Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»
Институт педагогического образования

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Выпуск 14

Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции

ТВЕРЬ 2015

УДК 371.132
ББК Ч 480.2я431
Т 65

Редакционная коллегия:

Лельчицкий И.Д., доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования;
Лобзаров В.М., доктор педагогических наук, профессор кафедры дощкольной педагогики и психологии;
Журавлева Т.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры МсМНО.

Т 65 Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. научно-практ. конф. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – Вып. 14. – 392 с.

ISBN 978-5-7609-1006-6

В сборнике научных трудов представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященные традициям и новациям в решении приоритетных проблем профессиональной подготовки и деятельности педагога в современных условиях.

Сборник адресован научно-педагогическим работникам, преподавателям высшего и среднего профессионального образования, педагогам сферы школьного и дошкольного образования, докторантам, аспирантам, магистрантам и студентам педагогических вузов и колледжей.

УДК 371.132
ББК Ч 480.2я471

ISBN 978-5-7609-1006-6

© Тверской государственный университет, 2015
© Авторский коллектив, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Б.М. Бим-Бад
Вина как категория педагогики …….. 10

В.П. Бездухов
Личностный портрет учителя …… 17

Т.М. Аминов
Основные идеи педагогической теории Альберта Петровича Пинкевича .. 22

А.В. Бездухов
Какие категории этики, понятия морали, моральные ориентиры «знает» этическое сознание будущих учителей …… 28

В.М. Букатов
Мудрая интерактивность традиционной формулировки как инновационный ориентир развития профессиональной деятельности школьного учителя в XXI веке …… 33

Ю.А. Воронцова
Понятийно-терминологический аппарат педагогики с точки зрения ее истории …… 40

С.В. Ильченко
Содержание модели компетенций руководителя образовательного учреждения …… 46

И.Д. Лельчицкий
Интерпретация проблемы компетентности учителя в педагогическом наследии К.Д. Ушинского …….. 50

И.Д. Лельчицкий, Т.А. Голубева, В.А. Ершов, С. Ю. Щербакова
Обучение в течение всей жизни как условие развития экономики знаний … 57

В.М. Лобзаров, О.В. Зайцева
Развитие отечественной новационной педагогики 20-х – начала 30-х гг. XX века на примере образовательной деятельности П.П. Блонского и С.Т. Шацкого …… 62

О.Н. Олейникова
Современные международные подходы к обеспечению качества в профессиональном образовании ……. 72

С.А. Травина
Психологическая компетентность современного педагога …….. 81

М.Ю. Тюлин
Требования к профессиональной деятельности педагога-воспитателя и его профессионально-важным качествам в современных условиях ……. 84

И.М. Шадрина
Этический и культурологический уровни анализа структуры нравственной культуры учителя ……. 91

А.А. Романов, Е.В. Малышева
Особенности реализации психоэмоционального статуса личности и уровня личной самооценки участников диалогического взаимодействия …….. 98

РЕСУРС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ

А.Я. Борисов
Возможности учебной дисциплины «Психология» в формировании готовности будущих учителей к приобщению школьников к ценностям физической культуры …….. 112

О.В. Ненашева
Формирование морального мышления будущего учителя в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика» …… 119

О.К. Позднякова
Развитие способности студента – будущего учителя – к педагогической рефлексии в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика» …… 124

А.Л. Сиротюк
Роль психологического сопровождения педагогов в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки …….. 130

ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

И.В. Гришанкова
Формирование универсальных учебных действий младших школьников в процессе лингвокраеведческой экскурсионной работы …… 136

Т.А. Креславская, К.В. Никифорова
Развитие креативных способностей младших школьников …….. 140

И.Ф. Нестерова
Концептуальные основы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников в образовательном процессе современной школы … 145

А.А. Кулагина
Деятельность тьютора вуза по решению проблемы повышения качества профессионального образования …… 153

В.М. Лобзаров, В.А. Тверская
Национальные традиции образовательной деятельности катковского лицея и проблемы современного тьюторства …… 157

А.М. Сайгафаров
Вопросы профилактики у молодежи левого экстремизма как разновидности политического экстремизма …… 165

Э.В. Щанкина
Нравственные идеалы студентов колледжа …….. 171

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Д.А. Бреннер
Опыт работы по формированию патриотизма и гражданственности учащихся в воспитательной системе Удмуртского кадетского корпуса ….. 177

Н.Н. Зубарева
Использование организационных форм развития патриотизма учащихся начала XX века, обеспечивающих эффективность изучения «местного элемента» современной образовательной практикой …… 182

Н.М. Ичетовкина
К вопросу о патриотическом воспитании в отечественной гимназии в начале XX века ……188

Ю.А. Корпусова
Формирование гражданской позиции воспитанников элитных дворянских учебных заведений второй половины XVIII – первой трети XIX века …… 194

Т.С. Куликова
Проблема гражданского воспитания детей дошкольного возраста в России в 30-е годы XX века …… 197

В.М. Лобзаров, Н.С. Марков
Опыт образовательной деятельности и воспитания гражданственности в лучших отечественных классических гимназиях второй половины XIX – начала XX веков ……. 202

А.А. Романов
Гражданское общество в концепции образования Э.Д. Днепрова …… 211

О.В. Савинова
Проблема изучения культурологического аспекта истории как одно из направлений патриотического воспитания …….. 216

Н.М. Шкляева
Ознакомление с Российской армией как средство воспитания маскулинных качеств у мальчиков старшего дошкольного возраста ……. 225

Н.П. Юдина
В.П. Вахтеров: воспитание гражданина ……. 231

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ

Е.Г. Милюгина, М.Е. Королева
Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях …….. 237

Е.Г. Милюгина, М.В. Гавва
Формирование музыкальной культуры личности: методы и подходы ……. 242

М.Е. Королева
Использование современных инновационных технологий в музыкально-педагогическом процессе в условиях дополнительного образования …… 246

М.В. Гавва
Формирование музыкальной культуры младших школьников посредством проектной деятельности …….. 251

Е.А. Романюк
О формировании музыкальных интересов подростков посредством джаза в детской школе искусства ……. 255

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

О.Ю. Батурина
Осуществление экологического воспитания детей в детском саду в современных условиях …… 261

О.О. Копкарева
Формирование представлений о здоровье и здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста посредством уголка здоровья ……. 267

В.Г. Малышева, Ю.А. Малышева
Экологическое образование младших школьников в условиях малокомплектной школы ……. 272

С.А. Саакян, М.А. Бадалян
Проблема реализации непрерывного экологического образования на этапе перехода от дошкольного к начальному общему образованию ….. 278

А.А. Голубев, Г.Н. Столярова
Роль и развитие метода интервалов в школьном курсе математики …….. 283

Г.А. Демурчян
Методические идеи С.И. Шохор-Троцкого …….. 291

Н.В. Леонтьева
Вероятностная линия в средней и высшей школе …… 296

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Г.Б. Абаева
Профессиональная деформация педагогов-дефектологов …….. 301

А.С. Бысюк
Стихийная инклюзия как фактор риска психологической безопасности образовательной среды школы …….. 308

Ю.А. Клейберг
Социально-психологические контексты неадекватной родительской позиции как условия девиантной социализации подростков ……. 314

А.С. Сиротюк
Профессионально-важные качества психолога, влияющие на формирование толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья …… 322

С.Ю. Тарасова
Профилактика суицидов у школьников: междисциплинарный подход ……. 329

Е.Н. Шевченко
К вопросу о раннем выявлении детей с ограниченными возможностями здоровья в Тверской области …….. 335

Д.Ю. Скрябина
Деятельность студентов-дефектологов по внедрению инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения (из опыта работы в МОУ «СОШ № 12» г. Глазова) …… 340

ТЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В.Ю. Лебедев, А.М. Прилуцкий
Модернизм в контексте экклезиального кризиса …… 348

А.Л. Безруков, В.Ю. Лебедев
К вопросу о теологическом просвещении молодежи: неоязычество – возвращение в детство человеческой мысли …… 356

А.В. Никитенко, С.Е. Горшкова
О молитве в творениях преподобного Нила Сорского …… 366

Л.Я. Мещерякова
К вопросу о типологии житийных повествований: тенденции развития современной медиевистики …….. … 375

В.А. Симора
Становление системы начального духовного образования и воспитания подрастающего поколения в период XVIII – первой половины XIX вв. …… 384

Сегодня, как и в прошлом, несмотря на совокупность инновационных и интерактивных образовательных ресурсов, связанных, например, с появлением высоких информационных технологий, неповторимая по своей уникальности миссия возложена на педагога. Именно он как личность и профессионал обеспечивает встречу растущего человека с удивительным миром знания, способствует выбору каждым из пришедших в наполненное культурно-ценностными смыслами пространство образования собственной траектории духовно-нравственного, личностного, интеллектуального, эмоционально-чувственного развития.

Поэтому непреходящей для педагогической науки остается проблема личностно-профессионального становления и развития педагога, инновационного характера его деятельности в контексте ведущих идей и достижений отечественной и мировой педагогической традиции образования и воспитания растущего человека. Актуальными остаются вопросы, связанные с определением личностных и профессиональных качеств, которыми приоритетно призван обладать педагог любого типа и уровня образовательного учреждения, где ему суждено открывать перед своими учениками мир ценностей, мир знаний, мир культуры, мир непосредственно самого человека.

Авторами сборника являются известные отечественные ученые, преподаватели вузов из различных регионов России, молодые исследователи, педагоги-практики. Это позволило представить различные аспекты рассматриваемой проблемы.

Редакционная коллегия выражает благодарность всем принявшим участие в настоящем издании, а также выражает надежду, что положения и выводы, содержащиеся в материалах сборника, окажутся полезными всем, интересующимся вопросами образования в целом, роли и значения в нем педагога, его профессиональной подготовки и деятельности.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

ВИНА КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Б.М. Бим-Бад
ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва

Педагогическая действительность насыщена запретами и их нарушениями, наказами и наказаниями, большими и малыми провинностями с их более или менее тягостными последствиями. В категориях вины и ее искупления усваиваются понятия добра и зла, порока и добродетели. Восходя к детству, этот процесс продолжается до конца жизни.

Ключевые слова: *воспитание, вина, запреты, ограничения, ответственность, норма.*

Категория вины неотъемлема от воспитания как процесса усвоения норм и как коррекции отклонений от них. Ряд основоположений бытия построен на понятиях вины и невиновности. На всем существовании человека и жизни общества лежит печать той или иной трактовки вины и ее последствий. Социальный институт власти и системы права основаны на этой трактовке.

Вина – необходимое условие привлечения к судебной ответственности. Профессии прокурора и адвоката, судьи и палача, воспитателя и учителя, начальника и руководителя реализуют и воплощают собой эти категории в их различном практическом содержании.

Идеями вины и ответственности за нее пропитаны все религии, общественная мораль, любые системы поведения, каждый этикет. Грех, греховность, ад и рай, воздаяние за милость и наказание за вольные и невольные прегрешения, – все связано с понятиями вины и наказания. Эти категории входят в кардинальную часть педагогики, ее содержания и организации (гигиены), предотвращения опасных тенденций в развитии личности (профилактики), а также их исправления (терапии – перевоспитания).

В педагогической теории категория вины, как и вопросы о педагогической власти и ее формах и видах, очень мало разработана. Исследования ждут проблемы, связанные с природой вины в педагогической действительности, со спецификой педагогической власти.

Вина воспитателя (учителя) и провинности подопечных связанны. Так, оскорбить ребенка словом и (или) действием взрослый человек может в ответ на вызывающее (в глазах этого воспитателя – виновное) поведение воспитанника. И наоборот – проступки детей могут быть непосредственным следствием виновного (с их позиций) поведения взрослых.

Переживание вины может быть полезным или вредным для воспитанников. Для возникновения чувства вины (самообвинения) необходимо признание личностью тех или иных моральных норм. Интериоризация социальных норм и возможность самообвинения, как яйцо и курица, должны зарождаться и развиваться одновременно. Самоупреки, терзания себя, побуждения к самонаказанию… Именно в страдании они находят удовлетворение. Если же чувство вины не устанавливается прочно, то в растущем человеке может укорениться не менее опасное чувство всевластия. Осознание вины выражается в чувстве стыда, муках совести. В признании своей вины заключается раскаяние, а в осознанном принятии наказания, искупляющего вину, – покаяние. Чувство вины отличается от стыда тем, что стыдящийся человек боится потенциального или актуального осуждения и (или) осмеяния. Страдающий от чувства вины, напротив, независим от знания о его вине окружающих.

Вина невозможна вне нарушения нормы, хотя и не всякое нарушение нормы виновно [2]. Норма имеет право на существование только тогда, когда она обусловливает бытие и преуспеяние всех членов сообщества. Основной принцип разумной совместной жизни людей – *целое для частного и каждый для всех* – всего рельефнее выражается в создании норм поведения.

Любые социальные нормы и существующие в педагогике установления и правила тоже возможны и действительны только при наличии власти, устанавливающей и (или) закрепляющей эти нормы. В данном случае – педагогической власти.

Наложить взыскание может только тот, кто в силах это сделать, потому ли, что он физически сильнее, потому ли, что у него иная власть.

Власть в воспитании и обучении имеет своими истоками обычаи, нравы, традиции, взгляды на воспитание, превалирующие в данном обществе, в определенной культурной среде, в отдельной семье (и/или в школе) и у конкретных воспитателей.

Всякий, кто имеет полномочия устанавливать правила поведения для других, также имеет власть, чтобы наложить санкции за нарушение этих правил.

Исторически педагогическая власть принимала формы, как правило, дисциплинарной власти, постепенно закрепляемой гражданским и уголовным законодательством.

В конце XIX века в законодательстве Российской империи, например, были закреплены цели дисциплинарной власти семьи и школы [3]. В них входили, наряду с умственным развитием, цели вырабатывать волю и характер у несовершеннолетних, содействовать усвоению ими честных убеждений, строгих правил и добрых привычек.

Объем дисциплинарной власти варьировался в зависимости от возраста воспитанников в сравнительно широком диапазоне. Эта власть ведала не только их шалостями и нарушениями чисто локального порядка, но и проявлениями порочных и даже преступных наклонностей.

Школьные предписания и правила обязаны были соответствовать идее умственного и нравственного развития. В них не возводились в добродетель донос и наушничество, фарисейство и лицемерие. Взыскания должны были налагаться с исключительной целью исправления, а не быть актом возмездия.

В настоящее время в нашей стране дисциплинарная власть семьи закреплена и конкретизирована в Семейном кодексе. В Уголовном кодексе закреплены понятия виновного деяния (действия и бездействия) по умыслу или неосторожности, легкомыслию, небрежности [2].

Необходимость коллективной выработки «кодексов» - сводов правил, требований, запретов, ограничений. Детям важно ясно понимать, что именно считается нормальным поведением. Детям надо дать понять, что с нарушениями прав других детей мириться не будут.

Всякая социальная среда, в которой протекает жизнь ребенка, любое объединение детей в формальной или в неформальной организации суть «питательный раствор» для выработки и тренировки правил общей жизни. Вот почему так важно тактичное сопровождение групповой жизни воспитуемых со стороны опытных воспитателей.

«Уставы» в детской среде служат становлению правового сознания.

Педагогическую власть в высшей степени полезно ограничить аналогами законов – правилами, нормами, ожиданиями такого-то и такого-то поведения. Содержание и язык этих «законов» должен быть понятен ребенку.

Вот меня, малыша, ругают взрослые за то, что я делаю в штаны. А совсем недавно они радовались, когда у меня получался грандиозный стул. Что изменилось и почему? Я не понимаю.

Не понимая и подчас даже не имея возможности понять, в чем смысл откуда-то возникающих требований ко мне со стороны взрослых, я

начинаю воспринимать правила предписываемого мне поведения как их капризы, причуды, как дурную погоду, как враждебные мне и мучительно трудные для меня нелепости.

Взрослея, я, быть может, и постигну справедливость этих норм поведения, за соблюдение которых я не получал нагоняя, а за нарушение получал. Чтобы верить в необходимость / желательность этих правил, мне надобно их принимать.

Ведь принимаю же я правила игры, иногда даже и очень трудные. За нарушение правил – штраф или проигрыш. Есть искушение сжульничать, но тогда исчезнет и азарт игры.

Вот если бы взрослые обсуждали со мной правила правильного моего поведения, обсуждали спокойно и бодро, по мере моего взросления, я бы осознавал их объективную полезность для членов моего сообщества, будь то семья, дворовая команда или школьная дисциплина. И для меня, в частности.

Мне нужен некий свод – свод законов моей жизни в коллективе. Этот кодекс хорошо бы вырабатывать постепенно и – главное – вместе со мной.

Сначала он будет коротеньким и устным. Потом может быть записанным, как в детском доме Януша Корчака.

Выработка правил поведения и сводов этих правил (кодексов). Здесь важна смесь игры с пробивающимся сознанием своих прав, удовлетворение от возможности своим разумом распутываться в своих делах.

Совместно обсуждая правила жизни, ребята вырабатывают правовые понятия на реальных, доступных их пониманию конфликтах.

