагогике К.Д. Ушинского развитие выступает как цель и результат деятельности, а деятельность – как основная движущая сила развития.

Таким образом, еще до появления «деятельностного подхода» в педагогической науке XX века, а также концепции «развивающего учения» К.Д. Ушинский заложил и обосновал принципы развития и деятельности как фундаментальные начала отечественной педагогики. Ученый неустанно подчеркивал, что вся детская жизнь должна быть организована как среда деятельности и развития, что следует строить ученье, школьную и внешкольную жизнь ребенка так, чтобы

¹ Ушинский: Избр. тр. ... С. 8–9.

² Градулева И.В. Специфика организации педагогического процесса в отечественных лицезях первой трети XX века в контексте идеи интеграции : дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2004. С. 151.

³ Днепров Э.Д. Российское образование... С. 216.

в них проявлялось «многосторонне и обширное удовлетворение». Считая стремление к деятельности «основным», «существенным», «коренным», «верховным» стремлением человека, К.Д. Ушинский ставил перед учителем первостепенную задачу – помочь ученику организовать различные виды деятельности, с тем чтобы сформировать у них трудолюбие, активность, самостоятельность.

В целостном процессе развития педагог указывал на динамическое взаимодействие духовного и физического. Рассматривая механизм физического воспитания, названный им «передвижение», он отмечал, что, с одной стороны, «душа, не творя физических сил, имеет способность передвигать в организме, а может быть, и превращать одну силу в другую, извлекать их из одних органических процессов и сосредотачивать на других»¹. С другой стороны, педагог целенаправленно способен вырабатывать новые личностные качества, подчинять нервный организм ребенка его сознанию и воле, что подчеркивает тезис К.Д. Ушинского о неразрывном, интегральном воздействии биосоциальных факторов и заложенных потенций.

В своих работах педагог уделял большое внимание воле в развитии и формировании личности как одному из важнейших аспектов образования и воспитания человека. Он изучал цели и задачи формирования личности, а также факторы, влияющие на этот процесс. Он определяет волю человека как «могущественный рычаг, который может изменять не только душу, но и тело с его влияниями на душу»². Для воспитания воли важно учить самоопределяться, ставить и достигать собственные цели. Волю необходимо формировать в ситуациях преодоления личностно значимых препятствий, вытекающих из собственных целей.

В содержание воспитания К.Д. Ушинский включал формирование в своей совокупности нравственных убеждений и чувств, характера, навыков и привычек поведения. Личность формируется под влиянием естественных и социальных условий, при этом она проявляет свою собственную активность. Активность, самостоятельность и инициативность определяются как ведущие волевые личностные качества, с которых и надо начинать формирование воли в процессе организации различных видов деятельности.

Разные виды деятельности выполняют ту или иную функцию на разных возрастных этапах формирования личности. Так, в процессе игры уже у дошкольников и младших школьников можно сформировать волевые качества, характер, наклонности и способности. Игра должна сочетаться с серьезными занятиями и постепенно переходить в них – настоящую трудовую деятельность, учение.

Учебная деятельность рассматривалась К.Д. Ушинским как систематически организованный тяжелый, напряженный труд. Педагог обращает внимание на то, что учебная деятельность является главным условием воспитывающего обучения. Учитель, в свою очередь, должен строить работу так, чтобы развивать учебные мотивы и стимулы учащихся, не подавлять их, не утомлять детей однообразием, односторонностью, которые влекут за собой лень, бездеятельность и нежелание учиться. Рекомендовалось организовывать разнообразные виды труда в школе. Обязательное чередование умственного и физического труда, переключение с одного вида деятельности на другой, правильное распределение учебы

¹ Градулева И.В. Специфика... С. 151.

² Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания... С. 160–161.

и отдыха – это необходимые условия при формировании и всестороннем развитии личности учащегося.

Связь воспитания с жизнью народа, по мнению К.Д. Ушинского, должна осуществляться, прежде всего, на основе подготовки ребенка к трудовой деятельности, на основе воспитания в детях уважения к труду и трудовому народу, который является создателем материальных и духовных ценностей. Ведь именно в деятельности (а не только в особой биологической организации) состоит специфика человека как природного существа. Он не раз отмечал, что законы человеческого бытия не исчерпываются законами природы, что человек взаимодействует с природой в процессе труда и что именно в сфере труда, деятельности лежит разгадка сущности человека.

Для всестороннего развития личностных качеств педагог рекомендует также продумать всю систему педагогических воздействий, куда, по его мнению, должны входить конкретные приемы воспитания, направленные на формирование личности в различных ситуациях. Здесь воспитатель должен учитывать интересы ребенка и его наклонности; учитель и ученик должны идти рука об руку, взаимодействуя и помогая друг другу. С помощью педагога учащийся начинает активную работу над собой, затем воспитание становится самовоспитанием, а развитие переходит в саморазвитие.

Главную задачу общего образования К.Д. Ушинский видел в нравственном применении результатов обучения. Не столько количество знаний и степень развития ума являются показателем такого применения, сколько то, на что они пойдут, в какие взгляды и убеждения сложатся и какое окажут влияние на образ мыслей, чувств и поведение учащегося. Нравственно развивающее обучение, по мнению ученого, призвано заложить прочное основание стройному мировоззрению, серьезным взглядам на труд и на жизнь. Таким образом, он определял нераздельность воспитательного процесса, в котором обучение решает общественные задачи на материале преподаваемых наук. Хаотическое преподавание, по мнению педагога, где одна наука идет вслед за другой, нигде не соприкасаясь, приводит к мертвому состоянию идей, когда они не образуют четкой системы в голове, а лежат в ней «как кладбище», не зная о существовании друг друга. Педагог подчеркивал, насколько важно приводить знания в систему по мере их накопления: «Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет...»¹. Только преподавание, основанное на законах психического развития человека, может извлечь из учения всю нравственную силу и умственное развитие. Такое преподавание К.Д. Ушинский называл органическим, когда отдельные учебные предметы ведутся так, что они поддерживают друг друга, взаимодополняют, оживляют, а вместе в комплексе создают в душе ученика ясное, живое, истинное мировоззрение.

При распределении предметов преподавания, по словам К.Д. Ушинского, следует иметь в виду не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие: «Не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые науками,

¹ Ушинский: Избр. тр. ... С. 156.

должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь»¹.

К.Д. Ушинский впервые обнажил различия между «системой», получаемой в результате разделения предметов, и системой идей, фактов и понятий, формирующейся у учащихся в результате усвоения связей между предметами, целостного восприятия окружающего мира. Процесс усвоения знаний педагог понимал как установление связи между ранее приобретенными и новыми знаниями. В этом аспекте нам интересен принцип так называемого попутного повторения, обоснованный педагогом в своих сочинениях. Суть его заключается в том, что каждая последующая часть учебного материала в разных комбинациях содержит основные элементы пройденного. По этому принципу составлены все учебники К.Д. Ушинского, в которых каждая новая буква, каждое новое слово, каждое предложение и даже отрывки рассказов повторяются равномерно и даны в разных комбинациях и сочетаниях. Такое целенаправленное попутное повторение способствует тому, чтобы учащиеся полностью овладевали знаниями и могли свободно оперировать ими.

Особенно перспективной оказалась мысль К.Д. Ушинского о связи между предметами на основе ведущих идей и общих понятий. Рассматривая структуру науки, он отмечал, что «кроме специальных понятий, принадлежащих каждой науке в особенности, есть понятия, общие многим, а иногда и всем наукам»². Связь между понятиями и их развитие в общей системе предметов ведет к расширению и углублению знаний учащихся, а к концу обучения они укладываются в стройную мировоззренческую систему.

К.Д. Ушинский оказал огромное влияние на методическую разработку теории межпредметных связей, которой впоследствии занимались многие педагоги. Среди его методических рекомендаций наиболее актуальны следующие: опора на знания по другим предметам и при объяснении нового материала, и при повторении; преемственность в содержании отдельных дисциплин; сближение родственных предметов; развитие общих для ряда предметов научных идей и познавательных умений. До сих пор методисты считают, что показателем широкой образованности учителя является его способность охватить связи между различными науками, его готовность обучать, проводить параллели с разделами смежных учебных предметов.

Ученый выступал как сторонник целостного подхода к изучению педагогических процессов и явлений. «Истинная наука, – утверждал он, – должна изучать человека, не дробя его, потому что всякое существо природы существует как единое, как выражение единого закона»³. Признавая идею нерасчлененного, целостного подхода к изучению человека и его проблем, К.Д. Ушинский констатировал, что получение нового знания невозможно без выявления содержательных компонентов, которые в своей целостности составляют структуру явления, процесса, отношения. Высказывая методологически значимую мысль о том, что мир, который изучают дети, един и целостен, а ребенок, как частичка мира, природы, также является целостным существом, он отмечает, что обеспечить целостное познание ребенком окружающего мира в учебной деятельности может «классный

¹ Ушинский: Избр. тр. ... С. 157.

² Там же. С. 159.

³ Градулева И.В. Специфика... С. 100–101.

учитель» – универсальный специалист, мировоззрение которого не разделено на отдельные фрагменты, сутью которых является содержание традиционной учебной дисциплины¹.

Суммируя достижения великого отечественного педагога и ученого в обосновании им идей интеграции, необходимо отметить, что К.Д. Ушинский был первым, кто объединил в педагогике антропологические науки, осуществил масштабный педагогический синтез научных знаний о человеке. Именно он раскрыл коренную особенность функционирования педагогического знания – зависимость прогресса педагогики от глубины постижения ею закономерностей развития человека. Он предпринял первую попытку выявления и систематизации этих закономерностей, указал на колоссальные возможности воспитания как осознанного и целенаправленного управления многосложными и многосторонними факторами развития личности.

Идеи великого педагога находят воплощение в условиях современного высшего педагогического образования. Повсеместно создаются возможности для расширения и углубления знаний будущих педагогов о природе человека, для формирования у них высокого общекультурного уровня, развития творческих способностей в деле воспитания. Представленный в содержании образования вузов блок психолого-педагогических знаний как бы предназначен для реализации идей К.Д. Ушинского о том, что педагогика призвана научить человека познанию, умению выстраивать взаимоотношения, а также формировать педагогическое мышление, способность к исследованию педагогических проблем и их обогащению.

В непростых условиях русской действительности XIX века, в условиях борьбы за раскрепощение человека, проблема гармоничного развития личности выдвигалась на передний план, а потому нашла яркое отражение в антропологических воззрениях и других отечественных мыслителей того времени.

Список использованной литературы

1. Градулева, И.В. Специфика организации педагогического процесса в отечественных лицах первой трети XX века в контексте идеи интеграции [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2004. – 243 с.
2. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования [Текст]. – М. : Мариос, 2001. – 672 с.
3. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
4. Романов, А.А. Развитие принципа интегральности в отечественной педагогике XX века [Текст] / А.А. Романов, Н.Н. Сбитнева // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики : материалы Восьмой нац. науч. конф. Москва, 14 ноября 2012 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2012. – С. 108–113.
5. Сбитнева, Н.Н. Генезис идеи интегральности в зарубежной педагогике [Текст] / Н.Н. Сбитнева, А.А. Романов // История теории и практики образования : моногр. : в 2 т.

¹ Градулева И.В. Специфика... С. 149.

Т. 1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – С. 165–197.

6. Ушинский: Избранные труды [Текст] / сост. и авт. предисл. П.А. Лебедев. – М. : Амонашвили, 1998. – 222 с.

7. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5, 6. – 352 с.



Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 378. 147

С.И. Абишева

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОВРЕМЕННОМ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

Рассматриваются проблемы содержания и технологий профессиональной подготовки дизайнеров с учетом национально-культурных особенностей Республики Казахстан. Обращаясь к опыту реформирования дизайн-образования в России, автор обозначает наиболее сложные зоны модернизации художественного образования, предупреждает об опасностях такой модернизации, предлагает подходы к реальному совершенствованию этого процесса.

содержание образования, профессиональное образование, национальная культура, национально-региональный компонент содержания образования, дизайн, дизайн-образование.

Современная философия констатирует сложную ситуацию в обществе, фиксируя выразительные признаки системного «кризиса культуры». Как отмечают И.Е. Булатников и И.Ф. Исаев, разворачивающийся «кризис культуры» закономерно ведет к ревизии нравственных ценностей: каждая «культурная революция», каждая новая политическая элита, придя к власти, неизбежно пытается сломать прежнюю систему ценностей и построить на ее месте «новую», вписывающуюся в «новую идеологию», в создаваемую модель общественного мироустройства, оправдывающую ее и обеспечивающую воспроизводство личности с заданными свойствами, с необходимым для конкретной эпохи набором личностных качеств. Не является исключением из этого правила и нынешняя эпоха, востребовавшая «рыночный тип личности», инициировавшая «реформу» образовательной системы, результатом которой станет «толерантная личность» с минимизированной субъектностью, с искаженной социальностью и деформированной масс-культурой нравственностью, с актуализированными потребностями в удовольствиях, развлечениях, потребительстве, сексе. Этот тип гедонизированной личности вполне определенно просматривается сквозь призму концепции «кризиса культуры»¹.

¹ Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 23–35.

Конечно, наступление XXI века ознаменовалось наступлением и «новой морали», предлагающей вместе с либеральной идеологией и «новую» консьюмеристскую систему жизненных ценностей... На арену жизни сегодня выходит «рыночный тип личности», глубоко «впитав в себя ростки "новой" дегуманизированной буржуазной культуры и морали, освоив идеологию консьюмеризма как высшей и самой важной, почти сакральной, формы существования всего человеческого в современном мире – идеологию всего рода-племени чичиковых...»¹. А.В. Репринцев называет эту мораль «идеологией дельцов и лавочников, ориентированных не на социум, не на традиции русской интеллигенции, а на нормы и ценности компрадоров, бессовестно накапливающих свой первичный капитал, цинично грабя и вгоняя в нищету своих соотечественников»²... Отсюда, по его мнению, берут свое начало те социальные нормы, «которые вписываются в модель общества, навязываемую отечественными компрадорами»³.

От состояния профессионального уровня и качества подготовки кадров в области дизайна зависит в конечном итоге дальнейший научно-технический, экономический и культурный прогресс. Решение задачи удовлетворения потребности в высококвалифицированных специалистах в соответствии с развитием экономики, науки и культуры неразрывно связано с оптимизацией системы высшего профессионального образования и актуализацией содержания образования. Дизайн-образование понимается как особая педагогическая область, позволяющая экстраполировать методы и средства проектной культуры на все уровни профессионального образования с целью их оптимизации.

В этом контексте вполне справедливой выглядит оценка современной ситуации в дизайне и дизайн-образовании, которую дает А.П. Бредихин: «Как можно оценить сегодняшнее состояние российского дизайна, что определяет его уровень развития, качество? ...Рассматривая его как комплексную проблему, прежде всего, следует выделить качественную сторону системы подготовки специалистов соответствующего профиля, являющейся залогом эффективности и творческого развития всей сферы. При этом подчеркнем, что высокий уровень подготовки специалистов, с одной стороны, определяет успешность отрасли, экономической сферы, но, с другой стороны, и уровень развития отрасли напрямую влияет на состояние системы подготовки кадров. Безусловно, необходимо также учитывать и такой фактор, как востребованность специалистов и их деятельности. Стагнация отечественного дизайна способствовала его изолированность от передовых достижений зарубежной дизайнерской мысли»⁴.

Достаточно объективно А.П. Бредихин оценивает и результативность реформирования сферы дизайн-образования: «По прошествии двух десятков лет стало понятным, что многие способы осуществления реформ носили спонтанный характер и не имели достаточно продуманного плана и прогнозов на конечный

¹ Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 24–42.

² Там же.

³ Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярослав. пед. вестн. 2012. № 5. С. 18–27.

⁴ Бредихин А.П. Современное состояние дизайна и дизайн-образования в России: проблемы, тенденции, перспективы развития // Дизайн и дизайн-образование в поликультурном пространстве современности : материалы междунар. науч.-практ. конф. Курск : КГУ, 2010. С. 8–12.

результат. Единственным побудительным мотивом преобразований в сфере образования, к сожалению, стала банальная экономия государственных средств. Понятно, что в таких условиях провести реформы без потерь невозможно ни по одному из направлений, в том числе и в системе высшего профессионального образования. Непродуманные преобразования привели к отказу, во многих случаях, от того богатого и положительного опыта, который имело отечественное образование, состоятельность которого признавали и наши друзья, и наши противники. Безусловно, отказ от достижений никем не декларировался, но сам процесс, характер и ход реализации реформ подчас вытесняли то ценное, что ставило отечественное образование в число наиболее передовых. Были разрушены сложившиеся связи как внутри системы образования, так и с внешними партнерами: профильными производствами, базами практик и научных исследований, предприятиями, с которыми за годы сложились устойчивые хозяйственные отношения.

Процессы, происходящие в образовании в целом, в равной степени касаются также сферы художественного и дизайнерского образования. Но здесь проводимые реформы вызывают еще более неоднозначное отношение. Предлагаемые меры носят общий характер и не учитывают своеобразия различных сфер образования: прежде всего, специфику подготовки специалистов творческих профессий, опыт, традиции, сложившиеся даже не за десятилетия, а за сотни лет. А опыт показывает, что на творческие специальности необходимо принимать подготовленных студентов, обнаруживших свою увлеченность с детства. Как правило, тех, кто прошел курс обучения в художественной школе и не только не утратил детского интереса и любви к рисунку и живописи, но и почувствовал вкус к творчеству. При этом продолжительность обучения в течение 6 лет в художественных вузах также неслучайна. Именно практика подтверждает, что подготовить художника, дизайнера даже из числа одаренных детей за меньший срок невозможно»¹.