Для таких обсуждений нужно доверие взрослых к разуму детей и доверие детей к взрослым, к их доброжелательству и уму.

«Кодекс» детских законов ясно показывает каждому члену сообщества, чтò вредно, нежелательно и нетерпимо для сообщества, а чтò служит одним из действенных способов предупреждения проступков.

«Кодекс» показывает печальные для самого виновного следствия и его ошибки, – следствия, подчас для него неожиданные, но, увы, неизбежные.

Правила поведения обязаны защищать добросовестных и трудолюбивых. От беспорядка больше всего страдают добрые, тихие и добросовестные люди.

Воспитатель не говорит, что провинившийся – плохой, не объявляет ему порицания, не сердится на него. Но воспитатель фиксирует его поведение как нежелательное, неодобряемое.

«Ты поступил неправильно. Ничего не поделаешь. С каждым может случиться. Больше так не делай».

Особенно важно тщательно разобраться в обстоятельствах проступка, который может оказаться при ближайшем рассмотрении вовсе и не проступком, а примером мужества, энергии, справедливости, честности, благородного порыва, искренности, душевной доброты.

Воспитание в силах помочь растущему человеку выработать в себе осмотрительность, внимательность, осторожность и привычку предвидеть последствия как своих действий, так и поступков других людей. Это необходимый вклад воспитания в обеспечение безопасности и самого человека, и окружающих.

Велика воспитательная сила вопросов. Они применяются для осознания ошибок и выработки правильного отношения к ним.

Вот уже совершены ошибки, произошли потери. Кажется, что торжествуют разрушительные страсти – зависть, ревность, ненависть, гнев. Но здесь-то и оказывается, что ошибки могут быть прощены, потери – возмещены, страсти могут улечься и усмириться разумом.

Терпение, раскаяние и прощение предотвращает преступление, которое порождает и усиливает месть, а та рождает новые преступления.

Главная цель воспитания – стать ненужным, ибо оно устремлено к самостоятельности человека. Воспитание заключено именно в том, чтобы укреплять малолетнего в «самостоянии» – сначала в прямом, а затем и в переносном смысле. Конечная цель воспитания – превратиться в **самовоспитание** личности, и это ответ на глубинные и важнейшие потребности и интересы воспитанника.

По природе своей малолетний то ждет помощи и руководства со стороны близких и сверстников, то предпочитает действие самостоятельное. Стало быть, в воспитании как помощи в возрастании, взрослении человека важно улавливать моменты «самости» («Я сам...») и все ослаблять и ослаблять содействие зрелого человека в выполнении различных действий начинающим человеком.

Воспитание состоит в постепенном ослаблении руководства и одновременно – в постоянном возрастании трудностей, которые приходится преодолевать закаливающимся в жизни людям.

От преждевременной и потому опасной **самостоятельности** воспитатель ограждает подопечного, а к полезной даже подталкивает. Как ограждает и как способствует? Одобрением и его отсутствием, поощрением и его лишением. Стало быть, главнейшими средствами воспитания выступают не запрет и не наказание, а одобрение и поощрение в паре с их противоположностью.

Отслеживание детьми борьбы мотивов в себе помогает им сдерживать потенциально опасные импульсы и интенции.

Выработанные совместно с воспитанниками правила поведения распространяются и на взрослых, и на старших детей, и на ровесников. Закон обязан предотвращать капризы взрослых, истерические всплески недовольства, разнообразные виды несправедливых, читай: не предусмотренных законом претензий к детям. Своды правил уменьшают произвол по отношению к ребенку («Ты виноват уж тем, что мне хочется наказывать, и я могу наказывать»).

Обсуждения проступков противостоят несправедливости употребленных мер взысканий, когда, например, выговор становится надругательством, а нотации – средством унижения и т. д.

Одна из целей кодексов – предотвратить возможное действие воспитателя, которое под видом наказания опасно близко подходит к оскорбительному действию. Замахнуться или прикоснуться, не вызывая боли, – уже оскорблением действием. И силу вовсе нет нужды применять непосредственно к скуле оскорбляемого человека. Здесь главное – намерение нанести обиду.

Если ребенок видит, что и взрослые подчиняются правилам, он меньше сердится, когда эти правила применяются к нему (Аллан Фромм).

Альтернативы силовым воздействиям в воспитании. Любая ли отрицательная реакция воспитателя на ошибку, нарушение, проступок принимает форму наказания? – Нет.

Обязательно ли наказание как санкция за нарушение законов, правил, установлений, норм? – Нет.

Является ли альтернативой наказанию вседозволенность? – Нет.

Из воспитания необходимо исключить угрозу силой и ее применение. Наказания служит дрессуре, оно не может улучшать характер индивида, строгость наказания усиливает ненависть ребенка вместо его исправления.

Необходимо вырастить чувство ответственности как рефлексии – обязанности, желания и умения отдавать себе отчет в своих действиях, поступках.

Ребенок, уверенный в доброжелательности, спокойствии и искренности воспитателя, не нуждается ни в дрессировке ремнем, ни в угрозах, нотациях, праведном гневе. Ему достаточно тихого «молодец». Или же сдержанного молчания. Одобрение и неодобрение воспитателя чаще всего проявляется в спокойной форме: «правильно – неправильно».

Недостаток наказывает себя. Несдержанность наказана болезнями, несправедливость – насилием, трусость – притеснением, неумеренность – пресыщением.

Потребность в наказании – внутренняя потребность, лежащая в основе поведения очень многих людей. Они стремятся к наказанию и унижению, находя в этих ситуациях компенсацию и разрядку мучающего их чувства вины.

Удовлетворение от успешного учения может быть намного сильнее, чем внешнее поощрение. Успех воспитывает скорее, чем и поощрение, и наказание.

Вред силовых наказаний. Репрессивная педагогика порождает героизацию нарушителя норм – осмелившегося преступить нормы, нарушение коих запрещено под страхом наказания, – как преодолевшего страх. Романтизация бунта – неизбежное следствие запретов, гарантом соблюдения которых выступает страх.

Для наказываемого, страдающего, как правило, от чувства неполноценности, невыполненное требование – это не вызов и не возможность проявить свои способности, а угроза унижения.

Привычка видеть хорошее в своих подопечных – верное противоядие от недовольства и нотаций.

Что предстоит сделать педагогике. Для выявления причин аномии и в дальнейшем для устранения этих причин необходимо создать нозологию проступков, их диагностику, а также систему профилактики и терапии.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. О норме и нормализации как категориях педагогики / Б.М. Бим-Бад // Известия Российской академии образования. 2005. № 2.

2. Бим-Бад. Осторожность, предусмотрительность и УК: http: //www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=60 .

3. Таганцев Н.С. Уголовное право. Часть 1. По изданию 1902 года / Н.С. Таганцев. Allpravo.ru, 2003.

Об авторе

Бим-Бад Борис Михайлович, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: bim-bad@yandex.ru

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ

В.П. Бездухов
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия», Самара

В статье на основе экспертных оценок о развитости личностных качеств у учителей составлен личностный портрет учителя, осмысление которого показывает, что эгоцентрический уровень сознания учителя не является доминирующим.

Ключевые слова: *учитель, личностное качество, портрет, «роль-для-себя», «роль-для-группы», «ценности-для-себя», «ценности-для-другого».*

Осуществление гуманизации образования и становление соответствующей школы во многом зависят от того, насколько и преподаватели педвузов, готовящие новые кадры, и студенты, обучающиеся в этих институтах, не только примут идеи гуманизации образования и осознают необходимость осуществления данного социально-нравственного процесса в педагогической деятельности, но и реально будут ему содействовать и соучаствовать в развитии гуманистически ориентированной школы; а также насколько студенты осознают роль личности учителя, его качеств в воспитании ученика как личности, как индивида, как субъекта деятельности.

В современных условиях, когда процессы, происходящие в обществе, в школе, в ряде случаев входят в противоречие с идеями гуманизации образования, актуальны идеи К.Д. Ушинского о личности учителя: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности... Только личность может действовать на развитие и определение личности» [5, с. 191].

Восприятие школьниками образа педагога зависит от его личностных свойств, которые могут проявляться в межличностных отношениях и в общении в виде временных ситуативных состояний (вдохновение, удовлетворенность, воодушевленность...), а также в форме устойчивых характеристик его личности (нравственные взгляды, убеждения, идеалы, качества...), не зависящих от педагогической ситуации, от обстоятельств и условий учебно-воспитательного процесса, от места совместной деятельности и общения.

Изучение личностных качеств, описывающих личностный портрет учителя, осуществляется с помощью экспертной оценки. Экспертная оценка снимает отождествление учителя с его социальной ролью, поскольку деятельность учителя исследуется на интерпсихологическом уровне уже не в системе «роль-для-группы», опосредованной совместной деятельностью педагога и школьников, а в системе «роль-для-себя».

Это позволяет проанализировать отношение учителя к совместной деятельности с учащимися в рамках гуманистического подхода к ним. Такое «субъектное» восприятие каждым (и учителем, и школьником) другого человека сквозь призму гуманизма основывается на теории деятельностного опосредствования, созданной А.В. Петровским, которую используют в качестве объяснительного принципа межличностных отношений педагога и школьников [2; 3]. «Введение такого принципа, – пишет А.Г. Асмолов, – позволяет преодолеть фактически существующий параллелизм в изучении межличностных отношений, проявляющийся в анализе межличностных отношений вне совместной деятельности, а в совместной деятельности – вне межличностных отношений» [1, с. 288].

Экспертная оценка дает возможность получить информацию о характере и особенностях деятельности учителей. Экспертам предлагалось оценить качества учителей с различным стажем работы, которые ведут свой учебный предмет, совмещая это с классным руководством, по семибалльной шкале [4, с. 234]. Полученные данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Были определены средние значения каждого показателя (качества).

На основе средних значений была осуществлена ранжировка качеств учителей (N = 120), выявившая следующую с точки экспертов иерархию таких качеств учителя: 1. Трудолюбие. 2. Добросовестность. 3. Ответственность. 4. Исполнительность. 5. Самостоятельность. 6. Работоспособность. 7. Дисциплинированность. 8. Аккуратность. 9. Умственные способности. 10. Настойчивость. 11.Организованность. 12. Усидчивость. 13. Творческий подход к делу. 14. Тщательность. 15. Старательность. 16. Оперативность. 17. Опыт и знания. 18. Инициативность.

Данные качества учителя, проявляющиеся во взаимодействии с учащимися, в его совместной деятельности со школьниками составляют три блока личностных качеств: **А.** Самостоятельность (С.): самостоятельность, творческий подход к деятельности, инициативность, умственные способности, опыт и знания, оперативность. Б. Исполнительность (И.): старательность, аккуратность, тщательность,

исполнительность, дисциплинированность, усидчивость, добросовестность, трудолюбие. В. Ответственность (О.): настойчивость, работоспособность, ответственность, организованность [4, с. 38–39].

Учитель, осуществляя деятельность в соответствии с поставленными целями, вкладывает ее содержание в бытие «другого» – ученика. Опосредующим звеном, как это следует из концепции деятельностного опосредствования А.В. Петровского, «является уже не объект деятельности, не ее смысл, а личность другого человека как соучастника деятельности, выступающая как бы преломляющим устройством, через которое он может лучше воспринять, понять, почувствовать объект деятельности» [3, с. 227].

От того, насколько сильно выражены потребности учителя, зависит и своеобразие отношений, реализуемых в деятельности и общении. А диспозиционные ценностные структуры формируются на стыке потребностей и условий деятельности.

Анализ полученных данных показывает, что наиболее развитым, с точки зрения экспертов, является комплекс личностных качеств учителя, характеризующий его исполнительность (И.) – 1, 2, 4, 7, 8, 12, 14, 15-й ранги. Наименее развитым является комплекс качеств самостоятельности (С.) – 5, 9, 13, 16, 17, 18-й ранги.

На основании экспертных оценок можно составить следующий личностный портрет современного учителя: «Исполнительность – это безусловное правило в профессиональной деятельности учителя. Ответственность – это необходимое условие профессиональной деятельности учителя, соблюдение которого позволит ему судить об эффективности деятельности и общения, о правильности выбора средств при достижении целей обучения и воспитания детей. Самостоятельность – это важное качество педагога, которое он должен вырабатывать у себя».

Такой личностный портрет показывает, на что следует обращать внимание в процессе подготовки будущих учителей, а именно: на развитие комплекса качеств самостоятельности студентов, то есть творческого подхода к решению педагогических задач; инициативности; осмысления, осознания и усвоения будущими учителями научного знания о ценностях, критериального – для анализа достигнутых результатов по формированию у школьников эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям и самим себе; овладения опытом ценностно-ориентационной деятельности и др.

Изучение данных экспертных оценок дает нам основание утверждать, что эгоцентрический уровень сознания учителя не является

доминирующим. Понятие «эгоцентризм» употребляется нами в значении отношения учителя к индивидуальному, личностному «Я», являющемуся средством самовыражения, самореализации. Эгоцентризм не связывается с выражением эгоизма в значении себялюбия, самолюбования и своекорыстия. Под эгоцентризмом мы понимаем личностное «Я» педагога, которое благодаря направленности на себя, на собственное развитие, способствует его самосовершенствованию и раскрывает направленность его интересов в рамках морали на личную жизнь, на которую он имеет право и которая не может оформляться извне государством.

Комплекс свойств, характеризующих исполнительность (И.) и ответственность (О.), если рассматривать их на соотнесении с ведущими мотивами деятельности, смысловыми образованиями и ценностными ориентациями, показывает, что они являются качествами «субъектного» восприятия другими – учениками. Данные качества, присутствующие, а следовательно, и воспринимаемые школьниками при реализации учителем профессиональной деятельности и общения, выполняют двоякую функцию.

Первая функция состоит в том, что они способствуют достижению учителем целей деятельности и общения, которые задаются ценностями. Вторая заключается в том, что они вызывают деятельность ученика, направленную на достижение поставленных учителем целей обучения и воспитания, а следовательно, и на усвоение ценностей. Ценности, определяющие также направленность деятельности педагога, реализуются определенным способом. В способе деятельности воплощаются личностные качества, которые ученик воспринимает «субъектно».

Комплексы свойств (И.) и (О.) благодаря своей развитости никак не могут быть свойственны только эгоцентрическому уровню сознания. Они характеризуют группоцентрический и просоциальный уровни сознания педагога. Это во-первых.

Во-вторых, личностные качества учителя, «субъектно» воспринимаемые учащимися, с одной стороны, раскрывают, каким образом педагог выполняет свои обязанности и реализует социальные роли. С другой стороны (если рассматривать данные качества в единстве с его диспозиционной системой), они показывают, каким образом ради ценностей-целей действует педагог в процессе совместной деятельности с учащимися.

Ради каких ценностей осуществляется деятельность – это уже уровень деятельности учителя в системе «роль-для-себя», то есть

изучение смысловых образований на интерпсихологическом уровне. Ради каких ценностей осуществляется деятельность – это диспозиции педагога, его диспозиционная система.

Однако при реализации ценностей, которые являются системообразующим началом профессиональной деятельности учителя, его личностные качества проявляются в условиях целостного учебно-воспитательного процесса и непосредственно воспринимаются, «замечаются» детьми, в процессе совместной деятельности. В деятельности школьники опосредуют систему межличностных отношений.

Особенностью профессиональной деятельности учителя является то, что «роль-для-себя» не может существовать вне «роли-для-группы». «Роль-для-себя» применительно к учителю и его деятельности, которая изучается со стороны ее гуманистической направленности, – это ценности-для-себя. Реализация своих ролей, ценностей во имя и ради «другого» – это уже роли-для-другого и ценности-для-другого, принимающие статус гуманистических ценностей. Слово «гуманистический» означает «направленный на человека», на ученика как ценность, как цель педагогической деятельности, то есть ценности ради другого, реализованные в деятельности и общении в рамках гуманистического подхода к личности школьника.

Связующим звеном между «ролью-для-себя» (ценности для себя) и «ролью-для-других» (ценности для другого или других) являются личностные качества учителя, позволяющие судить о нравственном качестве его деятельности и поведения, то есть о его моральности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. М.: МГУ, 1990. 367 с.

2. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: избранные труды / А.В. Петровский. М.: Педагогика, 1984. 272 с.

3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. М.: Политиздат, 1982. 255 с. (Над чем работают, о чем думают философы).

4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. Л.: Наука, 1979. 264 с.

5. Ушинский К.Д. Три элемента школы / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1988. С. 177–193.

Об авторе

Бездухов Владимир Петрович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара. E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ АЛЬБЕРТА ПЕТРОВИЧА ПИНКЕВИЧА

Т.М. Аминов
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», Уфа

В статье рассматриваются практическая деятельность и основные идеи богатой педагогической теории А.П. Пинкевича – одного из выдающихся мыслителей и организаторов нового советского образования 1920–1930-х годов. Он был одним из авторов советских учебников и пособий по педагогике, истории педагогики и естествознанию, по которым учились студенты высших учебных заведений страны.

Ключевые слова: *А.П. Пинкевич, организатор системы образования, теоретик и историк педагогики*.