Развивая анализ сложившейся в дизайн-образовании ситуации, откровенно говорят о его болевых точках, А.П. Бредихин пишет: «Своеобразие сферы дизайна состоит в том, что она очень чутко реагирует на состояние мировых экономических и культурно-мировоззренческих тенденций, тех тенденций, которые охватывают сегодня как развитые, так и развивающиеся государства. Плановая экономика советской эпохи не только не была благоприятной средой для развития дизайна, но и благодаря своей закрытости отрицала эту проблему в принципе. В условиях чрезмерной политизации жизни в стране, тотального дефицита и отсутствия конкуренции не было необходимости заниматься внешним видом и качеством товара. В силу этого профессия дизайнера в советское время не была достаточно востребованной и, следовательно, подготовка подобных специалистов не стала массовой. В стране существовало всего лишь несколько сложившихся и признанных дизайнерских школ. В условиях заявленной открытости факторы глобализации во всех сферах жизни совершенно определенным образом повлияли на востребованность дизайна в нашей стране, его развитие и соответственно на подготовку специалистов в этой области»².

Одной из актуальных проблем современной дидактики высшей школы является разработка национально-регионального компонента, который как система

¹ Бредихин А.П. Модернизация высшего художественно-педагогического образования: традиции и инновации // Психол.-пед. поиск. 2014. № 1 (29). С. 76–88.

² Бредихин А.П. Современное состояние...

включает в себя комплекс социально-экономических, социокультурных, демографических, исторических и климатических структурных элементов, связанных между собой региональными характеристиками, отраженных в вузовских дисциплинах и направленных на сохранение и развитие единого государственного образовательного пространства¹. Национально-региональный компонент, по мнению некоторых авторов (Е.П. Белозерцев, А.П. Бредихин, А.П. Валицкая, Е.Н. Губанова, И.П. Ильинская, М.Н. Шабанова и др.), – это определяемая этнокультурной средой единица изучения и воссоздания всей этнокультурной среды в целом, а также отдельных ее элементов². В то же время как дидактическая единица региональный компонент представляет собой часть содержания отдельных школьных и вузовских дисциплин, один из аспектов содержания внеклассной работы и часть содержания различных занятий, практикуемых в центрах дополнительного образования³.

Главная цель разработки национально-регионального компонента в содержании общеобразовательной программы, как отмечает И.Н. Польшкая, состоит в возрождении нравственного потенциала личности, ее национального самосознания, национальной гордости, в приобщении к национальным традициям и культуре народа⁴. А также в освоении культуры и духовности родного народа, в формировании ориентации человека на региональную культуру как на ценность, в сохранении, воспроизводстве и приумножении культурных достижений конкретного региона.

Самой крупной культурологической и одновременно дидактической единицей в национально-региональной системе образования и воспитания оказывается этнокультурная среда.

Национальная культура охватывает всю совокупность производимых и потребляемых этносом культурных явлений — как специфических для данного этноса, так и элементов общечеловеческой культуры и иноэтнических заимствований. Элементы национальной культуры, воспринимаемые как характерные именно для данной национальной общности, тем самым выполняют этнодифференцирующую и этноинтегрирующую функции. Восприятие индивидом своей национальной культуры обычно является главным результатом функционирования его самосознания⁵.

Ведущими положениями в освоении национально-регионального компонента в образовательных программах, на наш взгляд, являются следующие:

– освоение национально-региональной культуры, духовности родного народа, обогащение ее культурой народов совместного проживания, ориентация

¹ Абсалямова А. О концепции национально-регионального компонента высшего образования // Высш. образование в России. 2004. № 12. С. 153.

² См.: Бредихин А.П. Профессиональное воспитание педагога-художника: системный подход. Курск : Мечта, 2014. С. 96–105 ; Бредихин А.П. Модернизация... ; Бредихин А.П. Современное состояние... ; Губанова Е.Н. Структурно-содержательная модель освоения национально-регионального компонента в системе образования // Пед. образование и наука. 2010. № 12.

³ Губанова Е.Н. Структурно-содержательная модель... С. 72.

⁴ Польшкая И.Н. Преподавание изобразительного искусства в школе с учетом национально-регионального компонента : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.

⁵ Козелько В.Н. Национальная культура: сущность, структура, компоненты // Новые технологии. 2008. Вып. 5.

человека на региональную культуру как на ценность, приобщение к ценностям мировой культуры;

– сохранение, воспроизводство и приумножение национально-культурного достояния региона;

– подготовка к жизни и профессиональной деятельности с учетом традиционного уклада, трудовых традиций народа и требований, возникающих при переходе к новым экономическим отношениям.

Национально-региональная система образования предполагает адаптивность к культурному и природному наследию территории и ее народа. Освоение национально-регионального компонента в системе непрерывного образования, на наш взгляд, включает в себя:

– понимание исторических причин и исторического значения событий и явлений современной жизни;

– организацию общения с людьми разных национальностей, религиозных верований и социальных групп;

– формирование собственных взглядов на историческое наследие народов не только своей республики, на проблемы взаимоотношения общества и природы, социально-экономического развития того или иного региона;

– знание архитектурного стиля зданий своего населенного пункта;

– понимание изобразительной метафоры и целостной картины мира, присущей произведениям регионального искусства;

– знание истории возникновения народных ремесел региона и основных этапов их развития;

– понимание особенностей развития современного народного искусства того или иного региона (все это в целом определяется этнокультурной средой региона);

– осознание того, что этнокультурная среда региона функционирует как составная часть единого образовательно-культурного пространства.

К сожалению, в Республике Казахстан пока не наблюдается цельного видения в содержании государственных стандартов образования и в типовых учебных планах такого раздела, как национально-региональный компонент, который мог бы иметь общепрофессиональное, методологическое и мировоззренческое значение.

Российский исследователь И.М. Раджабов отмечает, что коренные изменения во всех сферах современной жизни оказывают существенное влияние на развитие системы образования. Одно из определяющих условий этого процесса – стабильная тенденция к гуманизации образования, т.е. осознанию индивидуумом всей системы общественных отношений, основанных на фундаментальном исследовании, освоении мировой и отечественной культуры прошлого, постоянном изучении культуры настоящего. Регионально-национальные компоненты носят комплексный характер: культура, экономика и социальные аспекты пронизаны проектно-производственными проблемами, образом жизни человека.

Изучение особенностей образа жизни человека в регионах должно стать источником новых проектных идей, при этом традиции и современность не будут противопоставляться. Сегодня необходимо создавать новый современный национальный стиль, и предметный мир, окружающий нас, должен нести элементы национальной культуры, которые предопределяли бы социальное поведение чело-

века в обществе. Создание собственной материальной культуры организует и скрепляет народ в рамках одной местности, при этом объединяющей доминантой должно выступать национальное сознание.

Национальные ценности формируются в результате осознания нацией своих потребностей в соответствии их предметам окружающего мира, т.е. в результате ценностного отношения, реализуемого в акте оценки. Ценностные установки нации вырабатываются в процессе всей жизнедеятельности и передаются от поколения к поколению в процессе обучения и воспитания.

В настоящее время прогресс в искусстве невозможен без творческой преемственности и критического анализа, без освоения художественного опыта, сложившихся эстетических критериев, творческих традиций прошлого. Именно поэтому столь важное значение приобретает обращение к истокам национальной культуры¹.

Сохранению и приумножению этих ценностей служат традиции, исследование которых позволяет решать принципиально важные проблемы построения и функционирования общества и проводить содержательный анализ различных сфер общественной деятельности. Традиции поддерживают связь между прошлым, настоящим и будущим, формируют историю как протяженность социокультурного бытия².

В 1926 году Л.С. Выготский писал: «Национальные формы развития представляют собой несомненный и великий исторический факт... Национальная окраска человеческого поведения представляет, как и все культурные приобретения, величайшую человеческую ценность, однако только тогда, когда она не становится футляром, который замыкает в себе человека, как улитку в раковину, и отгораживает его от всех внешних влияний... Верность своему народу есть верность своей индивидуальности и есть единственный нормальный и нефальшивый путь поведения»³.

С приобретением независимости Республикой Казахстан актуальной проблемой стал поиск путей эффективного использования в практике современного художественного образования достижений многовекового культурного наследия народа. В советское время отношение к казахской традиционной культуре было лишь как к наследию прошлого. При этом никак не учитывалось, что казахское изобразительное и прикладное искусство представляет собой один из самостоятельных видов освоения мира, со своими ценностями и закономерностями. Современное отношение к культуре отмечено повышенным интересом к национальной истории и культуре. Сегодня возрождается интерес к народным традициям и жанрам.

В Казахстане существует самобытная, богатая традициями культура; развиваются все сферы современного искусства: музыка, кино, живопись и т.д. Важнейшим элементом воспитания подрастающего поколения стало воспитание в духе уважения к культурному достоянию нации. Среди основных принципов культурной политики Казахстана – глубокое изучение национальной традиции, признаков идентичности нашего общества, разработка ценностных ориентаций всего

¹ Раджабов И.М. Регионально-национальные компоненты системы художественно-педагогического образования // Пед. образование и наука. 2013. № 1. С. 137.

² Там же.

³ Выготский Л.А. Педагогическая психология. М. : Просвещение, 1980. С. 218.

комплекса явлений, которые можно объединить в понятие «культурное национальное наследие», а также исследование тенденций эволюции их восприятия и интерпретации современниками и выбор форм культурной модернизации.

В настоящее время мы являемся свидетелями процесса становления казахской культуры как ядра, вокруг которого объединяется культурная общность всего казахстанского народа. Казахский народ всегда был открыт к восприятию других культур. И одна из основных особенностей его менталитета – уважение к культуре, религии, традициям и обычаям другого народа.

Современная государственная политика Республики Казахстан в области культуры направлена на обеспечение комплекса мер по сохранению и дальнейшему развитию многовековых культурных традиций. Там, где есть традиции, где они живы и прочны, имеется благодатная почва для расцвета профессионализма. С этой точки зрения, забота о развитии национальной школы дизайна есть забота о прогрессе национального самосознания, исторического самоутверждения и забота о дальнейшем развитии современной национальной культуры.

Технологизация социокультурных процессов в развитии современного общественного производства все больше находит свое отражение и в сфере образования. В то же время процесс глобализации, стимулируемый быстрым развитием новых информационных и коммуникационных технологий, воспринимается мировой общественностью как серьезная опасность для сохранения этнокультурного разнообразия наследия.

Известно, что в дизайнерском мышлении присутствуют элемент парадоксальности, необычности, а также метод переноса приемов или достижений, добытых в одной области науки, техники и культуры, в другую. Как правило, студенты используют уже существующие информационные ресурсы мировой Сети, материалы фильмов, серверов. И при соблюдении нормативов репродуктивной деятельности студенты творческих специальностей при разработке авторского проекта, к сожалению, зачастую демонстрируют дефицит знаний о разнообразии этнохудожественного наследия народов своей страны¹. Творческая деятельность студентов-дизайнеров в процессе адаптации методики освоения этнохудожественного наследия показывает необходимость внедрения образовательной методики с набором проблемно-исследовательских тематических заданий².

При растущей потребности в новых инновационных методах обучения значимым фактором трансформации образования в Республике Казахстан становится художественно-профессиональная подготовка специалистов. Задача педагогов современной образовательной системы в области дизайна состоит в обеспечении молодого поколения знаниями традиций, творческих навыков и сохранении национального наследия, воспитании ответственности перед обществом и государством за сохранение и укрепление собственной культуры. В таких условиях для художественной педагогики актуальным становится применение традици-

¹ Ткалич С.К. Универсальная педагогическая модель подготовки творческих кадров на основе национально-культурного компонента: теоретический аспект и технологическая характеристика // Вестн. Моск. гос. гуман. ун-та им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 68–74.

² Ткалич С.К. Концептуальные основы изучения наследия многонациональной России на примере профессиональной подготовки дизайнеров // Вестн. МГУКИ. 2007. № 6. С. 81–85.

онно этнических методов в исследованиях в области методики проектного творчества.

Национальный дизайн, в котором с наибольшей полнотой воплотились богатейшие традиции казахского декоративно-прикладного искусства, является выразителем эстетических представлений народа, обеспечивает передачу из поколения в поколение духовного и исторического опыта.

Рубеж XX и XXI веков охарактеризовался коренными изменениями в представлениях о культуре и образовании. Тенденция к использованию национальных традиций в дизайнерской практике, наметившаяся еще в 80-е годы XX века, сегодня стремительно набирает обороты, а в последние годы на волне возрастающего интереса к углубленному изучению казахской культуры наблюдается стремление к более деликатному обращению с тонким этническим материалом. Сегодня не только не исчерпан потенциал национальных традиций как источника дизайнерского творчества, но и обращение к наследию предков стало знаковым для всего казахстанского искусства начала XXI века.

Выделим основные условия, которые необходимо учитывать при формировании национально-регионального компонента в содержании дизайн-образования: особенности социокультурной среды, содержательные возможности гуманитарных и проектных дисциплин для формирования национально-регионального компонента, а также междисциплинарная интеграция и преемственность в процессе обучения.

Список использованной литературы

1. Абсалямова, А.О концепции национально-регионального компонента высшего образования [Текст] // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 152–153.
2. Бредихин, А.П. Модернизация высшего художественно-педагогического образования: традиции и инновации [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 76–88.
3. Бредихин, А.П. Профессиональное воспитание педагога-художника: системный подход [Текст]. – Курск : Мечта, 2014. – 250 с.
4. Бредихин, А.П. Современное состояние дизайнера и дизайн-образования в России: проблемы, тенденции, перспективы развития [Текст] // Дизайн и дизайн-образование в поликультурном пространстве современности : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Курск : КГУ, 2010. – С. 8–12.
5. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
6. Выготский, Л.А. Педагогическая психология [Текст]. – М. : Просвещение, 1980.
7. Губанова, Е.Н. Структурно-содержательная модель освоения национально-регионального компонента в системе образования [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 12.
8. Козелько, В.Н. Национальная культура: сущность, структура, компоненты [Текст] // Новые технологии. – 2008. – Вып. 5.
9. Полинская, И.Н. Преподавание изобразительного искусства в школе с учетом национально-регионального компонента [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010.

10. Раджабов, И.М. Регионально-национальные компоненты системы художественно-педагогического образования [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 136–139.
11. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
12. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
13. Ткалич, С.К. Концептуальные основы изучения наследия многонациональной России на примере профессиональной подготовки дизайнеров [Текст] // Вестник МГУКИ. – 2007. – № 6. – С. 81–85.
14. Ткалич, С.К. Универсальная педагогическая модель подготовки творческих кадров на основе национально-культурного компонента: теоретический аспект и технологическая характеристика [Текст] // Вестник Моск. гос. гуман. ун-та им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 4. – С. 68–74.
15. Фирсова, Ю.Н. Стратегия интернационализации системы высшего образования в Европе [Текст] / Ю.Н. Фирсова, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 150–157.

УДК 378.147-302

М.Е. Булатникова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА: ВОЗМОЖНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Автор обращается к анализу возможностей использования компетентностного подхода в развитии профессиональной культуры практического психолога, культуру профессионального мышления которого рассматривает как системное образование, включающее в себя совокупность мотивационно-потребностных установок, профессионально-ценностных, позиционно-системных ориентаций, аналитико-рефлексивных, диагностических умений и интегративных характеристик мышления, развивающихся в процессе профессиональной деятельности.

педагогика профессионального образования, компетентностный подход, формирование личности специалиста, профессиональная культура личности, профессиональная подготовка практического психолога, современный рынок труда.

Внедрение в практику современного высшего профессионального образования идеологии компетентностного подхода и отражающих такой подход образовательных стандартов открыло новые технологические перспективы в организации процесса подготовки специалистов, активизации субъектности личности студента в освоении необходимых для успешности в будущей профессии знаний, умений, владений. Конкретность таких компетенций делает вполне контролируе-

мым и диагностируемым образовательную деятельность, глубину и качество освоения образовательных программ. Отход от традиционной модели обучения, в которой содержание образования было для многих студентов объектом пассивного восприятия и «запоминания», сегодня меняет ситуацию кардинально: студент не только становится лично заинтересован в поиске, освоении содержания образования, не только самостоятельно добывает знания и закрепляет их в своем профессиональном опыте, но и постоянно находится в ситуации тестового контроля сформированности профессиональных компетенций, глубины освоения образовательных программ.

Известно, что компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях¹. В традиционном (знаниевом) подходе делается акцент на содержание образования, т.е. на то, каким знаниям обучать; основным содержанием обучения являются объекты и явления окружающего мира и представления о них в науке и практике. Это находит отражение в учебных программах, в которых перечисляются факты, понятия, теории, подлежащие изучению (пониманию, закреплению). Естественный вопрос студентов при этом: «Зачем нам это изучать?». В компетентностном подходе делается акцент на деятельностное содержание образования: «Каким способам деятельности обучать?». Основным содержанием обучения становятся действия, операции, соотносящиеся с проблемой, которую нужно разрешить. При таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-преобразовательный характер. В учебных программах деятельностное содержание образования выражается в акценте на способы деятельности, умения и навыки, которые необходимо сформировать, на опыте деятельности, который должен быть накоплен и осмыслен студентами. В содержание обучения включаются только те знания, которые необходимы для формирования умений. Все остальные знания рассматриваются как справочные. Они хранятся в энциклопедиях, Интернете и др., а не в головах студентов, и студент должен при необходимости суметь быстро и безошибочно воспользоваться источниками информации для разрешения тех или иных проблем.

Термины «компетентность» и «компетенция» (от лат. *надлежащий, соответствующий, способный*) трактуются как знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо.

Дж. Равен определяет компетентность как «специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия»².

Несколько иначе трактует компетентность и компетенцию А.В. Хуторской. Он рассматривает компетенцию в системе образования как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и от-

¹ Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М., 2008. С. 13.

² Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. М., 2002. С. 6.

ражающих требования к образовательной подготовке выпускников. Компетентность – это обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности¹.

С.Г. Воровщиков определяет компетенцию как «отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке студента, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере». Компетентность – это «совокупность личностных качеств студента (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений и навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере». Компетентность – уже состоявшееся качество личности студента и минимальный опыт деятельности в заданной сфере².

Если в технических специальностях профессиональные компетенции довольно легко подвергаются проверке и оценке, то в подготовке специалистов для социальной сферы такие компетенции формировать и выявлять довольно сложно: здесь особенно необходимы широкий кругозор, богатые ассоциации, особая степень чувствительности по отношению к объекту профессиональной деятельности – человеку. И более всего в формировании таких компетенций нуждаются те специалисты, кто по долгу службы обязан видеть в человеке «тончайшие движения человеческого сердца». Речь идет о практических психологах, о специалистах, чей профессиональный долг – помощь человеку в ситуации жизненного затруднения, поиска выхода из социального тупика. «Мы постоянно задумывались над вопросами о том, что является главным в процессе профессиональной подготовки психологов, что делает психолога эффективным и успешным, каковы пути повышения качества подготовки психологов. На первый взгляд, ответ очевиден: чтобы стать хорошим профессионалом, психолог должен овладеть достаточным объемом знаний, сформировать требуемые для профессиональной деятельности умения и навыки. Вместе с тем психологов следует обеспечивать достаточным количеством совершенных, обладающих высокой разрешающей способностью психодиагностических средств. Успех в деятельности практического психолога зависит прежде всего от качественных особенностей и уровня развития процессов мышления самого психолога, поскольку эффективность его деятельности в конечном итоге определяется тем, насколько успешно он смог определить причины того или иного психологического явления, а значит, проникнуть во внутреннюю, скрытую от непосредственного наблюдения психологическую реальность»³.

Целью психодиагностической деятельности является установление соотношений между определенными внешними проявлениями отражательной деятельности и скрытой от непосредственного восприятия конкретной внутренней структурно-функциональной организацией соответствующих психических процессов. Из этого следует, что основным «инструментом» практического психолога является его собственное мышление, позволяющее такие соотношения устанавливать. То, в какой мере это удастся, будет определять степень эффективности

¹ Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Нар. образование. 2003. № 2.

² Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент. М., 2006. С. 16.

³ Локова Н.П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов. М., 2001. С. 132.

работы психолога. Профессиональная специфика мышления психолога обусловлена, прежде всего, необходимостью понимания скрытых от непосредственного наблюдения внутренних механизмов и законов развития как личности в целом, так и отдельных психических процессов и состояний человека, эмоциональных переживаний, отношений, интересов, причин возникновения различных психологических проблем.

Задача целенаправленного формирования профессионального психологического мышления еще не осознана и не сформулирована как одна из приоритетных задач вузовской педагогики. Лишь с накоплением опыта психологической работы мышление специалиста в той или иной степени приобретает профессиональные качественные характеристики. Так, одним из существенных недостатков профессионального мышления психологов является смешивание показателей, относящихся к пространству внешних проявлений психической деятельности, и показателей, связанных с содержанием психологических процессов, протекающих на внутреннем, скрытом от непосредственного наблюдения, уровне. Другим недостатком, также встречающимся достаточно часто, является малое количество теоретически обоснованных гипотез о причинах подвергаемых анализу психологических явлений, их узкая, ограниченная направленность, а нередко и шаблонность формулирования даже для разных случаев. Чтобы повысить уровень профессиональной подготовки студентов-психологов, необходимо не только расширять используемый психологами арсенал психодиагностических средств, но и отрабатывать логическую сторону диагностического мышления¹.

Изначально гораздо важнее сформировать саму мыслительную деятельность психологов. Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы².

К основным видам мыслительных операций относятся: сравнение, анализ, синтез, абстракция и конкретизация, индукция и дедукция.

Операция установления сходства и различия между предметами и явлениями реального мира называется **сравнением**. Непременным условием для успешного осуществления операции сравнения является необходимость выделения существенных признаков сравниваемых предметов.

Анализ – это выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений и т.д. Объединение выделенных анализом компонентов есть **синтез**. Анализ и синтез всегда взаимосвязаны. Неразрывное их единство отчетливо выступает в познавательном процессе сравнения. Под анализом также понимают способ рассуждения от заключения к условию, а под синтезом – способ рассуждения от условия к заключению.

Абстракция – это мыслительное отвлечение от каких-либо частей или свойств предмета для выделения его существенных признаков.

¹ Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопр. психол. 2004. № 2. С. 104–118.

² Петровский А.В. Общая психология. М., 1986. С. 322.

Конкретизация является процессом, противоположным абстракции. Конкретизация – это представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению.

Индукция – это переход от частных случаев к общему положению, которое охватывает собой общие случаи.

Дедукция – умозаключение, сделанное в отношении частного случая на основе общего положения.

Необходимое условие протекания мыслительного процесса заключается в умении видеть непонятное, требующее разъяснения. Человек с хорошо развитым мышлением видит вопросы там, где они есть на самом деле и где человеку с недостаточно развитым мышлением, не привыкшему мыслить самостоятельно, все представляется само собой разумеющимся. Часто бывает, что у нас нет необходимых знаний или информации для ответа на поставленный вопрос. Поэтому для решения сложных мыслительных задач человек должен уметь найти необходимую информацию, без которой нельзя решить основную задачу или проблему. В этом случае человек использует возможности своего мышления, сначала отвечает на промежуточные вопросы и лишь затем решает главный вопрос. Постепенно пополняя недостающую информацию, мы приходим к решению главной проблемы или интересующего нас вопроса.

Очень часто решение мыслительной задачи содержится в самом вопросе. Чтобы это увидеть, необходимо оперировать имеющимися данными и анализировать их. Решая сложную мыслительную задачу, человек должен уметь находить необходимые для корректной постановки вопроса данные. Существенную роль в решении сложных интеллектуальных задач играет умение использовать разнообразные приемы. Бывают случаи, когда человек с высокоразвитым мышлением пытается решить задачи, не похожие ни на одну из известных ему, не имеющие готового пути решения. Для решения подобных задач мы должны обратиться к возможностям творческого мышления.

Одним из первых, кто предпринял попытку дать ответ на вопрос о том, что такое творческое мышление, был Дж. Гилфорд¹. Он изложил свою концепцию, согласно которой, уровень развития креативности определяется доминированием в мышлении четырех способностей:

- 1) оригинальность и необычность высказываний, стремление к интеллектуальной новизне;
- 2) семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения;
- 3) образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы увидеть его новые, скрытые стороны;
- 4) способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности, в такой, которая не содержит предпосылок к формированию новых идей.

Гилфорд выделил ряд факторов, которые мешают развитию творческого мышления:

- 1) склонность к конформизму;
- 2) боязнь показаться глупым или смешным в суждениях;

¹ Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психол. мышления. М. : Прогресс, 1965.

- 3) завышенная оценка значимости своих идей;
- 4) наличие двух конкурирующих типов мышления – критического и творческого.

Гилфорд упоминает шесть параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого числа идей;
- 3) гибкость как способность продуцировать разнообразные идеи;
- 4) оригинальность как способность отвечать на раздражители нестандартно;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- 6) способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу.

На основе этих теоретических предпосылок Гилфорд и его сотрудники разработали тесты программы исследования способностей (ARP), которые тестируют преимущественно дивергентную продуктивность.

Могут ли математические дисциплины способствовать развитию профессионального мышления будущего психолога? Что дает изучение математических дисциплин в сложном и очень специфичном деле формирования профессиональных компетенций?

Изучение алгебры и геометрии позволяет продуктивно развивать мыслительные способности будущих психологов, их аналитико-диагностические умения. На занятиях по математике студенты должны знакомиться со способами рассуждений, анализа, синтеза, получать представление об индуктивных и дедуктивных способах рассуждений. Контроль знаний студентов на этапе вхождения в образовательную среду вуза показывает, что первокурсники имеют низкий уровень математических знаний. Как правило, слова «анализ», «синтез», «индукция», «дедукция» и т.п. им не знакомы. Занятия по математике в вузе призваны также развивать мышление у студентов-психологов посредством проблемного изложения учебного материала, самостоятельной работы, решения творческих задач.

Особым образом следует проводить лекционные и практические занятия: необходимо излагать материал как в индуктивной, так и в дедуктивной формах и обращать на это внимание студентов, давать им образцы доказательства методом анализа и синтеза, методом «от противного», разбирать лекционный материал на практических занятиях. Обучение в вузе в целом не предполагает построения занятий подобным образом, но при этом необходимо учитывать специфику факультета и необходимость овладения студентами мыслительными операциями, чтобы впоследствии они смогли овладеть профессиональным мышлением.

С.Л. Рубинштейн выделил некоторые характеристики, свойственные профессиональному мышлению: изоощренная наблюдательность, умение использовать для решения задачи особенное и единичное в данной проблемной ситуации, умение быстро переходить от мышления к действию и обратно, непосредственная необходимость для субъекта немедленно выйти из затруднения, в котором он оказался, умение видеть проблему.

Компетентностный подход в профессиональной подготовке бакалавров-психологов предполагает активное развитие их аналитико-диагностических умений, ориентирует содержание математического образования на их будущую профессиональную деятельность, на развитие их аналитико-диагностических способностей, навыков коммуникации, перцепции, прогнозирования ситуаций социального взаимодействия и поступков людей, эффективного управления человечески-

ми ресурсами и потенциалом в целях реальной социально-экономической модернизации страны.

Анализ и синтез в оценке феноменов профессиональной деятельности важны для специалистов любой сферы, но особую роль они играют в работе практического психолога, имеющего дело с очень тонкой и чувствительной материей – человеком. Здесь особенно необходимы ювелирно точное «прикосновение к личности» (А.С. Макаренко), способность создавать целостное представление о человеке из небольшого числа деталей, из мельчайших крупниц исследовательской информации, позволяющих точно поставить «диагноз» и избрать эффективную тактику «лечения». В совокупности такие способности практического психолога формируют в нем такую культуру профессионального мышления, когда от его зоркого и тонкого внимания не ускользнет ни одна деталь, не останется незамеченным ни одно из проявлений человека.

Культура профессионального мышления практического психолога определяется особенностями профессиональной деятельности, культуры и мышления и представляет собой системное образование, включающее в себя совокупность мотивационно-потребностных установок, профессионально-ценностных, позиционно-системных ориентаций, аналитико-рефлексивных и диагностических умений, интегративных характеристик мышления, которые развиваются в процессе профессиональной подготовки и педагогической деятельности. Формирование культуры профессионального мышления практического психолога определяется единством трех компонентов, трех составляющих такой культуры – личностной, профессиональной, социально-культурной – и включает целевые установки, принципы организации деятельности, дидактические механизмы реализации, а также критерии оценки сформированности культуры профессионального мышления, диагностику с учетом самооценки и результат.

Успешному формированию профессиональной культуры практического психолога способствует реализация следующих дидактических механизмов:

- введение в процесс подготовки элементов компетентностного подхода, позволяющих успешно формировать знания, умения, владения будущих специалистов социально-гуманитарной сферы;
- включение в структуру и содержание деятельности проблемно-поисковых методов обучения, моделей педагогических ситуаций, прогнозирования возможных трудностей и путей их разрешения как средств активизации профессионального мышления;
- опора на субъект-субъектные отношения.

В психолого-педагогической литературе (Г.А. Балл, Ю.К. Бабанский, Д. Брунер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин, Л.М. Фридман и др.) понятие «профессиональное мышление» употребляется в двух смыслах. Когда подчеркивают высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста, речь идет об особенностях мышления, выражающих его качественный аспект. Когда подчеркивают особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, имеется в виду предметный аспект (мышление математическое, физическое, экологическое и др.).

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к пониманию профессионального мышления как одной из характеристик личности

практического психолога, выражающейся в специфической профессиональной (педагогической и предметной) направленности мышления и проявляющейся в умениях решать профессиональные задачи и задачи в определенной предметной области на высоком уровне мастерства. Культура профессионального мышления практического психолога определяется особенностями его профессиональной деятельности. Ее следует рассматривать как системное образование, включающее в себя совокупность мотивационно-потребностных установок, профессионально-ценностных, позиционно-системных ориентаций, аналитико-рефлексивных, диагностических умений и интегративных характеристик мышления, которые развиваются в процессе профессиональной подготовки и педагогической деятельности.

Под профессиональным мышлением практического психолога понимается характеристика личности, проявляющаяся в умении решать педагогические задачи, проблемные педагогические ситуации. Наиболее важны для практического психолога творческий характер мышления и его логичность. Сравнительный анализ компонентного состава культуры профессионального мышления практического психолога позволяет сделать вывод о том, что формирование культуры профессионального мышления происходит в процессе всей его профессиональной подготовки и деятельности. Анализ литературных источников и практики профессиональной деятельности практических психологов образования показывает, что для формирования культуры профессионального мышления необходимы определенные дидактические механизмы, условия, особая организация педагогического процесса, специальное педагогическое воздействие и управление. В частности, исследования показывают заметное несоответствие уровня сформированности культуры профессионального мышления практических психологов современным требованиям к их деятельности.

Особое значение в образовательной практике приобретает проблема формирования профессиональной культуры будущего практического психолога, ориентирующегося на работу с людьми, на активное социальное взаимодействие. Работая в системе «человек – человек», практический психолог должен олицетворять собой не только высочайшие проявления гуманизма, толерантности, нравственности, социальной и профессиональной ответственности, но и тонкую проницательность, способность к эффективному общению, перцепции, эмпатии, рефлексии, интеракции. Он должен обладать выраженной установкой на созидание добра, со-переживание, со-участие, взаимопомощь, взаимовыручку, сотрудничество. Только традиционными лекциями и семинарами такие качества сформировать невозможно. Нужна активная социально-творческая работа, упражняющая и закрепляющая в молодом человеке устойчивые черты истинной интеллигентности, добротворчества, милосердия, без которых нет и не может быть успешного практического психолога.

Формирование основных профессиональных компетенций бакалавров-психологов целесообразно осуществлять на основе задачного подхода, наиболее мощно представленного в содержании математического образования. Задачи рассматриваются и исследуются в философии, социологии, психологии, педагогике, науковедении, нейрофизиологии, логике, математике, системологии, кибернетике и других науках. Им посвящаются междисциплинарные исследования, в частности, связанные с разработкой баз знаний.

Согласно общему определению задачи, сформулированному Г.А. Баллом, обязательными компонентами задачи являются ее предмет, находящийся в исходном состоянии, и модель требуемого состояния (которая отождествляется с требованием задачи)¹. Данное понятие задачи является широким и пригодно для определения любых задач, рассматриваемых в различных науках. В педагогике под учебной задачей понимается специфический вид даваемого учащимся задания, которое требует от них более или менее развернутых мыслительных действий – продуктивных или репродуктивных. Учебная задача должна включать в себя некоторые требования к решающему ее субъекту (обучающемуся). Полноценное решение учебной задачи не ограничивается получением верного «ответа» на поставленный в условии вопрос. Оно должно удовлетворять и дополнительным требованиям. В частности, верный ответ «должен быть получен не любой ценой, а с минимальными затратами»; решение задачи не должно сводиться к механическому, без понимания сути, выполнению операций над заданными величинами. Полный эффект достигается только тогда, когда обучающийся осознает, что он не только получил верный ответ на поставленный в задаче частный вопрос, но и полностью разобрался в тех процессах, явлениях, состояниях, которые связаны с решаемой задачей².

При задачном подходе, применение которого в учебном процессе достаточно подробно рассмотрено в работах Г.А. Балла, Е.В. Бондаревской, И.К. Жувравлева, И.А. Колесниковой, Г.С. Костюка, Е.И. Машбица, В.М. Монахова, В.В. Серикова, Г.П. Щедровицкого, понятие учебной задачи трактуется широко. По Г.А. Баллу, при задачном подходе учебная деятельность имеет заданную структуру, т.е. осуществляется как решение специфических учебных задач. И, независимо от того, какая форма обучения используется, «выступает ли в качестве источника учебной информации печатный текст, или живое слово учителя, или, скажем, кинофильм, в любом случае целесообразно проектировать систему учебных задач, решение которых должно обеспечить овладение требуемыми знаниями и умениями, способствовать умственному и, шире, личностному развитию учащихся»³. Исследователь считает, что правильное использование задачного подхода, с учетом неоднозначности соотношений средств теории задач с компонентами «живого» педагогического процесса, не несет в себе угрозы его «засушивания», а, напротив, позволяет достигнуть в нем большего разнообразия и расширить его развивающие возможности.

На развивающие возможности задачного подхода и комфортные условия, которые данный подход позволяет создать для личностного развития обучающихся, указывал также В.М. Монахов.

Задачный подход как систему педагогических действий, направленных на создание культурной, развивающей среды обучения и обеспечивающих овладение обучающимися содержанием обучения на основе обмена смыслами, индивидуальными особенностями, способами учения и личностного развития, рассматривала Е.В. Бондаревская.

Считая использование задачного подхода одним из важнейших условий для полноценного проявления и развития собственно личностных функций обучающихся

¹ Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. М. : Педагогика, 1990. С. 31.

² Там же. С. 175.

³ Там же. С. 168.

ся, В.В. Сериков обратил внимание на трансформацию при его применении содержания обучения в целостный проект деятельности, представление проектируемой деятельности в процессуальной форме, выявление способов взаимодействия участников в команде, их функций, связей, игровых линий; мотивационное обеспечение на основе создания возможностей самореализации участников, разграничение сфер целесообразной и творчески импровизационной деятельности; использование материально-технических факторов, способствующих эффективности обучения.

И.С. Якиманская исследовала аспект, связанный с субъектным опытом обучающегося: его содержанием, структурой, источниками приобретения, выявлением и использованием образов как особых личностных образований, раскрытием способов мышления, сложившихся в опыте познания каждого обучающегося.

И.А. Колесникова исследовала психолого-педагогические механизмы задачного подхода: внутреннюю логику развития прогнозируемого качества, обеспечение индивидуально-личностной ориентации обучения, возможность импровизации наряду с алгоритмизацией, вариативность действий в условиях неопределенности. Деятельность специалистов-психологов может быть представлена как система решения задач. Это относится не только к нормативным, но и к творческим компонентам деятельности. В решении задач находят выражение не только требования, поставленные перед специалистами извне, но и устремления их собственной личности.