История педагогики – богатая и безусловно интересная часть общечеловеческой культуры. Она хранит имена множества гениальных и выдающихся мыслителей и имена тех, кто внес даже небольшой, на первый взгляд, вклад в развитие этой науки. Но, как это ни парадоксально, в названной отрасли знания есть такие деятели (образно я бы их назвал «звездами всемирного значения»), о которых, что обидно, педагогическая наука знает очень мало. Одной из этих «звезд» является Пинкевич Альберт Петрович. Поражает даже простое перечисление того, что было им сделано в области системы образования и теории педагогической науки. Но, как ни странно, о нем малоизвестно даже искушенному читателю. В работах, посвященных этому педагогу, в том числе в энциклопедических изданиях, встречается множество разночтений. Например, год его трагической насильственной смерти преподносится двояко: 1937 или 1939 [4; 9]. И это не мудрено. Об этом деятеле недостаточно монографических работ, нет и собраний его сочинений. В вузах при изучении истории педагогики его имя только упоминается. Да что говорить, о нем очень мало работ даже в формате научных статей.

Сведения о жизнедеятельности этого мыслителя, его теоретической и практической деятельности встречаются в работах, раскрывающих историю образования и педагогической мысли нашей страны 1920–1930

годов. В этом ряду необходимо назвать исследования Н.К. Гончарова, М.А. Данилова, О.Д. Кинкладзе, Ф.Ф. Королева и др. Очевидно, что, имея собственную точку зрения, названные авторы не раскрывают весь личностный и научный потенциал рассматриваемого нами педагога. Во второй половине XX века, чему способствовала посмертная реабилитация А.П. Пинкевича, было выполнено несколько диссертационных исследований, посвященных его педагогической теории и образовательной практике. Так, были выполнены работы на соискание степени кандидата педагогических наук Л.М. Лейко (1975), О.С. Савельевой (1992), Е.А. Мяукиной (1998) [5; 7; 8]. Но диссертация, как известно, – все-таки рукопись, и хранится она в единственном экземпляре в диссертационном зале. Поэтому мало кому об этих работах известно, да и времени с тех пор прошло достаточно много.

Исключением из этого ряда является единственная, насколько нам известно, монография В.С. Волкова, изданная в 2007 РГПУ им. А.И. Герцена [2]. Тем не менее считаем, что на сегодняшний день еще недостаточно раскрыта вся многогранная деятельность этого человека. Еще не все архивные материалы, связанные с жизнью Альберта Петровича, в том числе и в Башкортостане, проанализированы, систематизированы и обобщены. Не все теоретическое наследие, мы в этом не сомневаемся, подвергнуто осмыслению.

Сегодня на основе новых методологических подходов необходимо осмысление всего, что было сделано этим подвижником в теории и практике педагогической действительности. Понятно, что в рамках одной и даже сотен статей сделать это невозможно. Пусть эта работа будет своеобразным приглашением к большому и всестороннему диалогу, системно осмысливающему жизнедеятельность выдающегося педагога XX века.

Итак, годы жизни педагога: 24.12.1883 (5.1.1884) – 25.12.1937. Обе даты, как это ни парадоксально, знаменательны. Как часто, размышляя о нем, произносишь слово «парадокс» и почему-то вспоминаешь строчки А.С. Пушкина «…И опыт, сын ошибок трудных, И гений, парадоксов друг». День рождения и день смерти – слишком рядом: как будто злой рок специально высчитывал. Вторая же дата относит нас к известно печальным тридцатым годам, когда его жизнь была насильно оборвана в расцвете творческих сил. Как и многие другие видные деятели просвещения (Пистрак, Эпштейн, Кошелев), он оказался жертвой необоснованных репрессий. Не единственный, тем не менее уже достаточный повод для разговора о нем. Сколько людей, подобных

нашему герою, заканчивают жизнь в момент своего наивысшего взлета – тогда, когда они могли расширять и обогащать культуру, но…

Родился будущий педагог в деревне Урунда Иглинского района Башкортостана (до революции Нагаевская волость Уфимской губернии). Его отцом был ссыльный поляк, мать – немка. С девяти лет в 1893–1902 годах он учится в Уфимской мужской гимназии, которую закончил с серебряной медалью. В гимназии дружил с А.Н. Заварицким, впоследствии ставшим первым академиком из Башкортостана. В 1902 г. Пинкевич, получив 100 рублей от Общества вспомоществования, помогавшее нуждающимся и подававшим хорошие надежды ученикам, поступает на естественное отделение физико-математического факультета Казанского университета.

О своих увлечениях и взглядах в эти годы он пишет следующее: «Как в гимназии (с шестого класса), так и в университете я много занимался самообразованием. Гимназистом я отдал много времени естественноисторическим наблюдениям (занятия гербаризацией, геологией и астрономией), а также изучению общественных наук; последними я особенно много занимался во время тюремных заключений (в Екатеринбурге в 1906 г. и в Луганске в 1907 г.), а еще раньше в гимназических социал-демократических кружках» [4, с. 88]. В 1904 г. студента за участие в демонстрации исключили из университета, после чего он занялся революционной работой. Летом 1905 г. он руководит забастовкой железнодорожников в Уфе, а осенью – октябрьской демонстрацией в Казани, за что был арестован и находился под гласным надзором полиции. Благодаря поддержке ректора Казанского университета Загоскина был вновь принят в число студентов, что, на наш взгляд, делает честь руководителю как поборнику воспитания талантливой молодежи. Не каждый ректор смог бы осмелиться принять в число студентов человека с таким «багажом» официально осуждаемых проявлений.

А.П. Пинкевич в 1909 г. блестяще с дипломом первой степени оканчивает университет и получает предложение остаться в вузе для продолжения научной деятельности. Но он не принимает этого приглашения, уезжает в г. Вольск Саратовской губернии, где работает в учительской семинарии и кадетском корпусе. С 1914 г. в Петрограде преподавал естествознание в Тенишевском реальном училище, земской учительской школе и на педагогических высших курсах при Фребелевском обществе. В эти годы он отходит от активной политической деятельности и начинает целенаправленно изучать педагогическую литературу. В 1914 г. знакомится с Максимом Горьким и принимает

участие в создании сборников рассказов («Летопись», «Новая жизнь» и др.) под псевдонимом «Адам Бельский». Это время знаменательно и дружбой нашего героя с великим художником И.Е. Репиным.

В целом отрицательно отнесшись к Октябрьской революции, он тем не менее сотрудничал с наркомом просвещения А.В. Луначарским, а также с Н.К. Крупской, и активно участвовал в создании новой советской системы образования. Участвовал в подготовке первого советского закона в области образования «Положения об единой трудовой школе РСФСР» (1918), разрабатывал для нее первый учебный план и программы. Периодически работал в Наркомпросе РСФСР (член Государственного ученого совета, заведующий отделом Главнауки, заведующий отделом вузов, 1922–1933).

Принимал непосредственное участие в организации высших учебных заведений страны. Был первым ректором Ленинградского педагогического института им. А.И. Герцена (1918–1923) и Уральского государственного университета (Свердловск; Екатеринбург, 1920–1921), ректором и заведующим кафедрой общей педагогики 2-го МГУ (1924–1930), заведующим кафедрой педагогики Московского госпединститута (1936–1937), руководил отделом университетов во Всесоюзном комитете по делам высшей школы при СНК СССР (1936–1937), заведовал кафедрой истории педагогики во Всесоюзном коммунистическом институте просвещения (1936). В 1920 году командируется в Уральскую область для обследования и инструктирования учебных заведений [6, с. 109]. Возможно, его проверке были подвергнуты и школы родного Башкортостана. В качестве члена президиума Всесоюзного комитета по высшему техническому образованию вместе с Г.М. Кржижановским разрабатывал учебно-методическую документацию втузов. Дважды встречался с В.И. Лениным, который проявлял интерес к его работе.

Являясь активным организатором новой советской системы образования, Альберт Петрович так же вдохновенно занимается теоретическими проблемами педагогики. В 1918 году ему была присуждено звание профессора, а в 1935-м он защищает докторскую диссертацию. Как теоретик он был одним из первых авторов советских учебников и пособий по педагогике, истории педагогики и естествознанию. Написал около 30 книг и более 300 статей по проблемам политехнического образования, дидактики высшей и средней школы, педагогического образования, истории отечественной и зарубежной школы и педагогики. К основным сочинениям необходимо отнести такие, как «Лекции по методике школьного естествознания», «Основные проблемы современной школы», «Естествознание, педагогика и

марксизм», «Марксистская педагогическая хрестоматия XIX–XX вв.», «Советская педагогика за десять лет», «Педагогика. Опыт марксистской педагогики», «Педагогика. Трудовая школа», «И.Г. Песталоцци. Его жизнь, учение и влияние на русскую педагогику» (совместно с А.П. Медынским), «И.Г. Песталоцци».

Его работы выдержали несколько изданий и широко использовались в качестве учебных пособий в педагогических вузах. Они были переведены на языки многих народов СССР, а также на другие языки мира: английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, японский, китайский, сербский [3, с. 3]. Педагог принимал участие в международных педагогических конгрессах и конференциях (Вена, Веймар, Берлин, Лейпциг).

Разрабатывал методологические и теоретические проблемы педагогической науки. Критиковал биологизаторские трактовки развития психики ребенка. Утверждал, что содержание психики определяется существующими социальными условиями жизни. Особое значение придавал школе. Воспитание рассматривалось как содействие развитию прирожденных свойств человека. Первоначально педагогика определялась им как социально-биологическая и прикладная наука. Затем его подходы изменились: подчеркивал самостоятельный характер педагогической науки, указывал на ее тесную связь со смежными науками – логикой, психологией, физиологией. Педагогику он называл наукой, изучающей педагогический процесс, или воспитание и образование.

А.П. Пинкевич последовательно отстаивал учение о политехнизме, о связи обучения с производительным трудом, критиковал сторонников ранней профессионализации, монотехнизма и узкого практицизма. Трудовое воспитание и политехническое образование характеризовались им как одна из основных проблем воспитания. В рамках этого подхода развивал положение об организации коллективной деятельности детей как одного из важнейших факторов воспитания. Проблема формирования детского коллектива, что было новым направлением в развитии советской педагогики, являлось одним из центральных положений в теории мыслителя. Так, он пишет, что «чем содержательнее и полнее школьная жизнь, тем ярче, всесторонне будет и школьное самоуправление». Организующим фактором является коллективный труд.

Он разрабатывал проблемы содержания образования и методов обучения. Школа призвана дать не только определенные знания учащимся, но и научить их самостоятельно приобретать знания, делать выводы и применять знания и навыки в жизни, поэтому он пропагандировал исследовательский метод обучения. Исследователь

всесторонне занимался проблемами подготовки педагогических кадров, вопросами отечественной и зарубежной педагогики. Кроме этого, и сегодня представляет интерес его критический анализ теоретических положений известных советских педагогов (П.П. Блонского, А.Г. Калашникова, Е.М. Медынского, С.Т. Шацкого и др.).

Был награжден многочисленными государственными знаками отличия, в том числе персональным автомобилем. Тем не менее в 1937 году был арестован и расстрелян. В мае 1956 года А.П. Пинкевич был реабилитирован посмертно.

Список литературы

1. Аминов Т.М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – 1917 год. 2-е изд. Доп. / Т.М. Аминов. Уфа: Изд-во БГПУ, 2012.
2. Волков В.С. Первый ректор Третьего педагогического института в Петрограде: страницы жизни А.П. Пинкевича / В.С. Волков. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
3. Кларин В. А.П. Пинкевич / В. Кларин, Л. Лейко // Советская педагогика. 1984. № 2.
4. Королев Ф.Ф. А.П. Пинкевич – видный советский педагог / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. 1962. № 5.
5. Лейко Л.М. Вопросы теории педагогики в работах А.П. Пинкевича: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1975.
6. Муталов М. Первый академик Башкортостана / М. Муталов // Бельские просторы. 2008. № 2.
7. Мяукина Е.А. Проблема гуманизации и демократизации образования, обучения и воспитания в педагогическом наследии А.П. Пинкевича: дис. … канд. пед. наук. Пятигорск, 1998.
8. Савельева О.С. А.П. Пинкевич как теоретик и организатор высшего педагогического образования: дис. … канд. пед. наук. М., 1992.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М., 1999. Т. 2.
10. Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан. Фонд Р-801. Оп. 1. Д. 449. Л.109.

Об авторе

Аминов Тахир Мажитович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. E-mail: tahir-aminov@yandex.ru

КАКИЕ КАТЕГОРИИ ЭТИКИ, ПОНЯТИЯ МОРАЛИ, МОРАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ «ЗНАЕТ» ЭТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

А.В. Бездухов
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара

В данной статье представляются результаты изучения этического сознания студентов – будущих учителей – в части, относящейся к тому, какие категории этики, понятия морали, моральные ориентиры «знает» их этическое сознание.

Ключевые слова: *будущий учитель, этическое сознание, категория этики, понятие морали, моральный ориентир.*

Формирование этического сознания будущего учителя – важная социально-нравственная и педагогическая проблема, решение которой затрагивает насущные вопросы современного общества, стремящегося к поощрению добра, претворению его в жизнь, и современного образования, ориентированного на творение добра.

Этическое сознание учителя есть теоретическое сознание. Определяющей формой такого сознания учителя является этическое знание о морали, педагогической морали, о сущностных категориях этики, педагогической этики. Такое сознание «работает», как это было обосновано нами ранее, с оформляющими его категориями этики, педагогической этики, а не с понятиями морали. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание концептуально. Этическое мышление учителя, «возвышаясь» над моральным сознанием как практическим сознанием, анализирует, осмысливает его. Объектом этического мышления учителя являются обозначаемые понятиями морали нравственные явления в социальной и педагогической действительности, комплементарные нравственные отношения между педагогом и учащимися и оценки результатов деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося [3, с. 10].

Решение задачи формирования этического сознания будущего учителя требует вначале изучить такое сознание студентов. Изучение этического сознания будущих учителей проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия». Были сформированы две группы первокурсников-гуманитариев, обучающихся на различных факультетах: на факультете иностранных языков и на филологическом факультете. В качестве первой группы выступали

студенты факультета иностранных языков (N = 80), второй группы – студенты филологического факультета (в дальнейшем – студенты второй группы, N = 57). Логика программы исследования и последующего теоретического анализа эмпирического знания продиктована пониманием структуры этического сознания учителя: «этическое знание о сущностных этических категориях и этическое отношение» [4, с. 258].

Осмысление полученных данных том, какие категории этики знают студенты, показывает наличие общего и различного в представлениях студентов о категориях этики. Общее заключается в том, что студенты обеих групп указали на категории этики, выделяемые учеными в качестве основных: добро, ответственность, справедливость, долг, счастье, любовь, совесть, смысл жизни, дружба, верность, любовь и т.д. Мы полагаем, что их сознание находится на уровне здравого смысла, который есть «обыденное мышление, используемое людьми в повседневной жизнедеятельности. Он проявляется как непосредственно-практическое мышление, которое выполняет функцию ближайшего ориентира индивида в окружающем мире» [7, с. 108–109]. Сказанное находит подтверждение в том, что студенты факультета иностранных языков в качестве этических категорий назвали «такт» (21,250 %), «порядочность» (10,000 %), «терпеливость» (3,750 %). Студенты филологического факультета – «толерантность» (14,035 %), «педагогическую этику» (7,017 %), «воспитанность» (5,263 %), «честность» (3,509 %), «уважение» (1,754 %), «равенство» (1,754 %), «тактичность» (1,754 %). Как видим, налицо «белые» пятна на «планшете» сознания опрошенных, которые смешивают категории этики с личностными качествами (порядочность, терпеливость, тактичность, честность и др.).

Различное заключается в том, что студенты первой группы указали на двадцать три категории этики, среди которых таковыми не являются три, студенты второй группы – на двадцать три категории этики, среди которых таковыми не являются семь.

Различное заключается и в том, что 78,947 % студентов второй группы указали на такую категорию этики, как «добро», 45,614; 40,351; 26,316 % – на категории «ответственность», «справедливость», «долг» соответственно, тогда как только 35,000 % студентов первой группы указали на категорию «добро», 21,250 % – на категорию «ответственность», 17,500 %, – на категорию «справедливость», 12,500 % – на категорию «долг». (Общая сумма более 100 %, так как студенты называли по нескольку категорий этики.)

Следует также отметить, что первокурсники затруднились указать категории педагогической этики. Они не соотносят явления морали с

педагогической деятельностью. Другими словами, категории этики не отрефлектированы ими с педагогических позиций. Студенты ведут речь о долге, ответственности, справедливости учителя, не указывая на педагогическую деятельность. Лишь 29,824 % студентов контрольной группы и 26,250 % студентов экспериментальной группы знают, что категориями этики являются педагогический долг, педагогическая справедливость. 14,035 % студентов и 17,500 % студентов соответственно указывают на педагогическую совесть (совесть педагога).