С целью изучения уровня сформированности аналитико-диагностических умений у студентов психологических факультетов курских вузов (КГУ, КГМУ, РОСИ, РГСУ) мы исследовали 300 будущих психологов. С помощью опроса, тестирования и математических заданий были получены материалы, демонстрирующие в целом недостаточно высокие способности студентов к оперированию аналитико-синтетической деятельностью. Студентам был предложен ряд заданий по математике в виде контрольных тестов и логических заданий. Задания предполагали применение мыслительных операций – сравнения, абстрагирования, обобщения и т.д. Использование анализа и синтеза со всеми остальными видами операций мы принимали за высокий уровень, с некоторыми из них – за средний уровень, единичные операции вне взаимосвязи с анализом и синтезом – за низкий уровень, наличие единичных ошибок – за хороший уровень.

Студенты, применяющие анализ и синтез, как правило, владеют такими мыслительными операциями, как аналогия, сравнение, классификация. Менее всего студенты пользуются такими мыслительными операциями, как моделирование и прогнозирование. Результаты тестирования показали, что высокому уровню соответствуют 7 % студентов, хорошему – 12 %, среднему – 39 %, низкому – 42 %. Анализ полученного материала показал, что аналитико-диагностические умения на высоком уровне практически не сформированы. В рамках стандартной нормы, присущей большинству респондентов, процент студентов с достаточными показателями оказался в целом небольшим – только 19 %.

Подготовленность бакалавров-психологов к решению профессиональных задач предполагает наличие у них профессиональных компетенций (ПК) в области научно-исследовательской, проектной, производственно-технологической, организационно-управленческой, социально ориентированной и педагогической деятельности. Формирование данных компетенций на основе задачного подхода предполагает применение в процессе обучения системы задач, каждая из которых должна быть направлена на развитие способностей бакалавров, на формирование у них не-

скольких основных компетенций. При этом формулировки задач должны быть достаточно общими, в них не должно быть явных указаний на необходимость применения тех или иных уже освоенных обучающимися способов действий. Задачи должны иметь практическую направленность, способствовать приобретению новых знаний и применению уже усвоенных способов действий в реальных ситуациях, усиливать мотивацию к обучению.

В результате решения практических задач у бакалавров формируются способности:

- демонстрировать общенаучные базовые знания естественных наук, математики и информатики (ПК-1);
- приобретать новые научные и профессиональные знания при использовании современных образовательных и информационных технологий (ПК-2);
- понимать и применять в исследовательской и прикладной деятельности современный математический аппарат (ПК-3);
- решать в составе научно-исследовательского и производственного коллектива задачи профессиональной деятельности (ПК-4);
- формировать суждения о значении и последствиях своей профессиональной деятельности с учетом социальных, профессиональных и этических позиций (ПК-8);
- решать задачи производственной и технологической деятельности на профессиональном уровне (ПК-9);
- применять в профессиональной деятельности современные языки программирования, электронные библиотеки и пакеты программ (ПК-10).

Применение задачного подхода для формирования профессиональных компетенций бакалавров-психологов позволяет подготовить их к высокопрофессиональной деятельности, развивает их аналитико-диагностические способности, навыки коммуникации, перцепции, прогнозирования ситуаций социального взаимодействия и поступков людей, эффективного управления человеческими ресурсами и потенциалами.

Список использованной литературы

1. Балл, Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент [Текст]. – М., 2006.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта [Текст] // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965.
4. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М., 2008.
5. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст]. – М. ; Белгород, 1993.
6. Исаев, И.Ф. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность [Текст] / И.Ф. Исаев, Л.Н. Макарова. – М. ; Белгород : Изд-во БелГУ, 2002. – 196 с.
7. Локова, Н.П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов [Текст]. – М., 1997.
8. Маркова, А.К. Психология профессионала [Текст]. – М., 1996.
9. Петровский, А.В. Общая психология [Текст]. – М., 1986.

10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] : пер. с англ. – М., 2002.
11. Соколова, Г.Н. Труд и профессиональная культура [Текст]. – Минск, 1980.
12. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] // Народное образование. – 2003. – № 2.
13. Чуприкова, Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки [Текст] // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 104–118.
14. Guilford, J.P. The nature of human intelligence [Text]. – N. Y. : McGraw-Hill, 1967.



Психологическая, педагогическая науки и практика

УДК 152. 34

И.В. Кулишевская, Н.А. Фомина

ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ВЫРАЖЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ

Представлены результаты исследования соотношения особенностей темперамента студентов с различным уровнем выраженности агрессивности, выполненного в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова.

личность, агрессивность, темперамент, системно-функциональный подход, активность, эмоциональность, регуляция психической активности.

Проблемы современного общества, во многом связанные с недостатком толерантности, низким уровнем культуры общения, непониманием и неумением строить отношения с другими людьми, а такие вытекающие отсюда конфликты часто приводят человека к агрессивности в том или ином аспекте жизнедеятельности. В последнее время как в нашей стране, так и во всем мире наблюдаются тревожные тенденции в развитии общества. Высокий темп жизни, заметное социальное расслоение населения, пропаганда агрессии, насилия и жестокости в средствах массовой информации накладывают негативный отпечаток на общение и поведение людей, вызывая раздражительность и нетерпимость, приводя к постоянным стрессам, эмоциональным расстройствам, росту девиаций поведения и деформации сознания современных людей, особенно молодежи, и всего общего в целом. В связи с этим проблема агрессивного поведения и агрессивности как свойства личности все больше и больше привлекает внимание специалистов самых разных специальностей и направлений, в том числе и психологов.

Как известно, личность формируется на базе индивидуальных свойств, к которым относятся морфологическая и биохимическая конституция, функциональная асимметрия полушарий головного мозга, нейродинамические особенности нервной системы, темперамент и др.¹ Темперамент как природно-обусловленная формально-динамическая характеристика личности является врожденным фунда-

¹ Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М. : Смысл, 2007. С. 213.

ментом, который определяет индивидуальные поведенческие реакции, силу эмоций, скорость когнитивных процессов, коммуникативную специфику и т.д. и на котором выстраивается уникальный профиль личности каждого конкретного человека. Постоянные и заданные от природы свойства темперамента влияют на все сферы человеческой жизни: обучение, профессиональную деятельность, поведение, общение и т.д. В связи с этим мы предположили, что такие особенности темперамента, как активность, эмоциональность и регуляция психической активности, определенным образом могут влиять на формирование агрессивности как свойства личности: актуализировать или же, наоборот, сдерживать, нивелировать ее.

Мы исследовали соотношение особенностей агрессивности и темперамента 180 студентов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в возрасте 17–22 лет с различным уровнем их выраженности.

Агрессивность рассматривалась нами в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова как система связанных между собой содержательно-смысловых (установочно-целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных, рефлексивно-оценочных) характеристик. Данный подход позволяет выявить собственно психологические механизмы реализации агрессивности и наметить конкретную программу коррекции данного свойства и личности в целом.

С помощью теста суждений «Агрессивность» А.И. Крупнова на основании выраженности данного свойства, свидетельствующей о частоте и устойчивости его проявления, были выделены студенты с высоким уровнем стремления к агрессии (62 %), которым свойственны энергичность, стеничность и осмысленность агрессивного поведения, т.е. частые и осознанные проявления агрессии, сопровождающиеся переживанием положительных эмоций, и студенты с низким уровнем стремления к агрессии (21 %), у которых доминируют личностно значимые цели, эгоцентричность, простая осведомленность об агрессивности и стеничность, указывающие на то, что они реализуют данное свойство в процессе межличностного взаимодействия, деятельности и общения неосознанно, глубоко не понимая его сущности, значения и последствий, руководствуясь прежде всего личными потребностями и мотивами и также испытывая от этого положительные эмоции радости, удовлетворения, восхищения и т.д., которые могут являться неким катализатором для повторных деструктивных проявлений, закрепляя тем самым модель агрессивного поведения, опасного для общества и оказывающего неблагоприятное влияние на развитие личности.

Далее в рамках функционально-функциональной модели темперамента, согласно которой общий психоэнергетический потенциал психической активности и эмоциональности субъекта регулируется по степени произвольности/непроизвольности поведения, по внешней или внутренней локализации психической активности субъекта, а кроме того, распределяется по сферам жизнедеятельности¹, у студентов с разным уровнем стремления к агрессии с помощью теста А.И. Крупнова «Темперамент» были выявлены особенности активационно-энергетического, эмоционально-аффективного и регуляторно-селективного компонен-

¹ Исаева И.С. Индивидуально-типологические особенности общительности и агрессивности курсантов военного вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 2008. С. 21.

тов темперамента, обнаруживающих себя в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах.

Активационно-эргический компонент характеризует эргичностью/аэргичностью (силой, интенсивностью стремлений, реакций и действий или наоборот), пластичностью/ригидностью (легкостью и скоростью переключения с одних программ поведения на другие); эмоционально-аффективный – доминирующими эмоциями (стеничностью/астеничностью), эмоциональной чувствительностью и реактивностью; регуляторно-селективный – внутренней или внешней направленностью психической активности (интроверсией/экстраверсией) и степенью произвольности/непроизвольности в регуляции поведения (рефлексивностью/импульсивностью). В рамках данного подхода под руководством Н.А. Фоминой были исследованы особенности темперамента девиантных подростков ¹, студентов с доминированием различных сигнальных систем ², курсантов военного вуза и старшеклассников ³, а также педагогов дошкольных образовательных учреждений ⁴.

У студентов с высоким уровнем стремления к агрессивности в активационно-эргическом компоненте темперамента доминирует энергичность во всех сферах жизнедеятельности, а также психомоторная и интеллектуальная пластичность (см. таблицу).

Особенности выраженности и доминирования переменных темперамента у студентов с высоким и низким уровнем стремления к агрессивности

Переменная	Агрессивные			Менее агрессивные		
	средние значения	t-критерий Стьюдента	значимость различий (p)	средние значения	t-критерий Стьюдента	значимость различий (p)
Психомоторная энергичность	25,32	10,357	0,00	26,31	9,524	0,00
Психомоторная аэнергичность	16,79			15,11		
Интеллектуальная энергичность	24,83	4,826	0,00	24,14	3,834	0,001
Интеллектуальная аэнергичность	21,67			20,17		

¹ Фомина Н.А., Ленишкин Н.Э. Особенности и психологическая структура темперамента подростков, проявляющих девиации в поведении // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право» – № 6 (31). – 2012. С. 145.

² Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Особенности эмоциональности как свойства темперамента лиц с преобладанием различных сигнальных систем // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». 2013. № 2 (33). С. 120.

³ Дронов В.М. Соотношение свойств темперамента с различными переменными настойчивости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 2007. С. 15.

⁴ Фомина Н.А., Матюкина Е.С. Особенности темперамента и общительности педагогов дошкольных образовательных учреждений // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». 2013. № 3 (34). С. 155.

Коммуника- тивная энер-	20,71	2,827	0,006	19,14	-1,012	0,318
Коммуника- тивная аэнер-	18,91			20,62		
Психомотор- ная пластич-	26,76	6,033	0,00	28,05	3,702	0,001
Психомотор- ная ригидность	22,72			23,88		
Интеллекту- альная пла-	23,87	2,705	0,008	25	0,091	0,928
Интеллекту- альная ригид-	21,58			24,88		
Коммуника- тивная пла-	20,84	2	0,879	21,82	0,219	0,828
Коммуника- тивная ригид-	20,74			21,57		
Психомотор- ная стенич-	23,83	-1,948	0,054	24,22	-2,252	0,331
Психомотор- ная астенич-	25,34			27,17		
Интеллекту- альная стенич-	23,73	0,452	0,652	25,05	0,435	0,665
Интеллекту- альная асте-	23,39			24,54		
Коммуника- тивная стенич-	27,65	0,958	0,340	27,85	1,907	0,065
Коммуника- тивная асте-	26,99			25,51		
Эмоциональ- ная чувстви-	25,60	0,669	0,505	24,88	-0,826	0,415
Рефлексив-	25,03			26,11		
Экстраверсия	27,04	-5,039	0,00	27,2	-0,551	0,585
Интроверсия	24,30			27,8		
Реактивность	22,59	-0,072	0,943	25,22	-1,776	0,085
Импульсив-	22,66			22,94		

Примечание. Достоверные различия выделены жирным шрифтом и серым фоном.

При выполнении физической и интеллектуальной деятельности такие студенты весьма активны, энергичны, испытывают потребность в движении, новых знаниях, впечатлениях, легко и непринужденно выполняют любую работу; стремятся к общению, проявляют активность и инициативность в разговоре, с удовольствием общаются с окружающими людьми, свободно чувствуют себя в незнакомой компании, стремятся поделиться своими переживаниями и впечатлениями в процессе общения, найти новые способы взаимодействия и пути решения

проблемы, легко переключаются с одних действий на другие, могут выполнять несколько заданий одновременно.

Эмоционально-аффективный компонент темперамента таких студентов характеризуется значимым доминированием психомоторной астеничности, свидетельствующей о переживании негативных астенических эмоций раздражительности при невыполнении какой-либо задачи, тревожности и недовольства при недостаточно хорошем овладении каким-либо делом, огорчения в случае неудачи, а также выраженностью как стенических, так и астенических переживаний в процессе коммуникации и познавательной деятельности. Кроме того, по сравнению со студентами, имеющими низкий уровень стремления к агрессивности, у них заметна тенденция к большей выраженности эмоциональной чувствительности при меньшей рефлексивности, что также провоцирует ее проявление.

В *регуляторно-селективном компоненте* темперамента превалирует экстраверсия, свидетельствующая о тяге к новым людям, впечатлениям, быстрым, необдуманным поступкам, действиям под влиянием минутного настроения, склонности давать волю чувствам, подшучивать над окружающими, а также выявлены более низкие по сравнению с другой группой студентов значения реактивности, что может способствовать проявлению ими агрессивных действий в различных ситуациях жизнедеятельности, поведении и общении.

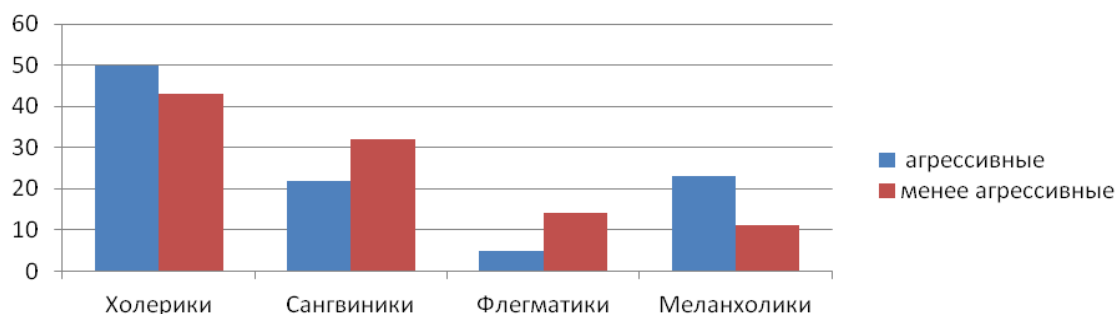
Активационно-эргический компонент темперамента студентов с низким уровнем стремления к агрессивности характеризуется активностью в познавательной сфере и в различных жизненных ситуациях, психомоторной пластичностью, что указывает на их энергичность, стремление к движению и деятельности, отсутствие трудностей в решении интеллектуальных заданий, мобильность, способность без труда переключаться с одного дела на другое, предпочтение разнообразия в видах деятельности. Однако по сравнению с агрессивными они не отличаются активностью и гибкостью в процессе межличностного взаимодействия и интеллектуальной подвижностью.

В *эмоционально-аффективном компоненте* их темперамента доминирует коммуникативная стеничность, т.е. положительные переживания радости при знакомстве с новыми людьми, удовлетворения, удовольствия от процесса общения, а также обнаружена тенденция к меньшей эмоциональной чувствительности при большей рефлексивности, которые, несомненно, способствуют созданию положительного фона процесса коммуникации и снижают стремление к агрессии.

В *регуляторно-селективном компоненте* их темперамента реактивность на значимом уровне доминирует над импульсивностью. У них обнаружена большая, чем у студентов с высоким уровнем агрессивности, интровертированность, т.е. направленность психической активности внутрь себя. Они обычно рациональны и сдержанны в своих поступках, предпочитают делать любое дело не спеша, тщательно обдумывая все до мелочей, в том числе возможные последствия, взвешивая все «за» и «против», прежде чем принять решение и приступить к чему-либо. Возможно, умеренная активность, направленность внутрь себя, положительные эмоции и хороший самоконтроль в процессе коммуникации, отсутствие импульсивных действий и проявлений накладывают существенный отпечаток на поведение этих студентов в целом и, несомненно, сказывается на низком уровне их агрессивности в ходе межличностного взаимодействия.

С помощью теста Г. Айзенка у сравниваемых групп студентов был выявлен *доминирующий тип темперамента*, который, согласно А.И. Крупнову, определенным образом соотносится с выявленными нами и представленными выше особенностями активности, эмоциональности и регуляции психической активности как свойствами темперамента. У половины (50 %) студентов с высоким уровнем стремления к агрессивности было обнаружено доминирование особенностей *холерического* типа темперамента с высоким уровнем психической активности, энергичностью, резкостью, стремительностью, порывистостью действий; склонностью к резким сменам настроения, импульсивностью, вспыльчивостью, нетерпеливостью, высокой эмоциональной напряженностью, подверженностью эмоциональным срывам, являющимся толчком к проявлению обидчивости и зачастую приводящим к проявлениям агрессивности. Почти для четверти (23 %) студентов этой группы характерны черты *меланхолического* типа темперамента: интроверсия, указывающая на интерес к собственному внутреннему миру, необщительность, замкнутость, затруднения в социальной адаптации, эмоциональная неустойчивость, высокая эмоциональная чувствительность к происходящим с ними событиям, повышенная тревожность, обидчивость, ранимость, пессимистичность, раздражительность и т.п., также способствующие проявлению агрессии. У 22 % студентов данной группы был выявлен доминирующий *сангвинический* тип темперамента и у 5 % – *флегматический*.

В группе с *низким уровнем стремления к агрессивности* было больше, чем среди агрессивных студентов, лиц с доминирующими *сангвиническим* типом, отличающихся экстраверсией, высокой психической активностью, инициативностью, общительностью, открытостью, эмоциональной устойчивостью, переживанием преимущественно положительных эмоций, которые быстро возникают и быстро сменяются, сравнительно легким и быстрым переживанием неудач (32 %), а также с *флегматическим* типом, которому свойственны интроверсия, низкий уровень психической активности, медлительность, размеренность, вдумчивость, эмоциональная устойчивость, постоянство чувств и настроений, миролюбивость и надежность, способствующие саморегуляции, контролю и сдерживанию агрессивных действий и поступков (14 %). В то же время студентов с доминирующими чертами холерического и меланхолического типов темперамента было, наоборот, меньше – 43 и 11 % соответственно, хотя, скорее всего, именно они и демонстрировали стремление к агрессивному поведению (см. рисунок).



Доминирующие типы темперамента у студентов с высоким и низким уровнем стремления к агрессивности (в %)

Из этого следует, что особенности холерического и меланхолического типов темперамента, скорее всего, провоцируют проявления агрессивности, а сангвинического и флегматического, напротив, сдерживают их.

Таким образом, частота и устойчивость стремлений к проявлениям агрессии в различных ситуациях жизнедеятельности связаны с особенностями и психологической структурой темперамента. Способствуют формированию и проявлению агрессивности как устойчивого свойства личности активность в различных сферах, тяга к постоянному движению и деятельности, неспособность усидеть на месте; отсутствие гибкости в межличностных отношениях, нежелание подстраиваться под собеседников, склонность всегда настаивать на своем, что провоцирует конфликтные ситуации; доминирование негативных астенических переживаний раздражительности, недовольства, злости при невыполнении поставленных задач или недостаточно хорошем овладении каким-либо делом; большое количество эмоций тревоги, страха быть отвергнутыми в общении, огорчения в случае неудачи; эмоциональная чувствительность, впечатлительность, обидчивость, раздражительность; превалирование экстравертированности, тяги к новым впечатлениям и возбуждению, достаточно выраженная импульсивность, склонность действовать быстро, под влиянием минутного настроения, не раздумывая о последствиях своего поведения, давать волю чувствам, подшучивать над окружающими, т.е. неспособность сдерживать свои эмоции и чувства.

Конечно же, при большом количестве открытых реакций и слабо контролируемом (или неконтролируемом) выражении импульсов, неспособности подавлять внешний (поведенческий) и нейтрализовывать внутренний (эмоциональный) аспекты агрессии у человека формируется агрессивный стиль поведения. Чаще всего он свойственен лицам с доминирующими чертами холерического типа темперамента (высоким уровнем психической активности, энергичностью, резкостью, стремительностью, порывистостью действий, склонностью к резким сменам настроения, вспыльчивостью, нетерпеливостью, высокой эмоциональной напряженностью, подверженностью эмоциональным срывам, являющимся толчком к обидчивости и зачастую приводящим к проявлениям агрессивности) или меланхолического типа, для которых характерны высокая эмоциональная чувствительность к происходящим с ними событиям, эмоциональная неустойчивость, повышенная тревожность, обидчивость, ранимость, пессимистичность, раздражительность и т.п., также затрудняющие социальную адаптацию и способствующие проявлению агрессии.

Сдерживают проявления агрессивных реакций меньшее стремление к установлению контактов при гибкости в процессе межличностного взаимодействия; переживание множества положительных стенических эмоций удовлетворения, удовольствия, радости от процесса общения и при знакомстве с новыми людьми; эмоциональная реактивность, т.е. рациональность и сдержанность в поступках, предпочтение совершать те или иные действия не спеша, тщательно обдумывая все до мелочей, в том числе возможные последствия, анализируя каждый свой шаг, взвешивая все «за» и «против», прежде чем принять решение и приступить к делу.

Способность контролировать свои эмоции позволяет сглаживать конфликты, поддерживать дружеские отношения с собеседниками и снижать стремление

к проявлению агрессии в ходе межличностного взаимодействия. Такой способностью отличаются, прежде всего, лица с доминирующими чертами сангвинического типа темперамента, которым свойственны общительность, открытость, разговорчивость, доступность, эмоциональная устойчивость, положительный эмоциональный фон, сравнительно легкое и быстрое переживание неудач, а также флегматики, характеризующиеся медлительностью, вдумчивостью, надежностью, размеренностью, эмоциональной устойчивостью, постоянством чувств и настроений, миролюбивостью.

Это необходимо учитывать педагогам, кураторам учебных групп, психологам в процессе работы со студентами.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст]. – М. : Смысл, 2007.
2. Власова, Л.А. Темперамент и его проявления в лингвистических характеристиках и психологических компонентах речи [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2007.
3. Дронов, В.М. Соотношение свойств темперамента с различными переменными настойчивости [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
4. Исаева, И.С. Индивидуально-типологические особенности общительности и агрессивности курсантов военного вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
5. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств [Текст] // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности : сб. науч. тр. – М., 1988.
6. Крупнов, А.И. Психологические проявления и структура темперамента [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во РУДН, 1992.
7. Фомина, Н.А. Темперамент и индивидуальный стиль учебной деятельности [Текст] / Н.А. Фомина, М.А. Мирчетич // Вестник МПСИ. – М. : МПСИ, 2010. – С. 202–207.
8. Фомина, Н.А. Особенности и психологическая структура темперамента подростков, проявляющих девиации в поведении [Текст] / Н.А. Фомина, Н.Э. Ленюшкин // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – 2012. – № 6 (31). – С. 142–149.
9. Фомина, Н.А. Особенности темперамента педагогов дошкольных образовательных учреждений [Текст] / Н.А. Фомина, Е.С. Матюкина // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – 2013. – № 1 (32). – С. 126–132.
10. Фомина, Н.А. Особенности регуляторно-рефлексивного компонента темперамента лиц с преобладанием первой и второй сигнальных систем [Текст] / Н.А. Фомина, М.А. Мирчетич // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – 2013. – № 1 (32). – С. 133–139.
11. Фомина, Н.А. Индивидуально-типологические особенности уверенности и темперамента девиантных подростков [Текст] / Н.А. Фомина, Н.Э. Ленюшкин // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – 2013. – № 2 (33). – С. 111–118.
12. Фомина, Н.А. Особенности эмоциональности как свойства темперамента лиц с преобладанием различных сигнальных систем [Текст] / Н.А. Фомина, М.А. Мирчетич // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – 2013. – № 2 (33). С. 118–124.

13. Фомина, Н.А. Особенности темперамента и общительности педагогов дошкольных образовательных учреждений [Текст] / Н.А. Фомина, Е.С. Матюкина // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – 2013. – № 3 (34). – С. 150–157.

УДК 371. 044. 3

М.Г. Дмитриев

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Раскрывается один из компонентов опыта деятельности специального предприятия «Новое поколение» (С.-Петербург), задачей которого является целенаправленная работа по социализации и воспитанию трудных подростков. В этом контексте рассматриваются некоторые общие проблемы современного воспитания, в частности, определение его эффективности.

воспитание, педагогическое воздействие, воспитательный метод, методика определения эффективности воспитательного воздействия.

К началу третьего тысячелетия сложился социокультурный феномен, который можно охарактеризовать как «молодежь информационного общества». Наиболее заметной чертой этой социокультурной общности выступает взросление в условиях кардинально изменившегося информационного поля, насыщенность которого стала на порядки выше, чем на всех этапах предыдущей истории человечества.

Для успешного воспитания современного подростка требуется повышение эффективности осуществляемых педагогических воздействий, понимаемых автором как основная единица воспитательного процесса и особый вид деятельности педагога, целью которых является достижение позитивных изменений личностных характеристик воспитанника, его потребностей, ценностных и поведенческих установок, стиля отношений.

Для воспитателей-практиков вопрос о критериях эффективности воспитательного воздействия крайне важен. Это единственный способ правильно и своевременно скорректировать воспитательные методы и формы и достигнуть определенных воспитательных результатов. Но в индивидуальном опыте педагогической деятельности каждого воспитателя для осуществления педагогического воздействия вырабатывается определенное число используемых методов, которые субъективно рассматриваются педагогом-практиком как максимально эффективные. На самом деле их реальная эффективность требует объективной оценки и обоснования. Потому разработка методики объективного анализа эффективности педагогического воздействия является существенным элементом в структуре современного педагогического знания.

Существует огромное количество методов педагогического воздействия и методик анализа его результатов, которые наиболее удобно (хотя и с определенной долей условности) разделить на психологические и педагогические.

К наиболее часто используемым психологическим методикам, позволяющим определять уровень эффективности педагогического воздействия, относится психологическое тестирование. Психологический тест – это комплекс вопросов с определенными вариантами ответов, которые испытуемый должен выбрать. По составу выбора делается заключение о психическом состоянии испытуемого. Среди наиболее распространенных психологических тестов, используемых в работе с подростками и молодежью, выделим следующие:

- тест Люшера, направленный на определение настроения и функционального состояния подростка. Систематическое применение этого теста позволяет определить вектор и отследить динамику развития личности;
- миннесотский многоаспектный личностный опросник (ММРІ), который является путеводителем в исследовании свойств личности человека;
- тест Дембо–Рубинштейна, используемый для исследования самооценки;
- метод незаконченных предложений, который как вспомогательный тест используется для отслеживания динамики отношений между подростками, их отношения к педагогам, родителям;
- методика «Тест руки» (Hand test) Вагнера и опросник Басса–Дарки, позволяющие охарактеризовать уровень агрессии ребенка;
- тест Айзенка и тест Розенцвейга, которые применяются для оценки душевного состояния и направления развития личности;
- социометрия, которая выступает важной методикой в контроле воспитательного воздействия применительно к подросткам, давая возможность исследовать отношения в группе и место конкретного ребенка в ней.

Это лишь часть психологических тестов, с помощью которых можно получить картину психического состояния ребенка в ходе или после педагогического воздействия.

Другим значимым методом оценки уровня воспитательного воздействия является наблюдение, в котором необходимо различать наблюдение психологическое и педагогическое. Под психологическим наблюдением понимается изучение изменений психологических характеристик личности подростка в ходе осуществления с ним воспитательной работы. Педагогическое наблюдение нацелено на диагностику изменения поведения ребенка в детском коллективе, в отношениях с родителями, при участии в социальных ситуациях.

Еще одним часто применяемым методом оценки эффективности воспитательного воздействия является беседа с подростками, в ходе которой воспитатель прямо или опосредованно пытается получить информацию через высказанное детское мнение или возникшие у подростков ассоциации. Беседа является вспомогательным методом оценки результатов воспитательного воздействия и используется для получения оперативной «обратной связи», позволяющей скорректировать воспитательное воздействие. Достоверность диагностических результатов беседы целиком зависит от опыта проводящего ее психолога или педагога и от отношений между ним и подростком.

Все перечисленные методы оценки результатов педагогического воздействия имеют существенные ограничения. К недостаткам психологического тести-

рования относятся автоматические ошибки, отсутствие индивидуального подхода и возможная неадекватная сложность тестов. Среди педагогов-практиков распространен стереотип: объективность теста определяется его сложностью. В реальности основной недостаток тестирования состоит в том, что испытуемый может легко повлиять на полученные результаты, причем не имея для этого специальных знаний и умений.

Именно осознание отмеченных ограничений заставляет использовать критерий достаточного количества проведенных тестов (репрезентативности выборки), что важно для более объективного определения имеющихся тенденций. Существенное влияние на проведение психологического тестирования у подростков оказывают педагогическая компетентность и опыт лиц, проводящих эту работу.

Еще одним ограничителем, затрудняющим определение эффективности воспитательного воздействия, является применение излишне обширного спектра методик, которые лишь затрудняют выявление изменений личностных характеристик подростка. Очень часто низкая эффективность применяемых психологических методик не обнаруживается, потому что перекрывается данными одновременно проводимых педагогических или медицинских обследований.

Значительно больше ограничений можно обнаружить у метода педагогического наблюдения. Прежде всего, это субъективный характер данного метода, так как наблюдателем и одновременно интерпретатором получаемых результатов выступает сам проводящий беседу педагог и на качество проводимого наблюдения влияют его настроение, предубеждения, стереотипы, эффект первого впечатления, однократность наблюдения, профессиональный опыт. Несмотря на то, что у опытного педагога или психолога результаты наблюдения, как правило, соответствуют реальному положению дел, в большинстве случаев из этих результатов делаются неверные выводы, применимые только к конкретному случаю наблюдения, но не к ситуации с объектом исследования в целом.

Разработка метода оперативной и одновременно объективной оценки эффективности воспитательного воздействия (его силы и глубины, широты возможного дальнейшего применения, энергономичности для воспитанника и воспитателя) является важным условием для осуществления деятельности специального предприятия «Новое поколение». Оно было создано более 20 лет назад в Петербурге как результат развития петербургских традиций трудового воспитания молодежи в петербургской (ленинградской) социально-педагогической науке и воспитательной практике, заложенных К.Д. Ушинским, Ф.Ф. Резенером, А.Я. Гердом, К.К. Сент-Илером, В.В. Иониным, В.Н. Сороко-Росинским, И.П. Ивановым. Основное содержание деятельности предприятия – социализация сложных категорий подростков и молодежи посредством привития им устойчивого трудового навыка при вовлечении в реальный, посильный и понятный, специально организованный производственный процесс. За двадцать лет работы через «Новое поколение» прошло более 26 000 юношей и девушек, 98 % из которых сегодня работает на петербургских предприятиях и в организациях по рабочим специальностям. Только менее 1 % воспитанников имели рецидивы асоциального поведения в виде совершения повторных преступлений и правонарушений.

Учитывая сложность молодежного контингента, с которым работает «Новое поколение», предприятию остро необходима оперативная диагностика эффективности методов воспитательного воздействия для решения текущих и стра-

тегических воспитательных проблем. «Новым поколением» апробировались разные модели контроля воспитательного процесса. Сегодня в «Новом поколении» применяется целый комплекс методик оценки результатов педагогического воздействия, включающий активное использование психологического тестирования.

В качестве примера приведем результаты исследования уровня агрессивности группы несовершеннолетних (450 человек). Первичное исследование по методике А. Баса – А. Дарки проводилось при поступлении подростков на предприятие, а затем повторялось спустя год. В ходе исследования были получены результаты, представленные на рис. 1.

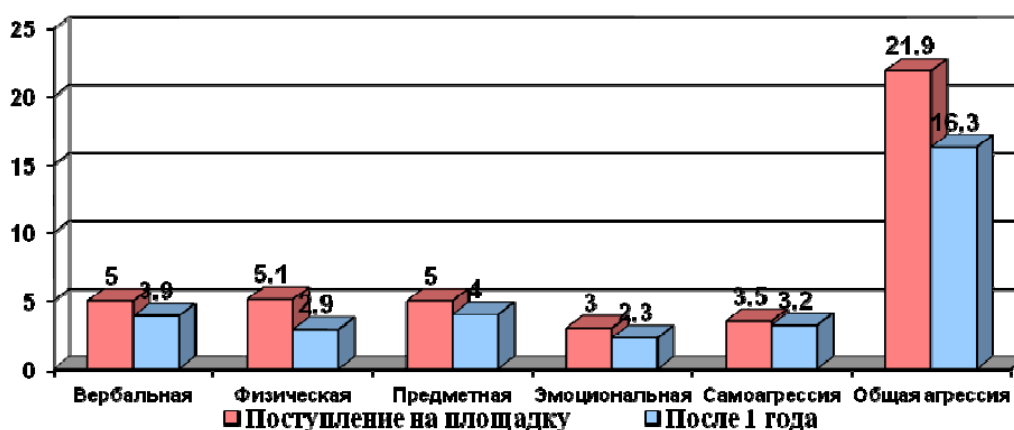


Рис. 1. Уровень агрессивности подростков, исследованный по методике Баса–Дарки

Из рис. 1 видно, что после года работы на площадках предприятия «Новое поколение» готовность к проявлениям различных видов агрессии у подростков достоверно снижается и начинает соответствовать возрастному нормативу.

Однако достоверные данные, подтверждающие эффективность действующей на предприятии воспитательной системы, были получены только через год. Их обработка и анализ также заняли определенное время. Поэтому, если бы в ходе такого исследования были получены отрицательные результаты (например, рост подростковой агрессивности), последующая корректировка воспитательных методов была бы неэффективной в принципе.

Именно для повышения оперативности управления воспитательным процессом на предприятии была разработана методика количественной оценки результатов воспитательного воздействия. Ее суть состоит в том, что основным показателем эффективности (или неэффективности) воспитательного воздействия является добровольность участия несовершеннолетних в многообразных видах предлагаемой им деятельности.

Деятельность подростков в «Новом поколении» разделена на производственную, учебную и досуговую (спортивную, культурно-массовую, организационную). Постепенное повышение уровня добровольности участия в ней «трудных подростков» становится главным показателем, который говорит об успешности воспитательной системы предприятия в целом. Если у подростка возникают

устойчивая привычка и удовлетворенность от участия в воспитательных мероприятиях позитивно социализирующей направленности и это участие постепенно становится привычным для него самостоятельным выбором, то можно говорить об эффективности осуществляемых на предприятии воспитательных воздействий.

Выход подростков на работу контролируется педагогами, которые ведут соответствующие табели учета (рис. 2). Главной особенностью системы оперативного контроля в «Новом поколении» является не только фиксация производственной активности подростков, но и их участие в других мероприятиях, организуемых предприятием, вплоть до посещения столовой, что может рассматриваться как развитие способности к самоорганизации. Ежемесячно составляется сводный табель, по которому педагоги «Нового поколения» могут оценить успешность применявшихся воспитательных воздействий.