Осмысление полученных данных о том, какие понятия морали знают студенты, показывает скорее на наличие различного, чем общего, в представлениях студентов первой и второй групп о понятиях морали. Исследованием установлено: если студенты первой группы указали на двадцать четыре понятия морали, то студенты второй группы – лишь на тринадцать понятий морали. Дело, однако, не в том, что сознание студентов первой группы «знает» больше понятий морали, чем сознание студентов второй группы, которые, кстати, в целом правильно назвали понятия морали. В качестве понятий морали студентами контрольной группы были ошибочно названы «нравственные ценности» (33,333%), «тактичность» (5,263 %). Студенты первой группы в качестве понятий морали ошибочно назвали «нравственные ценности» (26,250 %), «порядочность» (3,750 %), «обман» (1,250 %), «предательство» (1,250 %), «традиции» (1,250 %), «гордость» (1,250 %). Как и в случае с категориями этики, налицо смешение понятий морали с другими явлениями морали или с нравственными качествами, а также, как мы полагаем, с характеристиками аморализма, а возможно, и имморализма (обман, предательство).

Осмысление полученных данных позволило сделать вывод о том, что студенты обеих групп не различают этические категории и понятия морали. Как показали беседы с первокурсниками, они не только не видят различий между категориями этики и понятиями морали, но и не осознают необходимости их различения. Студенты затруднились ответить на вопросы: «В чем состоит нормативно-оценочный, моральный смысл понятий морали?», «Как вы понимаете суждение о том, что “понятия встречаются в теоретическом и моральном контексте” [6, с. 39]?», «Каково содержание понятий “справедливость”, “благородство”, “верность” и т.д. в морали и чем оно отличается от содержания этических категорий, употребляемых в теоретическом смысле?».

В процессе бесед с первокурсниками мы делали пояснения, например, относительно того, как моральное, нравственное сознание учителя мыслит «верность» как такой поступок, который должен быть

осуществлен с учетом требования быть верным педагогическому призванию учителя, создаваемому им педагогическому пространству как моральному пространству. Или: моральное, нравственное сознание учителя мыслит «благородство» как такой поступок, который должен быть осуществлен с учетом требований, предъявляемых к благородному человеку. Благородный человек, если использовать данные Н. Гартманом характеристики такого человека, идет вперед, увлекая за собой других людей, возвышаясь над повседневностью и моральным ничтожеством. Для такого человека нормой является защита чести и достоинства другого и своего собственного. Его уважают, а он сам уважает другого без зависти [5, с. 384–388].

Мы разъясняли студентам, что учитель не является теоретиком, но использует категории этики для оценивания результатов своей деятельности. Для учителя, рассуждающего, например, о добре, важно теоретическое знание о добре, которое он использует в процессе этических размышлений о поступках учащихся. Он использует это знание как данность. Такое теоретическое знание, как поясняем мы студентам, необходимо для осуществления как этической рефлексии по поводу моральных императивов, обычаев и нравов, которые сложились или складываются в среде школьников, так и этико-педагогической рефлексии по поводу взаимоотношений между учащимися и оснований таких взаимоотношений.

Осмыслим результаты, полученные при выявлении того, какие моральные ориентиры «видит» сознание первокурсников.

Мы не раскрываем содержания понятий «ориентир», «моральный ориентир». Только заметим, что в качестве таких ориентиров могут выступать и категории этики, поскольку они «обладают значением важнейших моральных ценностей. Принимая определенную систему моральных ценностей, люди используют их как ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений» [2, с. 155]. Осмысление полученного эмпирического знания относительно того, какие моральные ориентиры «видит» этическое сознание первокурсников, показывает, что сознание студентов «видит» моральные ориентиры, в качестве которых выступают категории этики, принимающие значение ценностей. При этом этическое сознание студентов второй группы «обращает внимание» на бóльшее количество категорий этики, чем сознание студентов экспериментальной группы. Исследованием установлено, что сознание студентов первой группы «обращает внимание» на такие моральные ориентиры, в качестве которых выступают этические категории «честность» (35,000 %), «искренность» (28,750 %), «добро» (27,500 %),

«справедливость» (26,250 %), «ответственность» (23,750 %). Сознание студентов второй группы «обращает внимание» на «добро» (78,947 %), «ответственность» (66,667 %), «честность» (45,614 %), «справедливость» (33,333 %), «достоинство» (33,333 %). (Общая сумма более 100%, так как студенты называли по нескольку моральных ориентиров, в качестве которых выступают категории этики.) Анализ полученного эмпирического знания показывает, что сознание большей части студентов второй группы «видит» моральный ориентир «добро», категория которого является системообразующей для этического отношения.

Однако, как показал анализ содержания бесед со студентами, добро они понимают достаточно абстрактно. Главное же заключается в том, что они не осознают, что природа добра «аксиологична» (Р.Г. Апресян [1, с. 114]). Заметим, что специфика этических категорий состоит как раз в их аксиологическом характере [2, с. 162]. Незнание студентами такой специфики этических категорий препятствует пониманию ими того, что в педагогической деятельности аксиологическое должно преобладать над деонтологическим. При этом, на первый взгляд, в этическом сознании первокурсников аксиологическое преобладает над деонтологическим, поскольку их сознание вначале «обращает внимание» на добро, а уже затем на долг (12,281 % студентов второй группы и 5,000 % студентов первой группы).

Следует также отметить, что студенты обеих групп в качестве моральных ориентиров указывают явления, которые таковыми не являются. Для студентов второй группы это «уважение» (19,298 %), «отзывчивость» (12,281 %), «порядочность» (7,071 %), «учтивость» (1,754 %) и др., для студентов первой группы – «уважение» (6,250 %), «порядочность» (5,000 %), «коллективизм» (3,750 %), «эгоизм» (1,250 %) и др. Налицо неполное знание студентами этических категорий, что подтверждает сделанный ранее вывод о том, что они смешивают этические категории с другими нравственными явлениями.

Список литературы

1. Апресян Р.Г. Добро // Этика: энциклопедический словарь / Под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. С. 113–115.

2. Архангельский Л.М. Этические категории / Л.М. Архангельский, Т. Джафарли // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.

3. Бездухов А.В. Концепция и модель формирования этического сознания будущего учителя: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А.В. Бездухов. Самара: ПГСГА, 2014. 50 с.

4. Бездухов А.В. Структура этического сознания учителя / А.В. Бездухов // Вестник Тверского государственного университета. № 26. 2013. Серия «Педагогика и психология». Выпуск 4. С. 254–263.

5. Гартман Н. Этика / Н. Гартман. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.

6. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. М.: Наука, 1977. 334 с.

7. Кобляков В.П. Этическое сознание / В.П. Кобляков. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.

Об авторе

Бездухов Артем Владимирович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара. E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

МУДРАЯ ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ТРАДИЦИОННОЙ ФОРМУЛИРОВКИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ

В.М. Букатов

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (МПСУ), Москва

Современная быстротечность и непредсказуемость разрушает преемственность поколений. Детям суждена участь оказаться в авангарде развития человечества. Миссия учителя – развивать у учеников умение общаться друг с другом и прислушиваться к интуиции. Дидактический ориентир учителя обнаруживается в мудрости формулировки «поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что». Раскрывается психолого-педагогический потенциал учебных вопросов, ответы на которые учитель не знает сам.

Ключевые слова: *культурно-историческая тенденция, преемственность поколений, коммуникативность сверстников, учебная интерактивность.*

С наступлением нового века все большее число культурологов стало рассуждать о том, что на человечество надвигается эпоха фантастической быстротечности и непредсказуемости. Что окружающая жизнь все больше и больше становится такой стремительной, что все прежние наработки-заготовки-запасы и припасы прошлых поколений оказываются… бесполезными! Что и житейская мудрость «поколения дедушек–бабушек», и здравый смысл «поколения родителей» начинают быстро выветриваться, катастрофически теряя свою значимость. И что в авангарде несущегося «на всех парах» прогресса вынуждено оказаться – кто бы мог подумать – младшее поколение, то есть дети.

В основе подобных идей лежат труды американского этнографа – Маргарет Мид (1901–1978). В свое время она первой обратила особое внимание на ту культурологическую уникальность, которая с середины прошлого века стала часто возникать в семьях беженцев.

Дело в том, что детишки в таких семьях, даже первоначально не зная чужого языка, тем не менее через какое-то время в новом окружении оказываются более социализированными, чем остальные взрослые их круга. То есть детям, как правило, удается быстрее, прочнее и(или) глубже родителей встраиваться в новые условия незнакомого социума, тогда как их родители, как правило, оказываются во втором эшелоне социализации [5, с. 322–360] и в своей дальнейшей жизни начинают пользоваться тропками, которые прокладывают их собственные дети.

Изучая жизнь семей беженцев, МИД прозорливо объявило становление новой культурно-исторической тенденции, железную поступь которой в XXI веке суждено будет ощущать все большему числу семей, где бы они ни жили, какого бы вероисповедания не были, к какому бы слою общества не принадлежали. И суть этой тенденции в том, что поводырями грядущего развития человечества станут не «дедушки-бабушки» и не «взрослые родители», а их собственные дети.

Лидеры поневоле

Если детям суждена незавидная роль очутиться в авангарде развития человечества, то из этого не следует, что взрослые специально начнут выставлять их впереди себя в роли «щита». Вовсе нет. Все будет проходить совершенно естественным образом, в чем и проявится вся неумолимость общественного прогресса, о которой впервые настойчиво стала предупреждать Маргарет Мид. И сейчас в окружающей повседневности тому подтверждений начинает встречаться все чаще. (К примеру, мой внук через год пойдет в школу. Читает и пишет он, разумеется, с трудом, в отличие от той учительницы, которая будет учить

его в школе. Но новую игру на своем айфоне он уже сейчас может легко инсталлировать, и учительнице в этом его не догнать.)

Сегодня все большее число взрослых начинает понимать, что уже пора перестать игнорировать подобные факты. Ребенок идет в школу учиться, не подозревая о том, что его учительница сама по себе уже «плетется в хвосте» прогресса, тогда как ему самому предстоит участь быть «авангардом развития человечества» [1, с. 192].

Но если современным детям независимо от их и наших желаний действительно в свое время суждено будет оказаться на передовой (будем надеяться, что культурной, а не военной), то можем ли мы хоть чем-то помочь им? В силах ли мы заранее какую-нибудь соломку им подстелить? Или хоть чем-то облегчить тяжкую ношу предстоящей миссии?..

Культурология считает, что каждый школьный учитель не только МОЖЕТ, но – более того – ОБЯЗАН заранее соломку расстилать. А на компетентностном языке профессионализма это значит, во-первых, **постоянно поощрять детей к общению друг с другом**. И во-вторых, **поддерживать в каждом ребенке доверие к его собственной интуиции.** (Не удержусь, чтобы специально не отметить, что и первое, и второе настоятельно вменяется учителям в обязанность в так называемых УУД стандартов «второго поколения».)

Казалось бы, о роли общения между детьми и о необходимости каждому ребенку уметь прислушиваться к себе и доверять своему собственному мнению педагоги и психологи только и делали, что твердили весь прошлый век. И что из этого? Что же мы видели и видим на самом деле?

Львиная доля различных психологических тренингов по формированию навыков общения и умения прислушиваться к себе уж если на что реально и нацелена, то, скорее всего, на примитивную социализацию и(или) пресловутый конформизм. Тогда как привести ребенка к умению общаться с любым из своих сверстников или «слышать» шепот своей интуиции и «доверять» ему они, по своей сути, не могли и не могут.

А уж на самих школьных уроках как с общением учеников друг с другом, так и с их интуицией дело обстоит не лучшим образом. По ходу почти каждого урока дети все еще вынуждены скрытничать. Переговариваться нельзя, подсказывать нельзя, даже лишний раз посмотреть на соседа (тем более если он сидит сзади) нельзя. А что же можно? Можно (а вернее, НУЖНО!) все время смотреть на учителя (для этого школа и сажает их «в затылок дуг другу»), быть послушным и

прочно запоминать все, что он скажет. То есть все – как в пошлом веке (как в самые замшелые годы «застоя»).

И действительно, ни о какой интуиции и ни о каком общении со сверстниками не может идти речи, пока неизменной доминантой в образовательном пространстве урока будет «общение с учителем», а не «общение со сверстниками» [2, с. 24–25].

Если же вспомнить вторую половину школьного дня современного школьника, то там «по второму кругу» все то же самое («школа полного дня»). И так почти каждый день, чтобы потом, придя из школы домой, ученику сидеть дома взаперти. Ведь на улицу (на которой мы в свое время часами напролет в играх оголтело оттачивали собственную коммуникативность [2, с. 88–92]) теперь у нас ребенка выпустить нельзя.

Правда, в последнее время все больше появляется учителей, которые интуитивно чувствуют, что уже пора менять свои рабочие установки [4, с. 46–52]. И не случайно работа в малых группах все чаще и чаще начинает появляться на самых рядовых уроках и занятиях, вытесняя пресловутые приемы фронтального опроса и фронтального объяснения [2, с. 180–196].

Мудрость народной формулировки как педагогическая инновация

Если школьный учитель всерьез озаботится тем, как же ему свою миссию получше выполнить, то ему не обойтись без профессиональных выводов, связанных с его принципиально новой ролью, которую ему следовало бы играть в современном процессе обучения и воспитания. Ведь большинство даже самых прогрессивных методик прошлого основано на том, что ВЗРОСЛЫЙ (учитель или родитель) знает, что нужно ребенку. А потому этот взрослый ему постоянно указывает, что нужно делать, как думать, куда идти. В этом суть привычной авторитарно-указующей установки образовательной деятельности.

Чтобы освободиться от этой установки, учителю следует обратить внимание на иной, не совсем привычный фундамент своей образовательной деятельности. Смысловая суть этого фундамента замечательно передается хорошо известной формулировкой, виртуозно отточенной в народных сказках: ПОДИ ТУДА – НЕ ЗНАЮ КУДА, ПРИНЕСИ ТО – НЕ ЗНАЮ ЧТО.

Сокровенный и(или) герменевтический смысл этой народной мудрости, отшлифованной веками, глубоко запав в душу отдельных учителей, способен стать своеобразным ориентиром, обеспечивающим столь необходимый пересмотр ими своих рабочих профессионально-педагогических представлений. Ведь чем дольше учителя, родители и

воспитатели будут руководствоваться старыми авторитарно-указующими установками, тем откровеннее их деятельность будет стоять поперек прогресса. И несмотря на озвучивание благих целей, задач и устремлений, результативность их образовательно-воспитывающих усилий не будет приносить пользы ни детям, ни самим взрослым.

И наоборот, чем раньше взрослые (и в первую очередь педагоги) начнут перестраиваться и подлаживать свою работу к объективным тенденциям развития нашей эпохи, тем результативнее будут их усилия, тем чаще их педагогический труд будет потом оказываться спасительной соломкой в предстоящих коллизиях жизни их юных воспитанников.

О вопросах, на которые учитель не знает ответа

Интерактивность крылатой фразы «поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что» очевидна. Вот только приложима ли она к ситуации урока? Например, к вопросам, которые учитель обычно задает классу? Ведь тогда получится, что учителю нужно будет задавать такие вопросы, ответы на которые он сам (!) знать не будет.

Опыт показывает, что некоторые школьные учителя сначала наотрез отказываются принимать такую стилистику вопрошания, считая, что смысл этой народной мудрости неприемлем для уроков ни в начальной, ни в средней, ни в старшей школе. В доказательство они говорят, что «дважды два», как ни крути, «всегда четыре», и учитель этого не знать никак не может. «Так что ж, – риторически вопрошают они, – у класса ничего и спросить будет нельзя, если нам заранее будет известно содержание ответа?»

Спросить, разумеется, можно. Только все дело в том, что некоторые учителя любые иные варианты вопрошания своих учеников по ходу их «образовательной деятельности» представить себе не могут (хотя и не прочь претендовать на роль воспитателей нового поколения!). Тогда как варианты, конечно, есть. Их можно легко сконструировать, если прислушиваться к интуиции или почти забытому игровому опыту [2, с. 93–112] своего собственного детства.

Например, учительница вместо «сколько будет 2х2?» спрашивает у класса: «Сколько человек в классе согласно с твоим мнением?» И времени на выяснение дает классу ровно полминутки. И когда секундная стрелка отмерит на циферблате установленный полукруг (то есть полминутки), звучит игровое «ЗАМРИ». После чего начинается опрос. Один за другим ученики дают свои ответы. У одного – трое, у другого – двое, а у третьего – пятеро!

Ответы наверняка будут разными, что разогреет любопытство всего класса. Некоторым ученикам тут же захочется проверить, действительно

ли один из них успел мнение аж у пяти (!) соседей узнать. И неужели у всех пяти ответы совпали? Непроизвольно начнется опрос, только не учительский, а ученический.

И параллельно возникает тренировка всего «пресловутого» комплекса УУД, указанных в ФГОСе – и умений коммуникативных (включая «сотрудничество и кооперацию»), и умений познавательных (включая «постановку и решение проблем»), и регулятивных (например, «ученического контроля и оценки»), и личностных (включая надпредметные «смыслопорождения и смыслообразования»).