**Специальное предприятие «Новое поколение»
площадка _____**

СВОДНЫЙ ТАБЕЛЬ

**по учету рабочего времени, групповой и индивидуальной воспитательной работы, участию подростков в культурно-массовых и спортивных мероприятиях, питанию в рабочие дни
с «_____» _____ 2013 г. по «_____» _____ 2013 г.**

№ п/п	Ф.И.О.	Таб.№	1 строка – « <u>Рабочее время</u> », 2 строка – « <u>Воспитательная работа</u> », 3 строка – « <u>Участие в культурно-массовых, спортивных мероприятиях</u> », 4 строка – « <u>Питание</u> »													Примечание (мероприятия выходного дня)	
			1	2	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16			

Директор площадки «_____» _____ Ф.И.О.
(Подпись)

Рис. 2. Сводный табель учета на специальном предприятии «Новое поколение»

Организованный на предприятии контроль осуществляется в режиме реального времени, что позволяет получать информацию оперативно. Кроме того, решается еще одна важная для диагностики задача – достижение объективности полученной количественной информации, которую в меньшей степени можно субъективно интерпретировать. Используя представленную систему учета, педа-

гоги предприятия получают сведения, которые позволяют своевременно реагировать на сложившуюся воспитательную ситуацию.

Приведем пример использования этих данных. Например, результаты анализа сводных таблиц за четыре месяца показали тенденцию к снижению во второй месяц посещаемости подростками ряда проводимых на предприятии мероприятий. Это позволило педагогическому коллективу быстро проанализировать сложившуюся ситуацию и принять необходимые меры, чтобы улучшить подготовку и качество проведения воспитательных мероприятий. Такой количественный мониторинг воспитательной ситуации на предприятии становится объективно определяемой стартовой точкой для ее дальнейшего изучения и корректировки, выявляя недостаточную мотивацию подростков к различным видам деятельности, проблемы, возникающие в подростковых коллективах или во взаимоотношениях с педагогами.

В целом сочетание психолого-педагогических методик (тестирование, количественные методы учета активности подростков, беседы и наблюдения), используемое для диагностики складывающихся воспитательных ситуаций, показывает, что именно количественные показатели дают возможность более оперативно и объективно оценить общий вектор развития осуществляемого воспитательного процесса.

Список использованной литературы

1. Березин, Ф.Б. Методика многостороннего исследования личности [Текст] / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Е.Д. Соколова. – М., 1994.
2. Дмитриев, М.Г. Методические рекомендации по созданию в регионах площадок предприятия для несовершеннолетних и молодежи, совершивших правонарушения и преступления [Текст]. – СПб. : ПНИ, 2009.
3. Романов, А.А. Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы [Текст] : учеб.-метод. пособие / А.А. Романов [и др.] ; под ред. А.А. Романова. – Рязань, 2005. – 338 с.
4. Романов, А.А. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / А.А. Романов [и др.] ; под ред. А.А. Романова, С.А. Завражина. – Рязань, 2006. – 342 с.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.



Исследования аспирантов и соискателей

УДК 372. 210

С.С. Желтова

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается проблема соответствия условий реализации дошкольных образовательных программ в учреждениях дополнительного образования в свете федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования на примере занятий английским языком с дошкольниками.

федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, дополнительное образование, обучение дошкольников английскому языку, предпосылки учебной деятельности, прообразы универсальных учебных действий.

С 1 сентября 2013 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), четко обозначивший требования к образованию детей дошкольного возраста¹. В стандарте сформулированы принципы организации дошкольного образования, требования к структуре образовательных программ, условиям их реализации и результатам их освоения. Не вызывает сомнения то, что, попадая в сферу дополнительного образования, дети должны оказываться в таких же образовательных условиях.

Рассмотрим подробнее некоторые положения и требования ФГОС ДО применительно к реализации программ дополнительного образования дошкольников на примере обучения английскому языку в Егорьевской детской школе искусств (ДШИ).

Стандарт утверждает уникальность и самоценность детства как важного этапа в общем развитии человека, предполагает личностно развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей. Осуществление образовательной деятельности возможно только в формах, специфических для детей

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
URL : http://www.tc-sfera.ru/sites/default/files/fgos_do_21.11.2013.pdf

данной возрастной группы, – прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, общения.

Занятия английским языком в отделении раннего эстетического развития Егорьевской ДШИ, построенные на интегративной основе и включающие в себя игру-сказку, музицирование, рисование, пантомиму и другие виды детской деятельности, как раз и представляют собой такую форму познавательно-игрового общения. На занятии дети встречаются со Слоном Elephant и Обезьянкой Monkey, которые попадают в разные знакомые детям жизненные ситуации. Дети наблюдают за ними, помогают им, подсказывают выход из тех или иных ситуаций, учат зверюшек, как надо поступить. Все это сопровождается музыкой, игрой, пантомимой и т.п.

Основными принципами дошкольного образования ФГОС ДО провозглашены полноценное проживание ребенком всех этапов детства и обогащение (амплификация) детского развития. Дополнительное образование по существу своему является условием и фактором, обогащающим детскую (и не только детскую) личность. Концепция дополнительного образования детей строится на идеях разностороннего развития личности, реализации права на образование и информацию, на отдых и досуг, а также на идее свободного времени, реализуемой детей посредством формирования общественно-ценностных интересов детей, которые способствуют развитию их личности, созданию условий для удовлетворения и развития творческой индивидуальности¹. Находясь в рамках ситуативно-игрового познавательного общения, на занятиях английским языком дети обогащают свой словарный запас, знания о мире, расширяют социально-коммуникативный опыт. Они фактически *не занимаются* языком; они *играют* со Слоном и Обезьянкой, танцуют, поют с ними и одновременно узнают много нового для себя, получают умения и навыки иноязычного общения. Так незаметно для детей происходит их приобщение к социокультурным нормам и традициям семьи, государства, человеческого общества в целом.

Одной из задач дошкольного образования ФГОС ДО выдвигает «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром»². Именно занятия в рамках отделения раннего эстетического развития позволяют выявить одаренность ребенка на ранних этапах его развития. Поскольку дети в течение трех лет занимаются здесь разными видами художественной деятельности (музыка, ритмика, рисование, театр), то уже к концу первого года обучения становится заметной разница в их успехах и склонностях, что позволяет в дальнейшем рекомендовать родителям развивать ребенка в каком-то конкретном направлении – музыкальном, изобразительном, театральном и т.п. В процессе игры и общения с Elephant (Слоном) и Monkey (Обезьянкой) способности дошкольников также развиваются в художественно-

¹ Проект Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации. URL : http://www.fgo.ru/?page_id=12473

² Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования...

эстетическом направлении, так как занятия построены на интегративной основе с включением разных видов художественной деятельности.

Другой задачей дошкольного образования, согласно ФГОС ДО, является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. Ввиду того, что содержание нашей методики включает рассмотрение ряда жизненных ситуаций, в которые попадают сказочные герои, дошкольникам предоставляется возможность сделать правильный выбор или увидеть последствия не одобряемого обществом поведения, причем в некоторых случаях они узнают, как в таких случаях принято поступать в Великобритании или в США, т.е. в других странах мира. Это помимо англоязычных речевых клише позволяет им усвоить общепринятые нормы и ценности.

ФГОС ДО направлен также на решение задач формирования общей культуры личности ребенка, развития его социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности, ответственности, и – выделим – *формирования предпосылок учебной деятельности*. Несмотря на то, что детство признается самоценным периодом, а не временем подготовки к школьному обучению, все же такая подготовка осуществляться должна. Только реализовывать ее следует не как самоцель, а в форме создания благоприятных условий для развития ребенка с точки зрения организации развивающей образовательной и социокультурной среды, отношений партнерства со взрослым и др. Рассмотрим подробнее, что такое предпосылки учебной деятельности.

Анализ учебной деятельности, проведенный В.В. Давыдовым и Д.Б. Эль-кониным, показал, что она имеет свою структуру, а именно: учебную задачу, учебные действия, контроль, оценку¹. В старшем дошкольном возрасте у ребенка могут быть сформированы такие элементы учебной деятельности, как умение определять ее цель и способы достижения этой цели, добиваться результата; самоконтроль, который проявляется при сравнении полученного результата с образцом; умение осуществлять произвольный контроль в процессе получения промежуточных результатов; умение планировать деятельность, ориентируясь на результат. Данные предпосылки напрямую соотносятся с регулятивными универсальными учебными действиями, которые будут формироваться в младшем школьном возрасте: «Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование (предвосхищение результата), контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном, оценка, саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и к преодолению препятствий»². Сравним:

¹ Давыдов В.В. Что такое учебная деятельность // Нач. шк.: плюс–минус. 1999. № 7. С. 12–18.

² Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / сост. А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008.

Предпосылки учебной деятельности дошкольников	Регулятивные универсальные учебные действия
Умение определять цель предстоящей деятельности и способы ее достижения	Целеполагание
Умение планировать деятельность, ориентируясь на ее результат	Планирование
Умение осуществлять произвольный контроль за ходом деятельности в процессе получения промежуточных результатов	Саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и к преодолению препятствий
Самоконтроль, который проявляется при сравнении полученного результата с образцом	Контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном

Таким образом, мы можем говорить о предпосылках учебной деятельности как о прообразах/предпосылках регулятивных универсальных учебных действий (УУД). Но УУД включают в себя также личностные действия, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию детей, – знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях, а также действия познавательные, включая общеучебные и логические, постановку и решение проблемы, и коммуникативные, обеспечивающие социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с ними и со взрослыми¹. Как быть с ними?

В качестве целевых ориентиров дошкольного образования ФГОС ДО обозначает в том числе следующее: «...ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты... Ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и уме-

¹ Как проектировать...

ния в различных видах деятельности»¹. Дошкольники к 7 годам должны обладать всеми этими качествами, и мы видим, как прямо они соотносятся с личностными, познавательными и коммуникативными универсальными учебными действиями. Другими словами, в целевых ориентирах ФГОС ДО представлены как раз предпосылки/прообразы тех УУД, которые будут впоследствии сформированы в процессе обучения в начальной школе.

Следовательно, перед учреждениями дополнительного образования, работающими с дошкольниками, стоит та же задача – формировать предпосылки УУД в процессе реализации своих дополнительных образовательных программ. На своих занятиях по английскому языку в рамках отделения раннего эстетического развития мы ставим своей целью не столько обучить ребенка, сколько разносторонне, интегрально развить его и, конечно, помочь ему сформировать прообразы УУД. Как это происходит?

Использование в цикле занятий двух сказочных героев, из которых один менее положительный, чем другой, и поэтому постоянно «попадает» в разные знакомые и понятные детям напряженные жизненные ситуации, ставит их перед необходимостью дать оценку действиям этого героя и посоветовать ему, как нужно поступать в том или ином случае (а для этого необходимо усвоить морально-этические нормы и правила поведения). Идентификация себя с положительным героем, знающим, «как надо», упражнение в социально одобряемом поведении помогает дошкольникам сформировать у себя навыки осознанного адекватного поведения, а также закрепить их через усвоение соответствующего речевого клише (например, «Give me, please!», «Can I help you?», «Excuse me, please!» и др.), что относится к личностному УУД, формулируемому как «действие нравственно-этического оценивания».

Учебно-игровое взаимодействие учителя и детей на занятии создает условия для зарождения в недрах привычной для детей игры новой, пока сложной для них учебной деятельности. Во-первых, с самого начала учитель подчеркивает, что они стали настоящими учениками, но только школа необычная – школа искусств, а потому в ней и звонок необычный (имитируется трелью на фортепиано), и приветствие необычное (английская песенка) и т.п. Во-вторых, несмотря на то, что занятие представляет собой сказку-игру (используются и шумные подвижные игры), дети приучаются к элементам школьной дисциплины: поднимать руку, выполнять домашнее задание (например, раскраску), обращаться к учителю по имени и отчеству, не вставать без разрешения, уходить из класса только после определенного ритуала прощания и т.п. Такое сочетание реальных школьных атрибутов и специфической формы их выражения позволяет дошкольникам успешнее овладевать механизмом эмоционально-волевого регулирования и саморегуляции, воспитывает умение планировать свои действия, сравнивать их результат с эталоном и по окончании трехлетнего цикла обучения в школе искусств сформировать у себя определенное чувство компетентности, которое впоследствии станет основой для «переплавления» в возрастное новообразование «младший школьник».

Как уже упоминалось, в процессе взаимодействия решаются конкретные задачи общего и предметного развития, которые включают в себя в том числе и формирование прообразов (или предпосылок) УУД. Так, к задачам общего раз-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования...

вития относится развитие речи, предметного – развитие диалогической речи и спонтанных высказываний на иностранном языке. Это напрямую соотносится с общеучебным УУД «умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной речи»¹.

Поскольку знакомство дошкольников с иностранным языком проводится на тематической основе и в основном направлено на накопление словаря, обогащается и словарь их родного языка; разнообразные звуковые и словарные игры способствуют развитию фонематического слуха и навыков слухового анализа, который также входит в состав УУД.

Широкое использование на занятиях беспереводного метода введения новых слов и фраз постоянно развивает языковую догадку детей, упражняя их в таком общеучебном логическом УУД, как синтез, составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты.

Запоминание и исполнение песен на английском языке с опорой на схемы-картинки и движения, которые дети начиная со второго года обучения часто придумывают сами, тренируют их в знаково-символических УУД, которые предполагают, в первую очередь, преобразование и отображение учебного материала, выделение существенного, отрыв от конкретных ситуативных значений, формирование обобщенных знаний.

Сама организация всей учебной деятельности в виде сказки с «английскими» героями Elephant & Monkey позволяет в доступной для детей форме познакомить их с обычаями и традициями стран изучаемого языка, привить им интерес к культуре других народов, внушить представление о ценности каждого народа и его культуры на Земле и, следовательно, способствовать воспитанию толерантности и социальной компетентности как коммуникативного УУД. Более того, дети принимают игрушку или куклу би-ба-бо, Слоненка или Обезьянку, совершенно на них не похожие, в свои игры, организуемые на занятии, говорят и действуют за них и с ними, что, по нашему мнению, также способствует развитию эмпатии и, следовательно, повышению их коммуникативной компетентности и толерантности.

Актуализация каждого из видов деятельности, интегрируемых на занятии в предложенной нами модели организации занятий иностранным языком с дошкольниками в учреждениях дополнительного образования детей – игра, музицирование, ритмопластика, драматизация, рисование, слушание сказок, общение на родном и английском языках – приводит к формированию предпосылок соответственных, специфических УУД. Но, реализуемые в течение трехлетнего курса обучения систематически и последовательно, они закладывают базу для всего комплекса универсальных учебных действий, что положительно отражается на интегральном развитии дошкольников.

Список использованной литературы

1. Воловик, А.К. Предшкольное образование: коррекция методологических основ обучения иностранному языку [Текст] / А.К. Воловик, А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3(23). – С. 77–83.

¹ Как проектировать...

2. Давыдов, В.В. Что такое учебная деятельность [Текст] // Начальная школа: плюс-минус. – 1999. – № 7. – С. 12–18.
3. Желтова, С.С. Проблема интегративности и интегральности в современной педагогике [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 157–164.
4. Желтова, С.С. Интегративная методика обучения дошкольников английскому языку в учреждениях дополнительного образования как условие их интегрального развития [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 167–173.
5. Желтова, С.С. Учреждение дополнительного образования как фактор интегрального развития дошкольников (на примере занятий английским языком) [Текст] / С.С. Желтова, А.А. Романов // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. – Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2011. – Вип. 1 (44). – С. 125–128.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст] : пособие для учителя / сост. А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
7. Проект Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.firo.ru/?page_id=12473
8. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.tc-sfera.ru/sites/default/files/fgos_do_21.11.2013.pdf

УДК 525.2

А.А. Кривушин, А.В. Ельцов

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЛНЕЧНО-ЗЕМНОЙ ФИЗИКЕ

Рассматривается некоторый перечень гипотез, разработок и открытий, которые формируют основные вехи в истории развития солнечно-земной физики как науки и дают определенное представление о круге рассматриваемых ею проблем и решаемых задач.

солнце, солнечно-земная физика, солнечная активность, магнитная буря, ионосфера, солнечные пятна, космический аппарат.

В мировой науке и в практических применениях исследования Солнца и солнечно-земных связей занимают важное место. Это объясняется, в частности, тем влиянием, которое солнечная активность оказывает на физические процессы, происходящие на Земле и в околоземном космическом пространстве – магнитосфере и ионосфере, а также на атмосферные и биологические явления. Изучение Солнца и солнечно-земных связей ведется наземными и космическими средствами наблюдений. При этом за последние годы наиболее значительные результаты

достигнуты здесь благодаря космическим исследованиям. Многие виды наблюдений возможны только из космоса, и этим определяется незаменимость космических исследований в физике Солнца и в солнечно-земной физике. Все возрастающее понимание влияния факторов «космической погоды» на геосреду и различные сферы человеческой деятельности определяет практическое значение исследований в этой области. По-прежнему многие фундаментальные научные проблемы физики самого Солнца, звезд и плазменной астрофизики предстоит решать, наблюдая за Солнцем.

Во второй половине прошлого столетия, после запуска первого искусственного спутника Земли, открылась возможность прямых исследований космического пространства, Солнца, планет и других тел Солнечной системы с помощью автоматических космических аппаратов. За полвека интенсивных исследований, в которых первые 30 лет активно участвовала и наша страна, были выполнены пионерские исследования, позволившие получить основные характеристики планет, их спутников, некоторых астероидов и комет. Вынос научных инструментов за пределы атмосферы и магнитосферы Земли на космических аппаратах позволил также получить уникальную информацию о таких недоступных ранее объектах, как Солнце и граница между гелиосферой и межзвездной средой. Результаты этих экспериментальных исследований позволили значительно продвинуться в понимании Солнечной системы и тел, ее составляющих.

К настоящему времени основной акцент в исследованиях Солнечной системы переместился в сторону более глубокого изучения происходящих в ней со времени ее зарождения явлений и «тонких» процессов эволюции планет и их спутников. Эти исследования, использующие методы сравнительной планетологии, важны, прежде всего, с точки зрения понимания дальнейшей эволюции Земли и ее атмосферы¹.

Первые упоминания о наблюдении пятен на Солнце найдены в китайских источниках, датированных II веком до н.э.² Впервые пятна были зарисованы в 1128 году в хронике Иоанна Вустерского (рис. 1).

В 434 году до н.э. древнегреческий ученый-философ Анаксагор высказал мысль о том, что Солнце – это кусок раскаленного камня, а не Бог Феб–Аполлон. Эта мысль чуть не стоила ему жизни.