К примеру, может оказаться, что кто-то из детей действительно за отведенное время успел-таки пообщаться с пятью сверстниками. Но только у четверых из них ответ ЧЕТЫРЕ. А у пятого ответ – ДУРТЛЕ (с татарск. «четыре»!)…

Или при проверке сверстников может выясниться что-то другое. Например, что на самом деле ученик успел пообщаться только с тремя (а двоих он прибавил «для красного словца», чтобы быть впереди других). Или что вообще-то опрошенных было аж семь, но у шестого ответ был неправильный, а у третьего (по очередности) ответа еще не было. Вот и получилось в итоге пять…

Комплексная гармонизация и сплочение сверстников

Разнообразие подобных интерактивных вопросов (точнее, вопросов-заданий) может быть велико: «Сколько человек не согласно с твоим ответом?» Или: «Чего в нашем классе столько же, сколько в ответе примера 2х2?»

Во всех этих вариантах спрашивающая учительница заранее не будет знать содержания ответов, которые наперебой будут произносить ее ученики. И с неподдельным интересом начнет выслушивать мнение каждого ребенка [3, с. 127–131]. Если вопрос был про предметы в классе, то один решит ответить – окна (если их в классе четыре), другой – ножки (например, у учительского стола), третий – фарфоровый вентиль (в кране над раковиной в углу класса)…

И любой из прозвучавших ответов не будет исчерпывающим или окончательным. И каждый ученик сможет внести свою лепту в интригующее «множество правильных ответов». И каждый ответ будет по-своему интересен соседям, то есть сработает на сплочение интересов в классе. Проверка знаний начнет сопрягаться с тренингом по общению, а взаимообучение сверстников – с ситуационным разрешением ими нравственных коллизий. Плюс интуитивные догадки то у одного, то у другого ребенка, то по одному аспекту ситуации, то по другому. С

возможностью на деле проверить (или даже обсудить с кем-то из друзей) обоснованность своих/чужих догадок или их ситуационную уместность.

Рассмотрим пример посложнее. **Физика**, 11-й класс, тема «Теория фотоэффекта». В конце параграфа – вопросы для закрепления. Среди них: «Что такое красная граница фотоэффекта?» И в этом случае с помощью предложенного «инновационного ориентира» можно сконструировать учебную интерактивность, сплачивающую учеников во внимании к мнению друг друга.

Для этого ученикам предлагается подготовить два варианта ответа: в виде *самого короткого* предложения и *самого длинного* (в обоих случаях предложение должно быть одним и только одним). И на доске ученикам нужно будет соответственно вывести мелом два числа, равных количеству слов в каждом варианте. У кого же число окажется самым маленьким (то есть предложение с ответом будет самым *кратким* – «краткость сестра таланта»)? А у кого – самым большим (то есть предложение с ответом будет не только верным по смыслу, но и *обстоятельно развернутым*)?

По ходу определения победителя (победителей) многим захочется проверить (или оспорить) правильность того или иного результата, так что все начнут вслушиваться в расшифровку/озвучку чисел не просто внимательно, а по-деловому придирчиво. Включая и отстающих, и тех, кто русским владеет слабо (неродной язык), а потому на уроках предпочитает отсиживаться. Ведь что-что, а пересчитать слова в самом коротком или длинном предложении, а заодно и придраться к какой-нибудь реальной или мнимой неправильности даже им вполне по силам [1, с. 194].

Во время подобной интерактивности учебно-деловой деятельности учеников и их общение, и их доверие к самим себе начинают гармонично взаимосочетаться, формируясь и укрепляясь вполне естественным образом, что активизирует в каждом ребенке желание устремляться в неизвестность, то есть «туда – не знаю куда». Устремляться «сломя голову», ибо вокруг – окрыляюще-комфортное чувство дружеской поддержки, возникающее при уверенности, что всем сверстникам вокруг интересно, что все искренне увлечены, что «все мы одним миром мазаны».

И чем чаще в учебном пространстве любого из школьных уроков начнут возникать интерактивные ситуации «не знаю куда, не знаю что», тем чаще умение общаться и прислушиваться к интуиции у ваших учеников будет не просто востребовано, а начнет реально

взаиморазвиваться. И не на бумаге, не понарошку или умозрительно-теоретически, а вполне интенсивно и результативно…

Список литературы

1. Букатов В.М. Как наладить и сохранить диалог поколений. Размышления, опыты, смыслы / В.М. Букатов // Народное образование. 2010. № 8. С. 190– 195.

2. Букатов В.М. Секреты дидактических игр: Психология, методика, дисциплина / В.М. Букатов. СПб.; М., 2010. 203 с., ил.

3. Ершова А.П. Нескучные уроки. Обстоятельное изложение социоигровых технологий обучения: Пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии / А.П. Ершова, В.М. Букатов. СПб., 2013. 240 с.

4. Лельчицкий И.Д. Миссия учителя в развитии современного детства: ретроспектива и перспектива // Известия Российской академии образования. 2011. № 3. С. 44−53.

5. Мид М. Культура и мир детства / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева; Сост. и послесловие И.С. Кона. М., 1988. 429 с.

Об авторе

Букатов Вячеслав Михайлович, доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры педагогики факультета психологии АОНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (МПСУ). E-mail: bukatov@mail.ru

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЕЕ ИСТОРИИ

Ю.А. Воронцова
ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», Хабаровск

В статье рассматриваются причины и следствия современного состояния понятийно-терминологического аппарата педагогики, обосновывается необходимость исследования теоретико-методологических оснований разработки педагогических понятий и терминов в рамках историко-педагогического знания.

Ключевые слова: *понятийно-терминологический аппарат, теоретико-методологические основания разработки педагогических понятий, педагогическая терминология.*

Постоянная дифференциация и интеграция научного знания, обусловленная сложностью познаваемых явлений, сопровождается перманентным развитием научного языка. Знания из различных научных отраслей, философии и практической деятельности, выраженные в тех или иных формах, проникают в массив педагогической теории, преломляются через ее предмет и получают здесь новый виток своего развития. Этот процесс сопровождается качественными изменениями педагогических понятий (обновление, уточнение их содержания и объема) и количественным приростом понятий и терминов.

Состояние понятийно-терминологического аппарата педагогической науки современными учеными характеризуется как «неустойчивое», «неупорядоченное», «несистематизированное», а сами научные термины отличаются многозначностью и синонимичностью (М.А. Галагузова, В.В. Краевский, Н.Л. Коршунова, В.М. Полонский и др.). Это характерно не только для текущего этапа развития педагогической теории. Проблема неупорядоченного состояния понятийно-терминологического аппарата ставилась педагогами еще в 60-х годах XX века (М.И. Кантор, Б.Б. Комаровский и др.).

Завершая работу «Педагогическая лексикография и лексикология», М.И. Кантор выразил уверенность в том, что проблема эта решаема и педагогическая терминология может быть упорядочена [1, с. 199]. С момента издания упомянутой монографии прошло более пятидесяти лет, а понятийно-терминологический аппарат педагогики, несмотря на все происходящие в нем изменения, продолжает оставаться неупорядоченным и несистематизированным. Такое положение вещей обусловливает появление двух вопросов: возможно ли вообще в той или иной степени упорядочить язык педагогической науки и нужно ли пытаться это делать?

Первый из них трансформируется в вопрос об устранимости или неустранимости причин такого неупорядоченного состояния педагогической терминологии. Среди множества причин, называемых учеными, обозначим такие ключевые, с нашей точки зрения, как:

1) характер гуманитарного знания, имеющего дело со сложным, часто непредсказуемым в полной мере объектом – человеком и, как следствие, сложность и многоаспектность предмета педагогической науки – процесса становления человека человеком в ходе его развития и социализации;

2) множественность источников формирования педагогического языка, объединяющего понятия и термины из философии, социологии,

антропологии, культурологии, медицины, психологии, собственно педагогики и ряда других научных отраслей, а также из бытового языка.

Упростить человеческую природу, равно как и пути ее познания, и ограничить источники формирования языкового ряда педагогики невозможно, а это значит, что ключевые причины неупорядоченности педагогического понятийно-терминологического аппарата неустранимы.

Ответ на второй вопрос: «Нужно ли пытаться упорядочивать то, что упорядочить в полной мере невозможно?» – зависит от того, каковы последствия несистематизированного и неупорядоченного состояния языка педагогики, какие трудности это создает и можно ли пренебречь ими. Последствия эти условно можно объединить в три группы: трудности для методологии, теории и педагогической практики.

Последствия методологического плана, рассмотренные, например, через призму общего, особенного и единичного, могут проявляться следующим образом. На уровне общего эти последствия представлены трудностями соотнесения различных отраслей педагогики, ее направлений, а следовательно, и их понятийно-терминологических единиц; трудностями «вписания» результатов отдельно взятого научного исследования в общую картину научно-педагогического знания при условии наличия существенных разногласий в трактовке педагогических терминов в этом отдельном исследовании и в доминирующей на сегодняшний день в науке точке зрения на их значения.

На уровне особенного эти последствия могут быть выражены, например, в трудностях соотнесения между собой результатов двух или более исследований, связанных общим предметом, методами познания и т.п.

И, наконец, на уровне единичного эти трудности могут быть сопряжены с неточностями, терминологическими погрешностями, допущенными в рамках отдельно взятого исследования, когда автор употребляет один и тот же термин, являющийся базовым в данной работе, в разных значениях.

В теоретическом плане многозначность ключевых педагогических терминов приводит к неопределенности, размытости предмета педагогической науки. Предмет ее называется разными терминами (воспитание, образование, педагогический процесс), каждый из которых имеет несколько значений, что еще более осложняет понимание этой области знания и ставит под сомнение самостоятельность педагогики как науки.

Наконец, в практическом плане педагоги (как теоретики, так и практики) испытывают определенные затруднения в связи с разным пониманием значений педагогических понятий и терминов, используемых в научном и повседневном профессиональном общении. Сталкиваясь в

тексте с тем или иным педагогическим термином, зачастую трудно определить, в каком значении он употребляется. Так, встречаются противоположные по своему значению трактовки таких терминов, как «педагогическая среда» и «педагогическое пространство», «компетенция» и «компетентность», разнообразные трактовки терминов «педагогические инновации», «педагогические технологии» и многие другие. Невладение педагогами-практиками профессиональными понятиями и терминами, запутанность их значений, в свою очередь, затрудняет решение ими профессиональных задач, а значит – и развитие системы образования в целом.

Из изложенного следует, что неупорядоченность понятийно-терминологического ряда педагогики создает серьезные препятствия и трудности на пути развития самой науки и связанной с ней практики. Пренебречь этими трудностями едва ли возможно, а это значит, что стремиться упорядочить (в той или иной степени) язык педагогики все-таки необходимо. Другой вопрос: как, на каких началах это может быть сделано?

Понятийный ряд педагогики можно рассматривать с разных позиций: с лингвистических, герменевтических, методологических и т.д. В представленной работе в качестве исходной принята историко-педагогическая позиция.

Обращение к истории педагогики обусловлено, во-первых, тем, что неупорядоченное состояние понятийно-терминологической системы – явление, свойственное не только для современного этапа развития педагогической науки, но имело место на протяжении всей ее истории (см., например, диссертационную работу А.Н. Рыжова), что позволяет нам обращаться к опыту прошлого в поисках ответов на современные вопросы. Во-вторых, педагогическая терминология, несмотря на динамичное развитие и изменение в том или ином аспекте значений педагогических терминов, носит преемственный характер. Наконец, в-третьих, базовые педагогические понятия, которыми принято обозначать предмет этой науки, имеют давнюю историю, без обращения к которой систематизировать их значения на современном этапе едва ли возможно.

Труды историков педагогики, посвященные понятийно-терминологическому аппарату, условно можно разделить на несколько групп:

работы, посвященные анализу понятийного аппарата в целом (А.Н. Рыжов);

исследования, анализирующие понятийный ряд отдельного периода (Л.И. Атлантова, И.К. Карапетян, И.В. Кичева, Е.А. Кошкина);

труды, обращенные к отдельным областям понятийного ряда, отдельным категориям, понятиям, терминам педагогики (В.С. Безрукова, Д.А. Кречко).

В самом укрупненном виде все работы, отнесенные к названным группам, отвечают на один общий для них вопрос: каков понятийно-терминологический аппарат педагогики в тот или иной промежуток времени в целом или в отдельной части.

Полагаем, что на этом потенциал историко-педагогического знания в изучении понятийно-терминологической системы педагогики и в поиске путей ее упорядочения не исчерпан. В представленной статье предлагается посмотреть на язык педагогической науки с позиции оснований его формирования, обусловивших разработку отдельных понятий, их групп и подсистем, определивших направления развития понятийно-терминологической системы отечественной педагогики в целом. Иными словами, предлагается искать ответ не на вопрос: «Каким был понятийно-терминологический аппарат педагогики на отдельном этапе ее развития?», а на вопрос: «Почему он был именно таким?»

Такая постановка вопроса обусловлена следующими соображениями: научный язык, его термины существуют в определенной системе не сами по себе, а являются внешним выражением научного знания, коррелируют с ним. Рассматривая педагогические понятия и термины, не обращаясь к тем основаниям, которые их породили, игнорируя их взаимные связи, мы фактически обращаемся к следствию – педагогическим понятиям, терминам – и не принимаем во внимание причину: основания их возникновения и развития. Связи между языком и научной мыслью побуждают нас осуществлять поиск этих мыслей, которые задают общий ход развития терминологической системы педагогики и обусловливают разработку отдельных понятий и терминов.

Эти «мысли», выраженные в определенных формах, назовем «теоретико-методологическими основаниями». Обозначая их данным термином, мы исходили из следующего.

В толковых и философских словарях раскрывается содержание термина «основание», который имеет ряд значений. Отбросив узкие, специальные трактовки данного термина, мы вычленили два признака, характеризующие «основание»:

1) основание «порождает» какое-либо явление, является его источником, условием его возникновения и (или) существования;

2) основание носит базовый, сущностный характер по отношению к какому-либо явлению.

В роли такого явления в нашем случае выступают педагогические понятия и термины, а основания являются условиями их возникновения, определяют направления их развития. Поскольку речь идет о педагогических понятиях, мы конкретизировали данные основания прилагательным «теоретико-методологические», в котором «теоретико-» подчеркивает их природу, принадлежащую к сфере человеческой мысли (в противовес практике), а «методологические» указывает на их функциональный характер по отношению к понятийно-терминологической системе педагогики и их внутреннюю структуру, коррелирующую со структурой методологии педагогики.

Таким образом, под теоретико-методологическими основаниями разработки педагогических понятий и терминов мы мыслим необходимые условия и предпосылки, определяющие их возникновение и развитие, задающие направления такого развития и сущностные черты понятийно-терминологической системы в целом.

Какова же структура этих оснований, в какой форме они могут быть представлены? Анализ диссертационных работ по педагогике показал, что авторы, используя термин «теоретико-методологические основания», относят к ним самые разные явления, в том числе такие, как концепции, теории, проблемы, подходы, идеи, положения, принципы и др.

Применительно к понятийно-терминологическому аппарату педагогической науки в качестве теоретико-методологических оснований нами приняты следующие: идея, концепция, теория, подход и принцип. Выбор объясняется двумя обстоятельствами: названные явления благодаря своей более строгой структуре могут быть в явном виде обнаружены в тексте, в отличие, например, от таких как «положения» или «проблемы». И эти основания в своей совокупности могут быть представлены в системе: на основе идеи формируется концепция, которая может дорасти до теории, подход определяет точку зрения на исследуемое явление, а принцип служит руководящим началом для практики, что соответствует трем уровням знания: онтологическому, гносеологическому и праксиологическому.

В трудах отечественных педагогов-исследователей мы не встретили работ, посвященных изучению теоретико-методологических оснований формирования и развития педагогических понятий и терминов. Однако полагаем, что знание этих оснований позволило бы с большей ясностью увидеть корни протекающих процессов в понятийном аппарате педагогики на современном ее этапе, обрести новые возможности для

упорядочения ее терминологического ряда и с новых позиций проанализировать педагогическое наследие прошлого.

Список литературы

1. Кантор И.М. Педагогическая лексикография и лексикология / И.М. Кантор. М.: Просвещение, 1968. 199 с.
2. Рыжов А.Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. / А.Н. Рыжов. Москва, 2013. 42 с.

Об авторе
Воронцова Юлия Алексеевна, аспирант 1-го года обучения кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», Хабаровск. E-mail: yuvoroncova@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С.В. Ильченко
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается процесс разработки моделей компетенций руководителя в системе управления персоналом образовательного учреждения.

Ключевые слова: *руководитель, лидер, компетенция, компетентностный подход, модель компетенций, менеджерские компетенции.*

Анализ управленческой деятельности в современных образовательных учреждениях и требований к специалистам по педагогическому управлению подтверждает необходимость в подготовке кадров, способных работать в быстро меняющихся социально-экономических условиях, осуществляя эффективное управление педагогической системой. Все это требует от будущего специалиста системы образования достаточно высокого уровня развития профессиональной, управленческо-педагогической культуры.