Солнце изучали многие великие ученые, например, Фалес из Милета, Пифагор и его ученики, Аристотель, Аристарх, который еще в 111 году до н.э. утверждал, что Земля вращается вокруг Солнца, а не наоборот. Гиппарх точнее всех ученых определил расстояние Солнца до Земли; он же определил его размеры и природу солнечных затмений³.

¹ См.: Ораевский В.Н., Кузнецов В.Д. Солнечно-земная физика и фундаментальные космические исследования. URL : <http://www.federalspace.ru/151>

² См.: Никифоров М.Г. Китайские наблюдения феноменов солнечной активности и проблемы датировки исторических документов. Тез. 7-го междунар. науч. семинара «Математические модели и моделирование в лазерно-плазменных процессах» // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 3.

³ См.: Константиновская Л.В. Солнечная активность. URL : <http://www.astronom2000.info>

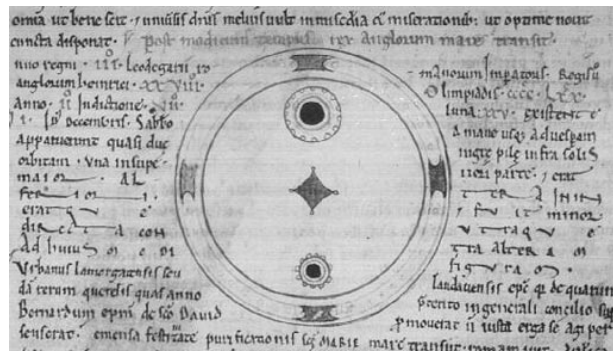


Рис.1. Зарисовки пятен на Солнце из хроники Иоанна Вустерского

С 1610 года начинается эпоха инструментального исследования Солнца. Изобретение телескопа и его специальной разновидности для наблюдения за Солнцем – гелиоскопа позволило Галилею, Томасу Хэрриоту, Кристофу Шейнеру и другим ученым рассмотреть солнечные пятна. Галилей, по-видимому, первым среди исследователей понял, что пятна являются частью солнечной структуры, в отличие от Шейнера, посчитавшего их проходящими перед Солнцем планетами. Это предположение позволило Галилею открыть вращение Солнца и вычислить период этого вращения. Приоритету открытия пятен на Солнце и их природе была посвящена более чем десятилетняя полемика между Галилеем и Шейнером, однако, скорее всего, и первое наблюдение и первая публикация не принадлежали ни одному из них ¹.

Первые исследования фокусировались на природе пятен и их поведении. Несмотря на то, что физическая природа пятен оставалась неясной вплоть до XX века, наблюдения продолжались. К XIX веку уже имелся достаточно продолжительный ряд наблюдений, для того чтобы заметить периодические вариации в активности Солнца. В 1845 году Д. Генри и С. Александер из Принстонского университета провели наблюдения Солнца с помощью специального термометра и определили, что интенсивность излучения его пятен по сравнению с окружающими областями понижена ².

Фундаментальное открытие одиннадцатилетнего цикла солнечной активности, тогда еще только в частоте появления солнечных пятен, было сделано молодым немецким аптекарем из Дессау Генрихом Швабе, который начал систематические наблюдения за появлением пятен на Солнце в 1826 году. Швабе был исключительно аккуратным и усердным наблюдателем. О нем позже говорили, что «Солнце никогда не поднималось над безоблачным горизонтом в Дессау без того, чтобы его не встретил телескоп Швабе». Через 17 лет, в 1843 году, Швабе объявил об открытии 11-летнего цикла (рис. 2).

Рудольф Вольф (Rudolf Wolf), швейцарский астроном, в середине XIX столетия собрал все, какие только мог, данные о пятнах на Солнце и привел их к удобному для научного анализа виду. Число Вольфа *W*, или относительное цю-

¹ См.: Заметки о солнечных пятнах Галилео Галилея (en). Great Galileo's "Letters on Sunspots". URL : <http://tofspot.blogspot.ru/2013/09/the-great-ptolemaic-smackdown-great.html>

² См.: Arctowski Н. О солнечных факелах и изменениях солнечной константы (англ.). 1940. Ч. 26. № 6. С. 406–411.

рихское число солнечных пятен, является одним из главных индексов солнечной активности.

Суточный индекс активности пятен W определяется по формуле $W = k \cdot (10 \cdot g + f)$, где f – число отдельных пятен, g – число групп пятен и k – фактор обсерватории (обычно меньше 1). Он учитывает суммарный вклад условий наблюдений, тип телескопа, приводящий наблюдаемые величины к стандартным цюрихским числам. В настоящее время работу по созданию и распространению чисел Вольфа ведет Королевская обсерватория Бельгии¹.

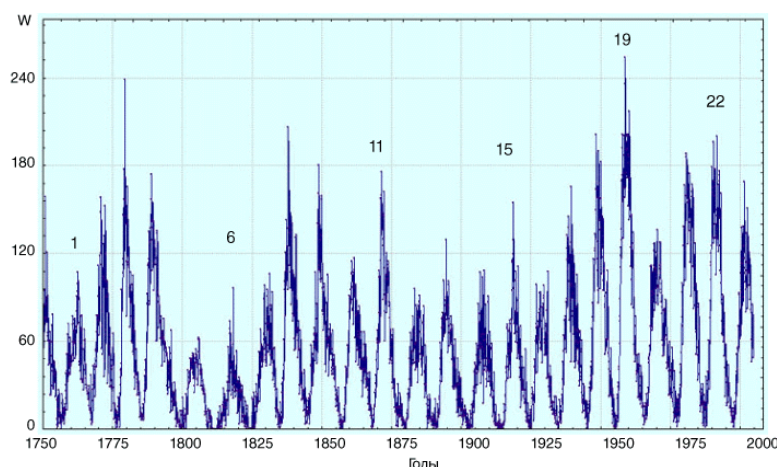


Рис. 2. График 11-летних циклов солнечной активности.
По оси ординат – числа Вольфа

Английский астроном Ричард Кэррингтон определил средний синодический период вращения солнечных пятен в 27,2753 суток. Синодический – это как мы его видим с Земли. Поскольку Земля вращается вокруг Солнца в ту же сторону, синодический период больше сидерического периода вращения Солнца вокруг своей оси (от *sidus* – звезда, относительно звезд). Он же ввел систему фиксированных долгот, вращающихся вместе с Солнцем (кэррингтоновские долготы). Число оборотов отсчитывается с 9 ноября 1853 года. Каждый оборот начинается в тот момент, когда 0° долготы пересекает центральный меридиан Солнца. Долгота отсчитывается от 0 до 360° с востока на запад.

Английский астроном Эдуард Маундер (Edward Maunder) в 1922 году впервые построил диаграмму, называемую «бабочками Маундера» (рис. 3). Она показывает зависимость широты солнечных пятен от времени (в солнечном цикле). В начале цикла пятна появляются на широтах $\pm 30^\circ$ и затем постепенно возникают все ближе к экватору, однако избегая окрестностей самого экватора (закон Шперера). Отдельное пятно не движется, изменяется лишь средняя широта, на которой появляются пятна.

¹ См.: Лазутин Л.Л. Мировые и полярные магнитные бури : учеб. пособие. М. : НИИЯФ МГУ.

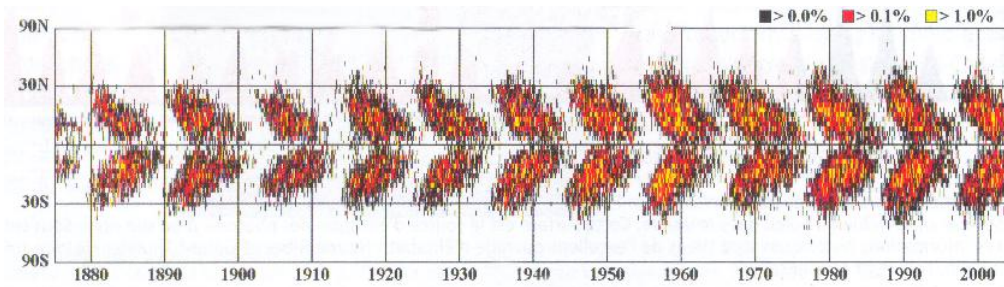


Рис 3. Бабочки Маундера

Цикл активности солнечных пятен имеет прямое отношение к климату на Земле. У многих деревьев, например, толщина годовых колец тоже имеет 11-летний цикл. Между 1650 и 1715 годами пятен на Солнце практически не было (минимум Маундера), солнечный цикл как будто совсем исчез. Это соответствует периоду исключительно холодной погоды в Европе. Объяснения природы минимума Маундера – одна из проблем современной астрофизики ¹.

Исследуя пятна, астрономы долго не интересовались белыми пятнышками – солнечными вспышками, появлявшимся на короткое время в районе групп пятен. Первым это явление заметил Р. Кэррингтон 1 сентября 1859 года. С этого времени солнечные вспышки стали объектом пристального исследования. Сначала их называли хромосферными, но потом выяснилось, что не только хромосфера участвует в данном процессе. Раньше его называли «аннигиляцией» магнитного поля, сейчас принят другой термин – «пересоединение» магнитных силовых линий. Помимо быстрого увеличения яркости и площади вспышки в видимом участке спектра на несколько порядков возрастает радиоизлучение Солнца, генерируются рентгеновские и гамма-всплески, ускоряются заряженные частицы. Кроме того, сильный взрыв солнечной вспышки выбрасывает в межпланетное пространство облака плазмы, с воздействием которых на Землю и связаны магнитные бури. Эти облака, или поток ионизированных частиц (в основном гелиево-водородной плазмы), истекающий из солнечной короны со скоростью 300–1200 км/с в окружающее космическое пространство, называется солнечным ветром.

Предположение о существовании постоянного потока частиц, летящих от Солнца, впервые было высказано уже хорошо нам известным Р. Кэррингтоном. В 1859 году он и Ричард Ходжсон независимо друг от друга наблюдали то, что впоследствии было названо солнечной вспышкой. На следующий день произошла геомагнитная буря, и Кэррингтон предположил связь между этими явлениями. Позже Джордж Фитцджеральд высказал предположение, что материя периодически ускоряется Солнцем и за несколько дней достигает Земли.

В 1916 году норвежский исследователь Кристиан Биркеланд установил, что солнечный ветер состоит из отрицательных электронов и положительных ионов. Три года спустя, в 1919 году, Фридерик Линдемманн также предположил, что частицы обоих зарядов, протоны и электроны, приходят от Солнца.

В 1930-х годах ученые определили, что температура солнечной короны должна достигать миллиона градусов, поскольку остается достаточно яркой при

¹ См.: Эдди Дж. История об исчезнувших солнечных пятнах // Успехи физических наук. 1978. Вып. 2, Т. 125.

большом удалении от Солнца, что хорошо видно во время солнечных затмений. Позднее спектроскопические наблюдения подтвердили этот вывод.

В середине 1950-х британский математик и астроном Сидни Чепмен определил свойства газов при таких температурах. Оказалось, что газ при этом становится великолепным проводником тепла и должен рассеивать его в пространство за пределы орбиты Земли. В то же время немецкий ученый Людвиг Бирманн заинтересовался тем фактом, что хвосты комет всегда направлены прочь от Солнца. Бирманн постулировал, что Солнце испускает постоянный поток частиц, которые создают давление на газ, окружающий комету, образуя длинный хвост¹.

Первыми в ряду явлений, относящихся к магнитным бурям, которые имеют продолжительную наблюдательную историю, разумеется, стоят полярные сияния. О них есть упоминания в трудах древнегреческих философов. И если для жителей полярных стран – норвежцев, шведов, русских и народов Севера – это зрелище было привычным, то для обитателей умеренных широт это было редкое явление. Когда полярное сияние смещалось из авроральной зоны вниз в средние широты, это было неоспоримым свидетельством того, что происходит магнитная буря.

Словесные описания полярных сияний иногда сопровождалась зарисовками, затем зарисовки стали научным инструментом. От рисунков ученые перешли к фотографиям. Большая коллекция фотографий полярных сияний, сделанных норвежским ученым К. Штермером, хранилась в обсерватории Соданкюля, что на севере Финляндии. Естественный переход от фото- к киноаппарату тормозился отсутствием чувствительных пленок. Поэтому долгое время использовалась пошаговая съемка с выдержкой в несколько секунд и с шагом съемки в минуту или в пять минут. С развитием электроники сканирующие фотометры и телекамеры стали устанавливать на спутниках, что еще больше расширило возможность исследования глобального отклика сияний на магнитные возмущения².

Первым (или одним из первых) описал магнитное поле Земли английский ученый Уильям Гильберт, придворный врач королевы Елизаветы. В 1600 году он опубликовал на латинском языке большой трактат «О магните, магнитных телах и о большом магните – Земле», в котором показано, что наша Земля представляет собой большой магнит, ось которого не совпадает с осью ее вращения. Поэтому магнитная стрелка, которая направляется магнитным полем – лишь приблизительно одним своим концом направлена к северу, другим – к югу. Ориентация магнитной стрелки определяется направлением на магнитный полюс. Угол, на который отклоняется магнитная стрелка от географического меридиана, т.е. от направления на географический полюс, называется магнитным склонением³.

Если пристально следить за магнитной стрелкой в течение суток (на это способен только очень дотошный экспериментатор), можно заметить, что она испытывает плавные и правильные колебания вокруг среднего положения. Это периодическое явление носит название суточных спокойных вариаций земного магнитного поля. Резкие беспорядочные колебания в течение нескольких часов, а иногда и дней наблюдались мореходами давно. Эти периоды они называли магнитными бурями. Довольно скоро было замечено, что есть бури, которые наблю-

¹ См.: Акасофу С., Чепмен С. Солнечно-земная физика : в 2 т. М. : Мир, 1974.

² См.: Лазутин Л.Л. Мировые и полярные магнитные бури...

³ См.: Гильберт У. О магните, магнитных телах и большом магните – Земле. М., 1956.

даются одновременно по всей Земле, их назвали мировыми магнитными бурями. А есть и такие, что наблюдаются только в высоких широтах, их стали называть полярными магнитными бурями. Чтобы не наблюдать часами за прыжками магнитной стрелки, для регистрации вариаций магнитного поля Земли были придуманы самопишущие приборы – магнитографы и магнитометры.

Регулярные магнитные измерения позволили установить непрерывную слежку за уровнем активности и использовать результаты для его прогноза. Для этого надо было оценивать магнитную активность за некоторый период по шкале индексов. В настоящее время существует более тридцати геомагнитных индексов, часть из которых широко используются (регулярно вычисляются и публикуются), а другие находятся в стадии разработок.

Давно замечено, что во время геомагнитных бурь прерывается телефонная и телеграфная связь. Электрические токи, индуцированные в проводах, создают разрывы в линиях проводной связи дальнего действия, выводят из строя предохранители. Геомагнитные вариации оказывают влияние на радионавигацию, на работу магнитной аппаратуры. Во время сильных геомагнитных бурь увеличивается радиационная опасность для космонавтов.

В последнее время было проведено много исследований статистической связи между геомагнитной активностью и различными явлениями в земной природе: изменением погоды, сейсмической активностью, колебаниями уровней озер, вероятностью сердечно-сосудистых заболеваний, размножением животных и насекомых. Все это заставляет специалистов ряда областей науки и отраслей народного хозяйства – геофизиков, инженеров, микробиологов, медиков и т.д. – обращаться к геомагнитным данным, в частности, к индексам геомагнитной активности¹.

Гелиобиология. Ее основоположником считается советский ученый А.Л. Чижевский. До него на связь между колебаниями активности Солнца и различными проявлениями жизнедеятельности у обитателей Земли в числе других указывал шведский ученый С. Аррениу. А.Л. Чижевский показал в своих работах, что изменения солнечной активности влияют на скорость роста годичных древесных колец, урожайность зерновых, размножение и миграцию насекомых, рыб и других животных, возникновение и обострение ряда заболеваний человека и животных². Казанский врач-бактериолог С.Т. Вельховер обнаружил изменения окрашиваемости и болезнетворности некоторых микроорганизмов при солнечных вспышках. Энтомолог Н.С. Щербиновский отметил, что периодичность налетов саранчи соответствует 11-летнему солнечному циклу³. Гематолог Н.А. Шульц установил влияние перепадов активности Солнца на число лейкоцитов в крови человека и относительный лимфоцитоз⁴. Итальянский физико-химик Дж. Пиккарди обнаружил влияние различных физических факторов, и в частности изме-

¹ См.: Заболотная Н.А. Индексы геомагнитной активности : справ. пособие. М. : Изд-во ЛКИ, 2007.

² См.: Чижевский А.Л. Эпидемические катастрофы и периодическая деятельность Солнца. М., 1930 ; Чижевский А.Л., Шишина Ю. В ритме Солнца. М., 1969 ; Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бурь. М. : Мысль, 1976 ; Шведов Ф.Н. Дерево как летопись засух // Метеорол. вестн. 1892. № 2. С. 163–178.

³ См.: Щербиновский Н. С. Солнечно-обусловленная цикличность массовых размножений вредных насекомых и других животных // Астроном. сб. 1960. Вып. 3/4. С. 165-169.

⁴ См.: Шульц Н.А. Влияние колебаний солнечной активности на численность белых кровяных телец // В кн. : Земля во вселенной. М. : Мысль, 1964. С. 382–399.

нений активности Солнца, на состояние коллоидных растворов. Японский гематолог М. Таката разработал пробу на осаждение белков крови, чувствительную к изменениям активности Солнца. Французский врач М. Фор показал (и это подтвердили другие врачи), что учащение внезапных смертей и обострений хронических заболеваний связано с повышением солнечной активности.

Исследования по гелиобиологии определяют связь между изменениями определенного биологического показателя и активностью Солнца, а также воздействие условий, моделирующих отдельные факторы солнечной активности, на различные биологические объекты. Гелиобиология тесно связана с другими отраслями биологии – такими, как медицина, космическая биология, астрономия, физика. Основная задача гелиобиологии – выяснить, какие факторы активности Солнца влияют на живые организмы, каковы характер и механизмы этих влияний.