В настоящее время одним из способов определения требований к персоналу, к уровню развития разных сторон личности работников является разработка системы компетенций. Термин «компетенции»

согласуется с используемыми ранее понятиями, такими как профессионально-важные качества; профессиональные требования; профессионально-значимые знания, умения и навыки. Вместе с этим современная трактовка понятия расширяет его содержание, что определяет популярность и постепенное внедрение в практику деятельности компаний компетентностного подхода. Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер дают в своих работах наиболее полное определение компетенции работника. По их мнению, «компетенция – базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других социальных ситуациях» [2, с. 14]. В модель компетенций закладывается не наибольшее количество знаний, умений, навыков, личностных качеств и мотиваций, а лишь те базовые свойства, которые определяют успешность человека в деятельности.

Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер предложили наиболее полную классификацию компетенций, включив в нее пять типов базовых качеств: мотивы, психофизиологические особенности (или свойства), я-концепция, знание, навык.

Н.В. Самоукина приводит более простое определение компетенций, адаптированное к особенностям отечественного опыта, которое объясняет компетенции как ценности и личностные качества, а также профессиональные знания и навыки, необходимые сотруднику для успешного выполнения своих должностных обязанностей.

Адаптируя результаты исследований Спенсеров к российским условиям и менталитету, автор приводит перечень групп компетенций, которые используются в отечественной практике: корпоративные компетенции; менеджерские компетенции; профессиональные компетенции; компетенции личной эффективности [1, с. 7].

В наборе компетенций для руководителя (лидера), целесообразна представленность следующих групп компетенций (табл. 1–6).

Таблица 1

1. Компетенция: КОМАНДНОСТЬ

Уровни выраженности	Поведенческие индикаторы (проявления)
F Уровень некомпетентности	Нейтрален, пассивен, не принимает участия или не является членом какой-либо команды
E Начальный уровень	Сотрудничает и делится информацией. Охотно принимает участие, поддерживает командные решения, хороший «командный игрок»
D Базовый уровень	Выражает положительные ожидания относительно других. Положительно отзывается о членах команды. Демонстрирует уважение к коллегам
C Уровень опыта	Вносит вклад в общее дело. Выполняет свою часть работы
B Уровень «Эксперт»	Строит команду. Создает дружескую атмосферу, поддерживает высокий командный дух и сотрудничество, участвует в корпоративных мероприятиях
A Уровень «Наставник»	Разрешает конфликты. Делает конфликты внутри команды достоянием гласности и поощряет их успешное решение. Делится опытом

Таблица 2

2. Компетенция: МОТИВАЦИЯ К ДОСТИЖЕНИЯМ

Уровни выраженности	Поведенческие индикаторы (проявления)
F Уровень некомпетентности	Сосредоточен на задании. Работает упорно, но не стремится к выполнению стандартов успешных сотрудников. Может допускать ошибки
E Начальный уровень	Старается выполнить работу хорошо и правильно, стремится соответствовать стандартам успешных сотрудников, например, укладывается в бюджет, выполняет план продаж, требования к качеству. Может расстраиваться из-за ненужных потерь, убытков или неэффективности
D Базовый уровень	Улучшает качество исполнения. Осуществляет изменения в системе или методах своей работы, делает что-то лучше, быстрее, с меньшими затратами, более эффективно

C Уровень опыта	Ставит амбициозные цели
B Уровень «Эксперт»	Анализирует ошибки. Использует эффективные методы работы
A Уровень «Наставник»	Мотивирован на достижение и успех. Вкладывает значительные ресурсы и/или время в улучшение исполнения, пробует что-то новое, добивается амбициозных, сложных целей (например, использует инновационные технологии в профессиональной деятельности). Ободряет и поддерживает подчиненных в мотивации на достижение и успех

Таблица 3

3. Компетенция: УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Уровни выраженности	Поведенческие индикаторы (проявления)
F Уровень некомпетентности	Управляет организацией (подразделением, персоналом) на основе интуиции. Часто сталкивается с форс-мажорными ситуациями в работе
E Начальный уровень	Управляет организацией (подразделением) на основе оперативного менеджмента. Редко сталкивается с форс-мажорными ситуациями в работе
D Базовый уровень	Управляет организацией (подразделением, персоналом) на основе стратегического менеджмента
C Уровень опыта	Управляет организацией (подразделением) на основе стратегического и инновационного менеджмента
B Уровень «Эксперт»	Управляет организацией (подразделением) на основе стратегического и инновационного менеджмента
A Уровень «Наставник»	Управляет организацией (подразделением) на основе стратегического и инновационного менеджмента. Передает опыт эффективного управления другим

Таблица 4

4. Компетенция: РАБОТА С ПЕРСОНАЛОМ. СПОСОБНОСТЬ К ЛИДЕРСТВУ

Уровни выраженности	Поведенческие индикаторы (проявления)
F Уровень некомпетентности	Не проявляет лидерство. Отказывается или не может быть лидером, например, не в состоянии дать указания о направлении деятельности, когда это нужно подчиненным

E Начальный уровень	Руководит совещаниями. Руководит совещаниями — оглашает регламент совещания и цели, контролирует время, назначает задания
D Базовый уровень	Информирует людей. Оповещает о происходящем людей, на которых влияет принятое решение. Должен удостовериться, что группа имеет всю необходимую информацию. Может объяснить причины решения
C Уровень опыта	Справедливо пользуется авторитетом. Авторитет признается подчиненными, коллегами и сотрудниками подразделения. Повышает эффективность команды при помощи укрепления командного духа и увеличения продуктивности
B Уровень Эксперт	Заботится о группе. Защищает группу и ее репутацию по отношению к более крупной компании или обществу в целом: добивается для группы нужного персонала, ресурсов, информации
A Уровень Наставник	Позиционирует себя как лидер. Гарантирует, что другие выиграют от миссии, целей, планов, климата и политики лидера. Подает хороший пример, обладает харизмой. Гарантирует выполнение всех заданий группой (заслуживающий доверия лидер). Передает опыт управления персоналом

Таблица 5

5**. Компетенция: СПОСОБНОСТЬ ВЛИЯНИЯ НА ДРУГИХ**

Уровни выраженности	Поведенческие индикаторы (проявления)
F Уровень некомпетентности	Не проявляет способности влияния на других. Не выказывает попытки повлиять или убедить других
E Начальный уровень	Выражает намерение, но не предпринимает конкретных действий. Выражает заботу о своей репутации, статусе и внешности, но не предпринимает реальных усилий
D Базовый уровень	Убеждает без адаптации к мнениям сотрудников. Не предпринимает явных попыток адаптироваться к уровню и интересам аудитории
C Уровень опыта	Адаптирует презентацию или обсуждение, чтобы они были созвучны интересам и уровню других. Прогнозирует восприятие слушателей
B Уровень «Эксперт»	Планирует работу с возражениями сотрудников. Моделирует поведение, ожидаемое от других, подготавливает ответы на возражения слушателей

A Уровень «Наставник»	Оказывает дополнительное влияние, пользуется экспертами или третьей стороной; приводит аргументированные доводы. Управляет политическими силами внутри компании, выстраивает поддержку идей, пользуется знаниями и навыками о закономерностях групповых процессов, чтобы направлять группу. Передает опыт влияния другим

Таблица 6

6**. Компетенция: ЭМПАТИЯ В ОБЩЕНИИ**

Уровни выраженности	Поведенческие индикаторы (проявления)
F Уровень некомпетентности	Не сочувствует. Оскорбляет других, заставляя их «закрыться» перед ним
E Начальный уровень	Не проявляет сочувствия. Нейтрален, безразличен в общении
D Базовый уровень	Слушает, когда к нему обращаются другие. Может задавать вопросы, старается понять других
C Уровень опыта	Всегда доступен для слушания. «Держит дверь открытой», прилагает все усилия, чтобы понять других
B Уровень «Эксперт»	Прогнозирует реакцию окружающих. Пользуется пониманием, основанным на слушании и наблюдении, для подготовки к реакциям окружающих
A Уровень «Наставник»	Слушает отзывчиво. Осознает заботы людей, реагирует на потребности людей. Действует с целью помочь. Помогает людям справляться с проблемами

Список литературы

1. Самоукина Н.В. Настольная книга директора по персоналу / Н.В. Самоукина. М.: Эксмо, 2009.

2. Спенсер Л.М. Компетенции at work. Модели максимальной эффективности работы / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер. М.: HIPPO, 2005.

Об авторе

Ильченко Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет». E-mail: strelec200763@mail.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ К.Д. УШИНСКОГО

И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Реализуемый в настоящее время компетентностный подход декларируется как инновационная парадигма процесса и результата высшего педагогического образования. Осуществленный в обозначенном проблемно-генетическом аспекте анализ ведущих положений, содержащихся в трудах К.Д. Ушинского, позволил представить интерпретацию приоритетных компонентов структуры личностно-профессиональной компетентности учителя.

***Ключевые слова**: компетентность учителя, педагогическая рефлексия, антропологические знания, педагогическое творчество, духовность учителя.*

Проблема компетентности учителя как личности и профессионала в предельно обобщенном и лаконичном виде обозначена в известном постулате К.Д. Ушинского: «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [2, 22–23]. Мыслитель, по существу, обосновал *антрополого-педагогическую идею* в качестве методологической основы процесса и результата профессиональной подготовки учителя. Это позволяет высказать утверждение, что **антропологические знания,** которыми призван овладеть учитель, начинают рассматриваться как важнейший компонент в структуре его профессиональной компетентности, принципиальное условие эффективности организационно-педагогического обеспечения обучения и воспитания растущего человека.

К.Д. Ушинский достижение учителем такого уровня готовности к профессиональной деятельности видел как логически построенную последовательность, включающую *теоретико-методологический* и *прикладной* аспекты его обучения. Так, мыслитель полагал необходимым освоение учителем *комплекса наук о человеке,* что являлось бы далее основанием для *изучения педагогики как свода правил педагогической деятельности* [2, с. 22]. Поэтому, согласно К.Д. Ушинскому, возможна трактовка компетентности учителя как его *способности научно-обоснованного, с позиций антропологического знания, выбора и применения специальных педагогических действий* по отношению к растущему человеку. В обозначенном контексте в структуре

компетентности учителя, как это следует из дальнейших рассуждений мыслителя, важнейшее значение имеют умения анализировать уровень актуального состояния ученика и проектировать развитие его потенциальных возможностей [2, с. 22–23].

Современное «прочтение» К.Д. Ушинского позволяет сделать вывод о том, что ключевым компонентом в структуре компетентности учителя как личности и профессионала утверждалась его потребность и готовность к педагогической рефлексии. Хотя К.Д. Ушинский это понятие и не употреблял, оно следует из его указания о том, что *только уровень абстрактного осмысления фактов педагогической действительности позволяет учителю осуществлять обоснованный выбор им методов и способов профессиональной деятельности*. Подтверждением обоснованности вывода *об актуальности педагогической рефлексии* в контексте анализа наследия мыслителя являются следующие его суждения. Во-первых, следует указать на отмечавшуюся К.Д. Ушинским *способность учителя к самостоятельным научно-обоснованным педагогическим действиям*. Во-вторых, важным показателем наличия педагогической рефлексии в структуре компетентности учителя является и подчеркнутая К.Д. Ушинским *способность оперировать антропологическими знаниями.* В-третьих, это, по мнению мыслителя, имело бы принципиальное значение для *предупреждения рецептурно-репродуктивного стиля педагогической деятельности,* который, как отмечал К.Д. Ушинский, имел свое распространение в школьной практике. Резюмируя, можно утверждать, что важнейшим приоритетным показателем компетентности учителя является *его готовность к проектированию авторских профессиональных действий вплоть до моделирования новых образцов педагогической практики*.

В контексте научного поиска, связанного с обоснованием структуры компетентности учителя, необходимо отметить позицию К.Д. Ушинского относительно наличия педагогического творчества как принципиального условия эффективного осуществления учителем своей деятельности. Такая идея звучала, например, в известном утверждении ученого о том, что педагогика не может быть названа наукой в строгом смысле этого понятия, а скорее является искусством [1, с. 239; 2, с. 14]. Вместе с тем мыслитель специально подчеркивал, что это искусство «самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку» [1, с. 365]. Этот широко известный в педагогическом сообществе тезис позволяет в контексте проблемы компетентности учителя сделать некоторые предположения концептуального характера. Очевидно, что квалификация

педагогики как науки обусловливалась требованием к учителю опираться в профессиональной деятельности на положения и закономерности образования и развития личности, сформулированные на теоретическом уровне и подтвержденные опытным путем. Вместе с тем в различных, как правило, по целому ряду признаков конкретно-педагогических обстоятельствах обращение учителя к одним и тем же методам и приемам *требовало от него их творческого осмысления и применения*, что позволяло в свою очередь отождествлять и одновременно различать педагогическую деятельность с искусством как мастерством оперирования педагогическими правилами. Это мастерство или совершенствование искусства воспитания требовало, как отмечал К.Д. Ушинский, «распространения между воспитателями разнообразнейших *антропологических* знаний» [1, с. 365].

Взгляд на учителя как носителя духовно-творческой атмосферы учебного заведения можно рассматривать как методологическое указание К.Д. Ушинского на значимость *личностного начала* в деятельности учителя.

Целостный анализ педагогического наследия К.Д. Ушинского позволяет обосновать такой важный компонент в структуре компетентности учителя, как его готовность в личностно-нравственном самоопределении. Можно полагать, что, обладая названной компетентностью, учитель неизменно будет стремиться к ценностно-педагогическому поиску личностного смысла совершаемых профессиональных действий и поступков. К.Д. Ушинский подчеркивал принципиальную непротиворечивость его образа жизни и декларируемых им педагогических наставлений. Это требование ученый аргументировал особым призванием учителя являть собой *пример как для учеников, так и для их родителей.* Только в таком случае, полагал К.Д. Ушинский, учитель сможет оказывать нравственное влияние на детей, а его педагогическая деятельность будет соответствовать подлинным ценностям и целям [1, с. 343].

Развивая мысль о предопределяющей роли личностно-нравственной позиции учителя, мыслитель указывал также и на значение его способности к рефлексии предшествующего опыта собственного воспитания. Например, учитель, приступающий «к святому делу воспитания», должен осознать то, что его собственное воспитание было далеко не всегда удовлетворительным. В связи с этим, по мнению К.Д. Ушинского, учителю следует постоянно совершенствовать имеющиеся в его арсенале и находить новые педагогические средства, содействующие более успешным результатам в воспитании молодого

поколения [2, с. 26]. Следовательно, готовность учителя к личностно-нравственному самоопределению классик отечественной педагогики рассматривал как условие развития его профессиональной компетентности.

Обогащая положение об учителе как примере-идеале, К.Д. Ушинский подчеркивал прогностический, пролонгированный характер его влияния на учащихся. Так, ученый был убежден в том, что образ учителя навсегда сохраняется в воспоминаниях его учеников, если он учит и воспитывает их преимущественно собственным примером, а не ограничивается исключительно вербальными средствами [1, с. 252]. По существу, на учителя возлагалась миссия *демонстрации образцов* совершаемых поступков, которые выходили за пределы собственно профессиональных действий, характеризуя его как личность.

Подчеркивая необходимость гармоничной взаимозависимости личностного и профессионального начала в педагогической деятельности, К.Д. Ушинский приоритетно выделял вопрос, связанный с духовным миром учителя. Интересным и важным в этом контексте представляется точка зрения К.Д. Ушинского о необходимости наличия в каждом учебном заведении присущей только ему особой духовно-творческой атмосферы. Эта атмосфера, по мнению ученого, создается именно учителем как личностью. К.Д. Ушинский был убежден в том, что уникальный и неповторимый дух учебного заведения «живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников» [1, с. 242]. По мнению ученого, отечественная школа нуждалась в учителе, который не только по специальным профессиональным качествам, но и по своему духовному состоянию был бы готов отвечать ее запросам.

В своих воспоминаниях об учении в Новгородсеверской гимназии К.Д. Ушинский обосновывает личностно-духовную доминанту *в деятельности учителя*. Свою позицию по этой проблеме классик отечественной педагогики выразил посредством обращения к образу профессора литературы и директора гимназии И.Ф. Тимковского. Примером для отечественных учителей считал К.Д. Ушинский присущие профессору-литератору такие качества, как беззаветное служение науке и искренняя вера в Бога. Выбор именно этого учителя эталоном для преподавательского сообщества К.Д. Ушинский объяснял редкой способностью профессора легко переходить от чтения Библии к цитированию из латинских и греческих текстов. Последнее обстоятельство, подчеркивал К.Д. Ушинский,

вызывало у гимназистов подлинное уважение не только к духовному наследию и научному знанию, но и к носителю этих ценностей – профессору литературы [1, с. 384].

Следовательно, К.Д. Ушинский считал не только возможным соединение в личности учителя религиозной убежденности и преданности науке, но и рассматривал такой синтез в качестве важнейшего условия достижения учителем личностно-профессиональной компетентности. Классик отечественной педагогики был убежден в том, что именно такой учитель и являет собой ключевое условие успеха деятельности учебного заведения [1, с. 251]. К проблеме духовной доминанты как уникальной компоненты в структуре личностно-профессиональной компетентности учителя К.Д. Ушинский возвращается в статье «Проект учительской семинарии». В ней ученый, вновь акцентируя внимание на ведущем значении педагогического фактора в деятельности школы, самым существенным недостатком отечественного образования назвал отсутствие в нем «хороших» учителей. Уточняя их признаки, основоположник научной педагогики наряду с педагогическими умениями особо выделял *духовно-нравственное начало, предопределявшее, по мнению ученого, характер и убеждения учителя* [1, с. 339–340]. К.Д. Ушинский обозначил духовно-нравственное начало личности учителя и его профессиональную компетентность как базовые основания его деятельности, находящиеся в неразрывной целостности и взаимовлиянии, гармонично сосуществующие, дополняющие и развивающие друг друга элементы структуры личностно-профессиональной компетентности учителя.

К.Д. Ушинский, рассматривая проблему компетентности учителя, в предисловии к фундаментальному произведению «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» предельно четко обосновал не только гуманистический, но и социальный характер миссии учителя. Так, подчеркивал мыслитель, учителю доверяются не только такие хрупкие и уникальные феномены, как нравственность, интеллект и внутреннее состояние детей, но вместе с тем и само будущее страны [2, с. 24]. Следовательно, в структуре компетентности учителя значимой представлялась его **готовность являться медиатором между настоящим и будущим растущего человека** как уникального ресурса в постановке и решении социокультурных задач**.**

Список литературы

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. М., 1968. 557с.

2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений: В 11 т. М.; Л., 1950. Т. 8. 774 с.

Об авторе

Лельчицкий Игорь Давыдович, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: igorlel56@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

И.Д. Лельчицкий, Т.А. Голубева, В.А. Ершов, С. Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье акцентированы особенности экономики знаний, которые детерминируют актуальные изменения в процессе обучения в течение всей жизни.

Ключевые слова: *экономика знаний, обучение в течение всей жизни, продукт экономики знаний, рынок.*

Современные социально-экономические и политические реалии таковы, что жизнеспособность институтов образования определяется востребованностью их услуг для общества, государства и бизнеса. Следует признать тот факт, что система образования является институтом, который не только задает направленность в развитии экономики, науки, культуры и общества в целом, но и должен обслуживать актуальные общественные потребности, а формирование системы непрерывного образования на основе внедрения национальной квалификационной рамки, системы сертификации квалификаций, модульных программ создаст условия для самореализации граждан на протяжении всей жизни.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается, что уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики напрямую зависит от качества профессиональных кадров. В качестве показателя высоких стандартов благосостояния человека отмечены доступность образования и охват 60–70 % населения высшим и средним образованием. Одним из ведущих секторов национальной экономики становится экономика знаний и высоких технологий, фактором которой является профессиональное образование. Одним из направлений перехода к социально ориентированному типу экономического развития

определено развитие человеческого потенциала, в соответствии с которым будет обеспечена возможность качественного образования и переход к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственней личности. Данная задача связана со структурной и технологической модернизацией профессионального образования, интеграцией науки, образования и бизнеса, выход на стандарты обеспечения услугами образования, характерными для развитых стран.

Концепция определяет стратегическую цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям развития инновационной экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, определяет приоритетные задачи для ее достижения:

обеспечение инновационного характера базового образования;

модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;

создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года связывает перевод экономики России на инновационный путь развития с созданием эффективных материальных и моральных стимулов для притока в сектор экономики наиболее квалифицированных специалистов, активных предпринимателей, творческой молодежи, определяющих ее инновационное развитие, а также обеспечивающих это развитие в образовании и науке; адаптацией системы образования с целью формирования у населения с детства необходимых для инновационного общества и инновационной экономики знаний, компетенций, навыков и моделей поведения, а также формирование системы непрерывного образования.

Следовательно, развитие экономики знаний как приоритетная задача в современных условиях требует от системы образования готовности к решению конкретных проблем, связанных с формированием человеческого капитала.

Вместе с тем в качестве отрицательных эффектов развития экономических отношений в постиндустриальном (информационном) обществе следует назвать высокий уровень рисков формирования

социального неравенства, основанного на интеллектуальном расслоении общества. Причем интеллектуальная собственность обладает особыми чертами. Она не может быть окончательно отчуждена от ее владельца. Данный вид собственности не может быть растрачен безвозвратно. Единожды овладевший определенным уровнем социальных или профессиональных компетенций не утрачивает их окончательно. Таким образом, обучение на протяжении всей жизни – это накопление капитала, который не может быть растрачен при его реализации. Следовательно, система обучения на протяжении всей жизни позволяет частично разрешать проблему социального неравенства, основанного на интеллектуальном расслоении общества.

Необходимо отметить, что экономика знаний, базирующаяся на использовании мыслительных процессов при производстве благ, имеет ряд особенностей, которые диктуют особые требования к процессу обучения на протяжении всей жизни.

Во-первых, в стоимости продукта инновационной экономики все более значительную долю занимают научно-технологические разработки, без которых невозможно создать благо, отвечающее потребностям современного потребителя. Следовательно, все более значимую роль в экономике будут играть кадры, способные к производству интеллектуального продукта в различных его формах: идеи, концепции, теории, технологии и т.д.. Таким образом, в рамках обучения в течение всей жизни особое значение приобретает *создание условий для развития способностей индивида к продуктивной мыследеятельности*.

Во-вторых, в экономике знаний постиндустриального (информационного) общества осуществляется непрерывное интенсивное обновление информационного поля, которое является своеобразной питательной средой для инноваций, что требует от системы образования *оперативного конъюнктурного обновления содержания образования, образовательных стандартов, методов и технологий образовательной практики при реализации программ обучения на протяжении всей жизни* [1, 25].

В-третьих, значительно сокращаются сроки внедрения в производство не только результатов прикладных исследований, но и разработок фундаментальных наук, что приводит к непрерывному совершенствованию технологических процессов и в свою очередь предъявляет все более серьезные требования к повышению качества рабочей силы, причем без ее отрыва от производственного процесса. Таким образом, система образования, создавая условия для обучения на протяжении всей жизни, должна *обеспечить формирование гибкого,*

доступного образовательного пространства для процессов самообразования и сертификации его результатов. Важно подчеркнуть, что формы и технологии подготовки и переподготовки рабочей силы следует разрабатывать и внедрять, опираясь на принцип рациональности, исходя из необходимости решить образовательные задачи за максимально короткий срок с минимальными затратами образовательных ресурсов.

В-четвертых, в экономике знаний развиваются особые рынки: информации; научно-технических разработок; образовательных услуг; услуг по передаче, хранению, систематизации информации и т.п. Также следует подчеркнуть, что появление новых рынков со своими правилами экономического поведения как для производителя и продавца, так и для потребителя, требует создания условий, при которых субъекты рынка смогут самостоятельно освоить компетенции, позволяющие им осуществлять эффективный выбор рационального поведения. Следовательно, в современных условиях развития рыночной сферы *актуализируется потребность субъектов в неформальном обучении с целью адекватного включения в экономические отношения в условиях складывающихся новых рынков, характерных для экономики знаний.* Причем к созданию условий для неформального образования необходимо привлекать институты гражданского общества, ориентированные на выполнение социально значимых функций, например, волонтерские сообщества, осуществляющие социальную помощь лицам старшего возраста, а также бизнес, эффективность которого напрямую зависит от уровня образованности населения в той или иной сфере и его готовности к экономической деятельности на определенных рынках (например, интернет-торговли).

В-пятых, повышается потребность в выпускниках профессиональных учебных заведений, которые обладают актуальными компетенциями, позволяющими им достаточно быстро включиться в производственный процесс, что может быть обеспечено непосредственным участием работодателей в обучении будущих специалистов [3, 10]. Таким образом, в инновационной экономике система образования, направленная на создание условий к обучению на протяжении всей жизни, должна не только *организовать прямой диалог с представителями бизнес-сообщества, гражданского общества, с целью уточнения образовательного заказа, но и активно привлекать их к участию в учебном процессе как носителей уникального опыта, который невозможно актуализировать вне конкретной производственной практики.* Развитие практико-ориентированного образовательного процесса не может осуществляться без привлечения лиц, обладающих

практических опытом [2, 16]. Сегодня как никогда следует избегать отрыва содержания образования от реалий современных экономических, социальных, политических и духовных процессов.

В-шестых, привлечение работодателей или их представителей в образовательный процесс требует расширения правовых и административных полномочий образовательных институтов с целью *снижения административных, финансовых, правовых и технологических барьеров полноценного включения потенциальных работодателей в образовательный процесс в качестве педагогического работника.* Одним из возможных путей преодоления означенных барьеров является развитие системы дополнительного педагогического образования, а также системы экспертизы педагогических кадров с правом сертифицировать уровень их подготовки.

Таким образом, в условиях развития экономики знаний повышается потребность в педагогических кадрах, способных к разработке программ обучения на протяжении всей жизни на основе рефлексии личного опыта обучения, что определяет актуальность изменения парадигмы подготовки педагогических кадров, а также парадигмы повышения квалификации и аттестационных процедур.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года № 295).
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р).
3. Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы 11-й Междунар. конф.: в 2 ч. / Сост. Н.А. Лобанов; Под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. Вып. 11. Ч. 2. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. 380 с.
4. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. М.: Алекс», 2006. 264 с.
5. Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 года № 227-р).

Об авторах

Лельчицкий Игорь Давыдович, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: dissovet.tver@yandex.ru

Голубева Тамара Алексеевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общего, среднего и профессионального образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей». E-mail: tamaragolubeva@mail.ru

Ершов Вячеслав Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

Щербакова Светлана Юрьевна, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математики с методикой начального обучения Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: shchsv@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ 20-х – НАЧАЛА 30-х гг. XX ВЕКА НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ П.П. БЛОНСКОГО И С.Т. ШАЦКОГО

В.М. Лобзаров, О.В. Зайцева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье отражены проблемы радикальной модификации отечественного образования 20-х – начала 30-х гг. XX века, проанализированы экономические, социально-политические и культурные причины осуществления модификации, предпринята попытка выявить позитивный педагогический потенциал проводившихся реформ для развития современного отечественного образования.

Ключевые слова: *новационная педагогика, модификация образования, революционная парадигма в образовании, практикоориентированное образование.*

Развитие советской системы образования 20-х – начала 30-х годов XX века представляется возможным охарактеризовать как выражение мощного новационного взрыва, разрушившего до основания традиции «школы учебы», доминировавшей на протяжении ряда предшествующих

столетий и на сравнительно короткий исторический период превратившей страну в гигантскую экспериментальную педагогическую площадку.

Ключевыми фигурами этого процесса оказались А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, а также педагоги-новаторы П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель, В.Н. Шульгин, А.К. Гастев, А.С. Макаренко и многие другие выдающиеся педагоги революционной эпохи. Каждый из них обладал авторской концепцией развития отечественного образования и, как правило, сложными и неоднозначными мировозренческими позициями. В связи с естественной ограниченностью размеров предлагаемой публикации мы сможем сравнительно подробно остановиться лишь на концепциях П.П. Блонского и С.Т. Шацкого. Обращаясь к определяющим идеям этих действительно уникальных педагогов, мы будем вынуждены сделать содержательный акцент лишь на тех их идеях, которые представляются нам наиболее созвучными социальным и педагогическим запросам современной модификации отечественного образования начала XXI века. Кроме того, мы склонны рассматривать данных педагогов как наиболее полно и ярко отразивших в содержании своей теоретической и практической деятельности «историческую правду» своего времени во всей ее возвышенности, трагизме, иллюзиях и противоречиях.

Представляется необходимым в первую очередь ответить на вопрос о том, что объединяло всех педагогов новационной направленности 20-х – начала 30-х годов в силу тех или иных жизненных обстоятельств и мировоззренческих убеждений, согласившихся служить интересам государственной власти в деле воспитания «нового человека», целенаправленно формирующегося под влиянием жестко заданной революционной парадигмы образования. К числу таких объединяющих идей в первую очередь следует отнести осознание острой общественной неудовлетворенности исторически сложившейся отечественной системой образования прошлого столетия и убежденность, свойственная революционно настроенным педагогам-новаторам, в необходимости ее разрушения.

Среди того, что представлялось обязательным для уничтожения в исторически сложившейся традиционной отечественной системе образования, в первую очередь необходимо назвать:

авторитарность воспитания и обучения, базирующиеся на дисциплинарных мерах, противоречащих интересам и потребностям саморазвития учащихся;

почти безграничное доминирование вербальных методов обучения, лишающих его связи с жизнью и не дающих возможности учащимся для самовыражения в сферах теоретической и практической учебной деятельности;

изоляция содержания образования от реальных общественных интересов и жизненных планов учащихся;

почти полное игнорирование индивидуальных образовательных запросов детей и молодежи и мнения общественности в определении содержания образования и ряд других причин.

Стремясь создать качественно новую систему отечественного образования, педагоги-новаторы исходили из почти абсолютно непохожих авторских позиций и, вероятнее всего, во многом альтернативных педагогических идей. Достаточно вспомнить, что П.П. Блонский занимался исследованиями еще только зарождавшейся педологии; К.Н. Вентцель оставался приверженцем «космического» взгляда на педагогику и развития образования; С.Т. Шацкий разрабатывал и реализовывал вполне конкретные проекты создания трудовых поселений детей, совмещающих обучение с доступными формами материальной производственной деятельности.

Характерно, что все широко известные педагоги новационной направленности исследуемого периода оказывались объединенными:

убежденностью в том, что школа должна быть наполнена радостью познания и социальным оптимизмом;

верой в то, что антагонизм между школой и ребенком должен быть преодолен и все дети должны посещать занятия с желанием постоянно совершать личностно значимые учебные открытия;

убежденностью в том, что новая школа должна сохранить детскую любознательность вплоть до взросления личности;

надеждой на то, что школа, учитывая социальные и государственные запросы, тем не менее окажется в первую очередь ориентированной на удовлетворение личностных и коллективных образовательных запросов детей;

стремлением к достижению такого развития выпускников школ, которое даст им возможность максимально успешно найти свое жизненное предназначение и адаптироваться к запросам интенсивного и многоаспектного развития общества, стать свободными, счастливыми и творческими людьми.

Необходимо признать, что эти и многие другие гуманистические идеи, вероятнее всего, в той или иной степени волновали всех выдающихся педагогов отечественного и мирового социумов различных

эпох. Причинами, которые актуализировали эти проблемы для формирующейся советской системы образования 20-х – начала 30-х годов, вероятнее всего, являлись:

ярко выраженные тенденции влияния европейского и американского опыта, наиболее полно отразившего стремления к воспитанию инициативного и деятельного человека, успешного в рамках интенсивно развивающихся общественных отношений (Кершенштейнер, Дьюи и др.);

еще не угасшим влиянием демократических идей развития российского образования конца XIX – начала XX веков, в том числе и проекта реформы министра народного просвещения П.Н. Игнатьева (1915–1916), который в случае успешного осуществления еще в дореволюционной России создал бы условия для развития российской системы образования как одной из самых прогрессивных и демократических в мире;

верой в позитивную составляющую марксистской идеологии, и в частности, признанием того, что революции являются движущими силами истории с вытекающим отсюда убеждением, что российская пролетарская революция откроет перед отечественным образованием блестящие перспективы демократического развития.

Вместе с тем с позиции современного исторического опыта становится особо убедительной мысль о необратимой обреченности всех попыток создания подлинно демократической системы школьного образования в России исследуемого периода. Эти причины многоаспектны и с некоторой долей условности могут быть дифференцированы на мировоззренческие, экономические и социально культурные.

Вероятнее всего, каждый из названного комплекса причин нес в себе необратимую опасность отказа от государственной политики реформ.

К числу таких причин мировоззренческого характера, вероятнее всего, представляется возможным отнести:

полное оправдание политического террора и насаждение тоталитаризма, имевшие в 20-е годы тенденцию к неуклонному нарастанию;

признание правомерности государственного политического произвола, вступающего в противоречие с попыткой создания подлинно демократической системы образования;

принципиальная несовместимость образовательного идеала педагогов-новаторов 20-х – начала 30-х годов, предполагающего создание условий для формирования личности, ориентированной на

демократическую систему ценностей, отношения к личности как высшей ценности общества и образовательного идеала партийно-государственной власти.

В числе факторов экономического характера представляется необходимым признание невозможности финансового и хозяйственно-материального обеспечения проведения демократических реформ образования, которые лишь на первый и поверхностный взгляд не требовали поистине огромных материальных затрат.

К числу социально-культурных причин неизбежности отказа от идей педагов-новаторов исследуемого периода представляется необходимым отнести:

признание того, что они действительно нанесли значимый урон государственной системе образования, связанный с ошибочными установками философско-образовательного и методологического характера (например, отказ от систематического изучения истории, разрушение традиций глубокого и систематичного изучения русского языка, необоснованное разрушение классно-урочной системы и ряд других);

неготовность доминирующей части общества, включая интеллигенцию, крестьянство и представителей пролетарских слоев, к принятию новых модифицированных подходов к образованию абсолютно чуждых исторически сложившимся культурно-образовательным традициям страны;

явно недостаточной популярностью идей новаторов в высокопрофессиональной среде. Это было вызвано тем, что их теории и практические педагогические ориентации несли в себе избыточно много субъективного, обусловленного особенностями их индивидуального миропонимания и личностного жизненного опыта, который в некоторых случаях оказывался далеким от объективных запросов общественного развития страны.