Мы показали далеко не полную историю становления солнечно-земной физики как науки, остановившись на наблюдениях, которые производились зачастую невооруженным глазом либо с помощью телескопов, которые являлись лишь прототипами современных, не говоря уже о космических аппаратах, осуществляющих непрерывный мониторинг Солнца и околоземного пространства. Однако возможность оценить современное состояние этой многоотраслевой науки через ретроспективу ее развития полезна. Знание истории науки, имен ученых, которые стояли у истоков тех или иных знаний и представлений, – неотъемлемая часть изучения любой дисциплины. Первые успехи и достижения в перечисленных областях солнечно-земной физики расширили наши представления о строении и эволюции Вселенной и окружающей среды, углубили и уточнили понимание единства физического мира, сделали первые шаги в понимании процессов формирования погоды, климата и состояния ближнего космического пространства.

Список использованной литературы

1. Акасофу, С. Солнечно-земная физика [Текст] : в 2 т. / С. Акасофу, С. Чепмен. – М. : Мир, 1974.
2. Гильберт, У. О магните, магнитных телах и большом магните – Земле [Текст]. – М., 1956.
3. Заболотная, Н.А. Индексы геомагнитной активности [Текст] : справ. пособие. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 88 с.
4. «Заметки о солнечных пятнах Галилео Галилея» (en). Great Galileo's "Letters on Sunspots" [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tofspot.blogspot.ru/2013/09/the-great-ptolemaic-smackdown-great.html>
5. Константиновская, Л.В. Солнечная активность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.astronom2000.info>
6. Лазутин, Л.Л. Мировые и полярные магнитные бури [Текст] : учеб. пособие. – М. : НИИЯФ МГУ, 2012.
7. Никифоров, М.Г. Китайские наблюдения феноменов солнечной активности и проблемы датировки исторических документов. Тезисы 7-го международного научного семинара «Математические модели и моделирование в лазерно-плазменных процессах» [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 3.
8. Ораевский, В.Н. Солнечно-земная физика и фундаментальные космические исследования [Электронный ресурс] / В.Н. Ораевский, В.Д. Кузнецов. – Режим доступа : <http://www.federalspace.ru/151>

9. Чижевский, А.Л. В ритме Солнца [Текст] / А.Л. Чижевский, Ю. Шишина. – М., 1969.
10. Чижевский, А.Л. Земное эхо солнечных бурь [Текст]. – М. : Мысль, 1976. – 367 с.
11. Чижевский, А.Л. Эпидемические катастрофы и периодическая деятельность Солнца [Текст]. – М., 1930.
12. Шведов, Ф.Н. Дерево как летопись засух [Текст] // Метеорологический вестник. – 1892. – № 2. – С. 163–178.
13. Щербиновский, Н.С. Солнечно-обусловленная цикличность массовых размножений вредных насекомых и других животных [Текст] // Астрономический сборник. – 1960. – Вып. 3/4. – С. 165–169.
14. Шульц, Н.А. Влияние колебаний солнечной активности на численность белых кровяных телец [Текст] // В кн. : Земля во вселенной. – М. : Мысль, 1964. – С. 382–399.
15. Эдди, Дж. История об исчезнувших солнечных пятнах [Текст] // Успехи физических наук. – 1978. – Т. 125, вып. 2.
16. Arctowski, H. О солнечных факелах и изменениях солнечной константы (англ.) [Текст]. – 1940. – Ч. 26, № 6. – С. 406–411.

НАШИ АВТОРЫ

Абишева Сауле Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, член Союза художников Республики Казахстан, заведующая кафедрой дизайна и культурно-досуговой работы Кокшетауского университета имени Абая Мырзахметова. E-mail: d_lepeshev@mail.ru (Кокшетау, Казахстан).

Аллагулов Артур Минехатович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВПО «Оренбургский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: art_hist@bk.ru (Оренбург).

Аллагулова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет». E-mail: iron_1979@mail.ru (Оренбург).

Асташова Надежда Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского». E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru (Брянск).

Басова Валентина Марковна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова». E-mail: abba99@yandex.ru (Кострома).

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования (РАО), член-корреспондент РАО. E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

Белозерцев Евгений Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», заслуженный деятель науки Российской Федерации. E-mail: belozercev_e@mail.ru (Воронеж).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Булатникова Марина Евгеньевна – старший преподаватель кафедры высшей математики ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)». E-mail: marina.bulatniko@mail.ru (Москва).

Дементьева Маргарита Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического образования, заместитель директора Института психологии, педагогики и социальной работы по воспитательной работе Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина. E-mail: m.dementeva@rsu.edu.ru (Рязань).

Дмитриев Михаил Георгиевич – кандидат педагогических наук, генеральный директор специального предприятия «Новое поколение». E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

Ельцов Анатолий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики, начальник учебно-информационного управления РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.eltsov@rsu.edu.ru (Рязань).

Желтова Светлана Станиславовна – преподаватель Московского областного колледжа искусств и технологий. E-mail: svet-and-lex@mail.ru (Егорьевск, Московская область).

Захарищева Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Глазов, Удмуртия).

Кривушин Александр Андреевич – аспирант кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (РГУ). E-mail: a.krivushin@rsu.edu.ru (Рязань).

Кулишевская Ирина Валерьевна – аспирант Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина. E-mail: irishka_kul2188@mail.ru (Рязань).

Лифинцева Нина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». E-mail: ninalifinceva@rambler.ru (Курск).

Меньшиков Владимир Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теологии и религиоведения ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». E-mail: ss-private@yandex.ru (Курск).

Муравьев Сергей Анатольевич – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и политологии ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». E-mail: muravevsergey@rambler.ru (Курск).

Пашков Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». E-mail: iskander5032@gmail.com (Курск).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования, начальник управления научной и инновационной деятельности Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Рындак Валентина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, директор научно-педагогического центра, председатель Уральской ассоциации имени В.А. Сухомлинского, заслуженный деятель науки РФ. E-mail: ped@bk.ru (Оренбург).

Сбитнева Наталья Николаевна – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военного института) имени генерала В.Ф. Маргелова. E-mail: honey.sbitneva@mail.ru (Рязань).

Федий Ольга Андреевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой начального и дошкольного образования Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко E-mail: olga_fedij@mail.ru (Полтава, Украина).

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик Международной академии наук педагогического образования, действительный член Академии имиджологии. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Шакурова Марина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет». E-mail: shakurova@mail.ru (Воронеж).

Юдина Надежда Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета. E-mail: nayudina@yandex.ru (Хабаровск)

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

Romanov A.A. K.D. USHINSKY'S ROAD OF GOOD WILL

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Shakurova M.V. TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION: CONTINUITY RISKS OR HIDDEN CONTRADICTIONS?

The author analyzes the connections between traditions and innovations in education and warns against potential risks of neglecting educational traditions rooted in national culture. The author focuses on contradictions in modern education and risks of neglecting traditional values of Russian education.

philosophy of education, history of education, history of pedagogy, methodology of education, educational traditions and values, axiology of education, modernization of education, educational reforms.

Fediy O.A. AESTHETIC THERAPY AS A COMPONENT OF MODERN PEDAGOGUES' HUMANOLOGICAL COMPETENCE

The paper treats aesthetic therapy as a significant component of modern pedagogues' professional activity and as a necessary prerequisite for the realization of humanological competence. The paper focuses on modern educational standards, which are human oriented and are aimed at the development of the aesthetic potential of a human being as a subject of culture.

educational standards, pedagogical activity, competence approach, pedagogy of professional education, aesthetic therapy.

MEMORABLE DATES

190th Anniversary of K.D. Ushinsky's Birth

Boguslavsky M.V. K.D. USHINSKY'S PEDAGOGICAL WORLDVIEW

The article centers on the formation of pedagogical worldview of a distinguished Russian scholar and pedagogue K.D. Ushinsky.

K.D. Ushinsky, Russian pedagogy, Russian education, pedagogical heritage.

Belozertsev E.P. THE EDUCATIONAL TRIAD AS AN IDEOLOGY OF THE REBIRTH OF RUSSIAN NATIONAL CULTURE: FOLLOWING K.D. USHINSKY'S PRECEPTS

The paper analyzes external and internal prerequisites for the formation of the fundamental educational triad formulated by K.D. Ushinsky – “Nationality. Orthodoxy. Research”. The author polemicalizes with adherents of education modernization and maintains that modernization should be rooted in national educational traditions and should not neglect traditional cultural values.

history of Russian education, K.D. Ushinsky, philosophy of education, principles of Russian education, axiology in education.

Bezrogov V.G. THE AUTHOR OF “CHILDREN'S WORLD” AND HIS FOREIGN TEACHERS

The article analyzes foreign textbooks and manuals to which K.D. Ushinsky referred in his reader “Children's World” first published in 1861. The article analyzes the role the abovementioned textbooks and manuals played in K.D. Ushinsky's work. It also analyzes the way the textbooks and manuals were used, adapted and transformed by the Russian pedagogue.

textbook, manual, “Children's World”, K.D. Ushinsky, F. Harder, G. Raff, F. Wilmsen, E.O. Gugel, P.P. Maksimovich.

Lifintseva N.I. K.D. USHINSKY'S PSYCHOLOGY OF EDUCATION IN THE TIME AND SPACE OF MODERN EDUCATION

The author analyzes modern issues of time and space of education, treating them through the prism of K.D. Ushinsky's anthropological theory. She maintains that modern education requires a sensible theory of education which can meet the challenges of time and take into consideration human nature.

K.D. Ushinsky, psychology of education, philosophy of education, pedagogical anthropology, history of school and pedagogy, personal space and time, social education.

Pashkov A.G. THE PRINCIPLE OF NATIONAL EDUCATION AS REFLECTION OF COMMUNITY NATURE OF TRADITIONAL RUSSIAN CULTURE

The author analyzes K.D. Ushinsky's principle of national education and traces its interrelation with such traditional characteristics of Russian mentality as its rootedness in ethnocultural and pedagogical traditions of Russian society. The author maintains that modern theory and practice of social education of children and adolescents

neglects community nature of traditional Russian culture as one of the prominent national features.

history of Russian pedagogy, K.D. Ushinsky's pedagogical heritage, principle of national unity in social education, child pedagogy, pedagogical traditions, ethnopedagogy and ethnopsychology.

Yudina N.P. THE ISSUE OF PUBLIC SCHOOL IN RUSSIAN PEDAGOGY OF THE LATE 19TH CENTURY

The paper analyzes the development of the concept of public school in Russia of the late 19th century.

public school.

Ryndak V.G. EDUCATION AS SYSTEMATIC AND CONSISTENT LEARNING (IN THE CONTEXT OF K.D. USHINSKY'S IDEAS)

The article centers on K.D. Ushinsky's didactic methods, modes, and means, which can be used for the implementation of the new generation Federal State Education Standard. The article focuses on the role textbooks and manuals play in modern schools. It treats the process of education as a means of up-bringing. It also searches for the main education stimulus.

cognition, knowledge, self-instruction, observation, comparison; attention, will, memory, and emotions training; active and passive learning; education as an integrated process of intellectual and moral education.

Zakharishcheva M.A. K.D. USHINSKY'S ANTHROPOLOGICAL MODEL OF TEACHER TRAINING: THEORY, METHODOLOGY, PRACTICE

The paper analyzes K.D. Ushinsky's theory of training public school teachers. It treats the scholar's pedagogical program. It also focuses on the practical implementation of K.D. Ushinsky's theory and methodology of teacher training in the town of Glazov of the Udmurt Republic in the 1910s.

teacher training, pedagogical anthropology, pedagogical program, pedagogical training in Glazov Girls Classical School.

Menshikov V.M. K.D. USHINSKY'S PEDAGOGICAL HERITAGE IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

The author reflects on the topicality of K.D. Ushinsky's pedagogical ideas. The author maintains that the great Russian pedagogue's ideas and principles of public school are quite topical and should be taken into consideration. The author analyzes the interrelation of culture and education, and maintains that Russian education is rooted in traditional Russian culture and is closely interrelated with Russian orthodoxy.

history of Russian education, education modernization, school reformation, culture and education, methodology of pedagogy.

Basova V.M. NATIONAL SPIRIT AS A LEADING PRINCIPLE OF SMALL-TOWN SCHOOL EDUCATION

The paper treats K.D. Ushinsky's ideas of the role national spirit plays in school education and their experimental implementation at Nerekhta Public School 4 (the Kostroma Region). This unique implementation of the great Russian pedagogue's ideas is viewed through the prism of globalization, against the background of intercultural and interethnic contradictions.

K.D. Ushinsky, national spirit in public education, history of Russian pedagogy, small-town school, modernization of education, Russian traditional culture.

Astashova N.A. THE AXIOLOGICAL POTENTIAL OF K.D. USHINSKY'S HERITAGE AS A PREREQUISITE FOR MODERN TEACHER TRAINING

The article analyzes K.D. Ushinsky's pedagogical heritage, namely, the outstanding Russian pedagogue's ideas of a teacher worthy of educating Russian people. It also analyzes K.D. Ushinsky's ideas of major axiological characteristic of Russian school teachers' pedagogical activity. The author attempts to single out major social, cultural, professional, and personal values of K.D. Ushinsky's pedagogical heritage.

K.D. Ushinsky, "The Role of Pedagogical Literature", people's teacher, spiritual and moral values, anthropological principle, labor, convictions, modernity, aestheticism.

Muravyev S.A. THE ROLE OF EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE REVIVAL OF RUSSIAN CULTURAL TRADITIONS: FROM K.D. USHINSKY'S ANTHROPOLOGY TO MODERN IDEAS OF NATIONAL IDENTITY

The author highlights the importance of revival of traditional Russian education, which can encourage revival of Russian national culture, Russian national identity and Russian community character.

philosophy of education, role of educational institutions, traditional Russian culture, social and personal identity.

Allagulov A.M., Allagulova I.N. MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF K.D.USHINSKY'S IDEAS

The article treats some important issues of modern Russian pedagogical education. It centers on K.D. Ushinsky's pedagogical ideas concerning modernization of pedagogical education. The article highlights the importance of variability of pedagogical education and maintains that practical training should be extended.

pedagogical education, pedagogical ideas, pedagogical research, modernization.

Dementyeva M.N. LOGICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF K.D. USHINSKY'S PEDAGOGICAL SYSTEM

The paper centers on logical and structural components of K.D. Ushinsky's theory. It analyzes K.D. Ushinsky's influence on the development of Russian Pedagogy in the 19th century. The paper maintains that K.D. Ushinsky's works are characterized by numerous questions, comparisons, analogies, reflection, mental experiments.

questions, rhetorical questions, comparison, analogies, pedagogical research.

Sbitneva N.N. THE IDEA OF INTEGRALITY IN K.D.USHINSKY'S WORK

The article focuses on the development of the idea of integrality in K.D. Ushinsky's pedagogy. It centers on the basic concepts of the great Russian scholar's pedagogy and explains their significance for modern pedagogy.

pedagogical anthropology, interrelation of subjects, laws of development, comprehensive development, integration, personality development.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Abisheva S.I. NATIONAL COMPONENT IN MODERN DESIGNER TRAINING

The paper focuses on the content and technology of professional designer training. It takes into consideration national peculiarities of the Republic of Kazakhstan. The author analyzes Russian experience in reforming designer training, she singles out challenges and suggests certain ways of improving the process of reformation.

content of education, professional training, national culture, national component of education, education, design, designer training.

Bulatnikova M.E. COMPETENCE APPROACH IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF NOVICE PSYCHOLOGISTS: MATHEMATICS POTENTIAL

The author analyzes the potential of competence approach in the development of professional culture of novice psychologists. Psychologists' professional culture is viewed as a systemic structure which includes motivational guidelines and requirements, professional values, reflexive and diagnostic skills, and integrative thinking, which should be developed in the process of professional activity.

pedagogy of professional education, competence approach and its role in professional personality development, professional culture, psychologists' professional training, modern labor market.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

Kulishevskaya I.V., Fomina N.A. TEMPERAMENT PECULIARITIES IN STUDENTS WITH VARIOUS LEVELS OF AGGRESSION

The paper analyzes the results of a research of temperament peculiarities in students with different levels of aggressive behavior. The research is conducted within the frames of A.I.Krupnov's systemic-functional approach.

personality, aggressiveness, temperament, systemic-functional approach, activity, emotionality, regulation of psychic activity.

Dmitriev M.G. ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF UPBRINGING OF DEVIANT ADOLESCENTS

The article focuses on the activity of a social enterprise "New Generation" (St. Petersburg) aimed at socialization and upbringing of deviant adolescents. The article treats some common problems of upbringing, namely, its effectiveness.

upbringing, pedagogical impact, teaching method, assessing the effectiveness of pedagogical impact.

POSTGRADUATE RESEARCH

Zheltova S.S. COMPLEMENTARY PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF FEDERAL STATE PRESCHOOL EDUCATION STANDARD

The paper focuses on the adequacy of preschool educational programs and their implementation at preschool educational institutions at the example of English teaching. The issue is treated through the prism of Federal State Preschool Education Standard.

Federal State Preschool Education Standard, complementary education, preschool English learning, prerequisites for preschool education, universal educational activity.

Krivushin A.A., Yeltsov A.V. THE EVOLUTION OF IDEAS OF SOLAR-TERRESTRIAL PHYSICS

The paper treats a number of hypotheses, discoveries, and innovations, which represent major milestones of the evolution of solar-terrestrial physics as a branch of science and cover the main issues solar-terrestrial physics touches upon. The paper maintains that solar-terrestrial physics interests astronomers and physicists, meteorologists and climatologists, hydrologists and oceanographers, botanists and zoologists.

the Sun, solar-terrestrial physics, solar activity, geomagnetic storms, ionosphere, sunspots, space vehicle.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for the authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, УДК, а также перевод названия статьи, Ф.И.О. автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2014

№ 2 (30)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *М.В. Твердоступ*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 12.05.2014. Поз. № 16. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 25,34. Уч.-изд. л. 18,6. Тираж 300 экз. Заказ №
Дата выхода в свет 20.05.2014. Цена договорная

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а