К числу условий педагогического характера, воспрепятствовавших успешности реализации идей новаторов исследуемого периода, представляется возможным отнести:

необоснованность попыток полного отрицания объективно позитивного потенциала развития, содержавшегося в дореволюционной системе отечественного образования;

неспособность представителей новационной педагогики 20-х – начала 30-х годов в достаточной степени убедительно доказать, что новая система образования России действительно лучше и эффективнее традиционной «школы-учебы» даже в ее не вполне совершенном воплощении;

устойчивое неприятие новационной школы значительной частью «старого» учительства, которое видело в содержании образовательной и научно-исследовательской деятельности новаторов исключительно отражение общего хаоса, порожденного революцией;

неспособность педагогов-новаторов создать некую общую интегрированную концепцию стратегического развития отечественного образования, способную увлечь общество и действительно объединить его силы в интересах прогрессивного развития отечественной школы;

принципиальную ошибочность стремления государственной власти к реализации идей новаторов в условиях всей системы отечественного образования; попытку подменить длительную теоретическую и экспериментальную работу на уровне школ-лабораторий и экспериментальных площадок необоснованным и преждевременным внедрением новатики в масштабах всей страны.

Однако это не означает, что педагогический поиск новаторов 20-х – начала 30-х годов не имел глубокого социального и педагогического смысла и не обладал чрезвычайно значимым педагогическим потенциалом.

В современных условиях начала XXI века обществом и государственной властью выдвинут ряд новых идей, в значительно степени содержательно близких идеям педагогов-новаторов 20-х – начала 30-х годов. К числу таких идей в частности предлагается отнести:

создание максимально демократичной эгалитарной (доступной для всех) системы образования;

установку на создание школы, максимально содействующей творческой активности и самореализации личности;

культивацию нового типа педагога, получающего максимальное удовольствие от профессионального общения с учащимися и от результатов их интеллектуального и духовного развития;

усиление акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся в образовательной деятельности и ряд других.

В связи с этим в рамках предлагаемой публикации представляется возможным остановиться на идеях П.П. Блонского и С.Т. Шацкого, которые не только предвосхитили будущее, но и востребованы в контексте современной модификации отечественного образования начала XXI века.

Одним из наиболее ярких и в значительной степени мировоззренчески противоречивых педагогов-исследователей, вероятнее всего, представляется П.П. Блонский. Искренне увлекаясь марксистской философской концепцией, он тем не менее был глубоко увлечен работами Кропоткина, Маха, Спинозы, Лейбница. Для него абсолютно чужд какой-либо догматичный подход к осмыслению задач воспитания и обучения. По его убеждению, подлинное развитие педагогической науки возможно лишь в условиях абсолютной свободы и плюрализма мнений. В то же время он не рассматривает образовательную деятельность как исключительно подчиненную экзистенциальной позиции педагога, продиктованной неповторимостью и уникальностью его субъективно-личностного мировосприятия. В связи с этим П.П. Блонский утверждает: «Воспитание создается не по воле отдельного человека, каким бы гениальным он ни был; воспитание есть функция определенных экономических и политических условий, и при данных условия существует, и может существовать только данное воспитание…» [3, с. 26].

Содержание педагогического подхода П.П. Блонского к философско-методологическим аспектам развития, воспитания и образования человека, по нашему убеждению, заслуживает самого пристального внимания.

Это обусловлено тем, что наследие П.П. Блонского способно явиться лишь одной, но, как нам представляется, значимой составляющей для определения стратегии развития образования XXI века. При этом в эпоху нарастающего революционного кризиса, по убеждению П.П. Блонского, особое значение имеет высшая мудрость педагога и проповедь человечности. Как утверждал П.П. Блонский: «И если к доброму человеческому сердцу ребенка, к его зрячим к человеческой жизни глазам, к его умным любящим рукам присоединяется еще чуткая истинно человеческая (а не специфическая гражданская или партийная) совесть и свободный смело идущий своей самостоятельной дорогой ум, дело воспитания ребенка будет доведено до своего полного конца. И сейчас мы особенно нуждаемся в такой школе человечности и добрых дел, потому что сейчас мы слишком много граждане и слишком мало люди, – все, все, почти без исключения» [1, с. 86–87].

Вероятнее всего, педагогические установки П.П. Блонского звучат особо актуально уже потому, что им выдвигается идеал учителя, наделенного сознанием значимости своей жизненной позиции, смеющего во имя истинного гуманизма оппонировать общепринятым и нередко ошибочным целям социума. Поэтому в наши дни особо злободневно и остро звучит призыв П.П. Блонского: «Педагоги, перестаньте быть служащими, думающими об инструкциях сверху, и станьте людьми, думающими о детях» [2, с. 619].

Концептуальные идеи С.Т. Шацкого, на первый взгляд, не носят столь ярко выраженного актуального характера по отношению к современности. В краткой формулировке они предполагают:

культивацию особого внимания к социальной микросреде, окружающей ребенка в школе и за ее пределами;

осознание значения воздействия школы на духовное состояние окружающей ее социальной микросреды;

установка на создание особой атмосферы в школе и за ее пределами для творческой самоактуализации ребенка в сферах деятельности, имеющих для него субъективно-личностную значимость;

осознание возможности подъема личностной самооценки ребенка и получения им высокой оценки представителей окружающей его социальной микросреды, для формирования его активной социальной позиции.

Определение степени новизны данного подхода заключается в том, что высокая самооценка ребенка в первую очередь должна достигаться не только благодаря успехам в учебной деятельности, что характерно для традиционной «школы учебы», а в овладении сферами деятельности практикоориентированной и общественно значимой направленности.

Характерно, что аналоги такого подхода на уровне теории и практики в различные исторические эпохи прослеживались в находившейся под глубоким влиянием православного миропонимания крестьянской школе С.А. Рачинского, а также в опыте трудовых колоний А.С. Макаренко. Все это свидетельствует о жизненности данного подхода и, вероятно, о том, что в отечественной педагогике вызревали условия для его теоретического обоснования и практической реализации [5; 6; 7]. Однако имеются все основания утверждать, что теоретический и практический опыт С.Т. Шацкого обладал ярко выраженной авторской

неповторимостью и новизной. Как отмечает историк образования М.В. Богуславский: «Главная задача С.Т. Шацкого состоит в том, что он впервые в России целостно рассмотрел влияние условий среды на социализацию ребенка. Ему также принадлежит первенство в разработке таких вопросов, как самоуправление школьников, лидерство в детском сообществе и, конечно, главное – функционирование школы как комплекса учреждений, реализующих преемственность и целостность воспитания» [4, с. 25].

Теоретические идеи и практический опыт С.Т. Шацкого по созданию в Калужской губернии комплекса, охватывающего почти все типы учебных заведений: ясли и детские сады, четырнадцать начальных школ, две средние школы, школа-колония «Бодрая жизнь», клуб-читальня, а также педтехникум, летние курсы учителей, – и структуры, обеспечивающие научно-педагогические исследования, обобщающие деятельность всех этих новационных учреждений, заслуживают самого пристального теоретического и практического интереса с позиции современности. Особая значимость этого опыта, по нашему убеждению, проявившаяся в начале XXI века, вероятнее всего, заключается в следующем:

потребность создания реальных условий для формирования личности, находящейся в духовной гармонии с социальной микросредой;

использование возможностей социальной микросреды для реализации образовательной миссии школы;

подчинение школьной образовательной деятельности непосредственным запросам жизни при устранении всего того, что несет в себе явно антигуманистические тенденции, противостоящие целенаправленному воздействию образовательного процесса;

создание подлинно демократической атмосферы в отношениях между детьми и взрослыми, и в частности, реально действующего самоуправления, которое в равной степени практически необходимо и детям, и взрослым.

Вероятнее всего, создание таких огромных «экспериментальных площадок» при активном участии наиболее решительных и свободомыслящих педагогов действительно могло бы повлиять на разработку стратегии отечественного образования, вступившего в стадию практикоориентированного постиндустриального развития.

В завершение публикации представляется необходимым отметить, что она затрагивает лишь некоторые проблемы, связанные с осмыслением развития отечественной школы 20-х годов XX века. Нам представляется, что широкий круг вопросов развития отечественного образования начала XX столетия еще потребует многоаспектных исследований историко-педагогической, психологической и социологической направленности.

Список литературы

1. Блонский П.П. Гражданское или человеческое воспитание / П.П. Блонский // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 4–5. С. 86–87.

2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. М., 1961. 706 с.

3. Блонский П.П. Основы педагогики / П.П. Блонский. М., 1925. 209 с.

4. Богуславский М.В. 20 век российского образования / М.В. Богуславский. М., 2002. 320 с.

5. Журавлева Т.А. Развитие теоретических основ деятельности народных крестьянских школ в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2012. 188 с.

6. Лобзаров В.М. Народная школа С.А. Рачинского: взгляд с позиций современности / В.М. Лобзаров, Т.А. Журавлева // Проблемы современного образования. М., 2012. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://ores.su/ru/journals/problemyi-sovremennogo-obrazovaniya/2012-nomer-1/a89592. Дата обращения 13.03.2015.

7. Рачинский С.А. Сельская школа / С.А. Рачинский: сб. статей. 7-е изд. Пг., 1915. 402 с.

Об авторах

Лобзаров Виктор Михайлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: v.lobzarov@inbox.ru

Зайцева Ольга Викторовна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: zayceva63@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.Н. Олейникова
Центр изучения проблем профессионального образования, Москва

В статье раскрываются особенности международных подходов в решении вопросов обеспечения качества и управления качеством профессионального образования и обучения в контексте обучения в течение всей жизни.

Ключевые слова: *профессиональное образование и обучение, качество, обеспечение качества, управление качеством*.

Вопросы обеспечения качества в настоящее время играют ведущую роль в модернизации профессионального образования и обучения (ПОО) в части повышения его эффективности, привлекательности и оптимизации вложенных средств. При этом во многих страх Европейского Союза еще далеко не все проблемы в этой области решены, хотя и имеется множество успешных и полезных наработок. Профессиональное образование не всегда успевает за быстро изменяющимися запросами рынка труда и не до конца обеспечивает соответствие предложения умений и квалификаций спросу на них. В Европе, так же как и в нашей стране, остаются насущными вопросы повышения способности граждан к трудоустройству, доступа к обучению, особенно для социально уязвимых групп населения.

Как известно, профессиональное образование и обучение является своеобразным перекрестком интересов экономики, образования, занятости, социальной и молодежной политики. Повышение его качества требует создания всесторонних междисциплинарных стратегий, связанных и согласованных в различных сферах, таких как рынок труда, финансовая, экономическая и социальная политика.

Столь очевидным фактом является и то, что ПОО играет важную роль в развитии человеческого капитала в интересах экономического роста и решения социальных задач, а также является механизмом обеспечения граждан умениями, знаниями и компетенциями, необходимыми на рынке труда и в обществе, основанном на знаниях. Для этого ПОО должно обеспечить возможности получения гражданами широкого диапазона умений и компетенций на различных этапах их трудовой жизни – в рамках обучения в течение всей жизни, с одной стороны, а с другой, оно должно содействовать повышению конкурентоспособности экономики, укреплению социального единства и включению граждан в активную общественную жизнь.

В настоящее время в Европе насчитывается 75 миллионов человек, не имеющих квалификации или имеющих низкую квалификацию, которым необходимы возможности получения квалификаций, позволяющих им стать равноправными участниками рынка труда. Помимо этого у многих работников ранее полученные квалификации требуют обновления, поскольку изменились технологические процессы, оборудование, организация труда. Также повсеместно растут миграционные потоки, а мигранты нуждаются в обучении или в признании их квалификаций, полученных в странах, откуда они приехали. В этой связи должна быть решена двоякая задача: максимально использовать имеющиеся у них компетенции и умения, одновременно обеспечивая интеграцию данной целевой группы работников в общество.

Ключевые слова сегодняшнего дня:

эффективность – качество предоставления обучения и правильная постановка задач, при этом качество понимается как удовлетворение запросов потребителей, а не удовлетворенность системы профессионального образования собственной деятельностью,

равенство – учет потребностей различных целевых групп обучающихся и увеличение количества обучающихся, успешно завершивших программу профессионального обучения.

Различия в европейских системах профессионального образования и обучения требуют взаимного изучения, а также являются стимулом для проведения реформ. Одновременно данные различия повышают важность прозрачности квалификаций в ПОО в интересах роста взаимного доверия между национальными системами и практиками. Структуры должны становиться более понятными, а квалификации, приобретаемые в каждой стране, должны признаваться по всей Европе, тем самым обеспечивая мобильность в течение всей трудовой жизни. А для этого нужны общие исходные точки, рамки, механизмы и методы, а также достоверные и сравнимые данные. Одним из центральных механизмов, бесспорно, является Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни.

Важно подчеркнуть, что в целом обеспечение качества неразрывно связано со стратегией обучения в течение всей жизни, важнейшим элементом которого является ПОО. Стратегии ПОО в постиндустриальной экономике расширяются и диверсифицируются. Во-первых, необходимо вовлечь молодежь в приобретение профессионального или высшего образования, которое должно предоставить им возможности освоения умений, адекватных требованиям рынка труда и обеспечивающим возможности дальнейшего

профессионального, личностного и гражданского развития. Во-вторых, необходимы стратегии обучения для тех, кто уже находится на рынке труда, обеспечивая для этой категории граждан возможности для адаптации к изменяющимся условиям в интересах сохранения занятости. В-третьих, необходимы стратегии для незанятого и безработного населения. В-четвертых – для социально уязвимых и проблемных групп.

Вопросы обеспечения качества ПОО в странах Европейского Союза стали решаться на новом системном и комплексном уровне с созданием в октябре 2005 года европейской сети в сфере качества профессионального образования и обучения. Работа сети опиралась на ранее созданные инструменты, такие как Общая рамка обеспечения качества (одобрена Советом по образованию и Советом ЕС в 2004 г.).

Общая рамка содержит общие системные принципы обеспечения качества (European Commission, 2006).

Следует особо подчеркнуть, что обеспечение качества неразрывно связано с вопросами менеджмента. Все национальные системы ПОО в Европе осуществляют модернизацию систем управления в части перехода с сугубо контролирующих функций на результаты и признание достижений. В этой связи повсеместно осуществляется децентрализация полномочий на региональный и местный уровень.

При обсуждении вопросов качества часто встречаются следующие термины и понятия: управление качеством, обеспечение качества, оценка качества, совершенствование качества, контроль качества. При всем их сходстве эти понятия имеют определенные различия. Так, управление качеством может рассматриваться как наиболее общее понятие. Обеспечение качества направлено на избежание нежелательных фактов развития или низкого качества. Контроль качества направлен на сбор информации в целях устранения нежелательных фактов и, следовательно, является необходимым условием обеспечения качества. Оценка качества относится к измерению результатов и основана на заданных параметрах качества. Совершенствование качества понимается как постоянные изменения, направленные на совершенствование процессов и деятельности в целом для наиболее адекватного соответствия параметрам качества.

В рамках «борьбы за качество» также происходит совершенствование процессов аккредитации и сертификации. Как правило, под сертификацией понимается соответствие стандартам и критериям, таким как, например, стандарты ISO-9000. Аккредитация же включает в себя сертификацию. Например, в Италии провайдер, сертифицированный по ISO-9000ff, будет аккредитован на региональном

уровне. В любом случае аккредитация означает адекватность программы обучения потребностям регионального рынка труда или определенным задачам образовательной политики. Все эти процедуры предполагают внешнюю оценку на основе установленных для программ ПОО критериев качества.

Повышенное внимание к проблемам качества обусловлено:

ростом частных структур, реализующих программы профессионального образования и обучения;

расширением границ обучения, в связи с чем сфера управления качеством стала охватывать неформальное обучение;

необходимостью оптимизации государственных, частных и личных инвестиций в обучение.

По этой причине в сферу проблем, связанных с качеством профессионального образования, стали включаться наряду с традиционными формами обеспечения качества также и вопросы:

усиления связи между оценкой и обучением;

развития новых базовых компетенций и механизма их оценивания;

разработки процедур признания компетенций, полученных вне сферы формального образования и обучения;

формирования единых («сквозных») процедур и методов оценки качества для различных типов образовательных учреждений и структур, осуществляющих обучение, позволяющих проводить сравнительный анализ качества обучения.

Вопросы управления качеством решаются комплексно на всех уровнях системы образования и обучения, включая программы обучения взрослых, повышение квалификации преподавателей, особенно тех, кто работает с проблемными группами населения или с взрослыми.

Основные механизмы управления качеством включают в себя:

стандарты содержания обучения;

регулирование сертификатов/свидетельств, дипломов и экзаменационных процедур;

определение приоритетов обучения;

принятие организационных решений (соотношение общего образования и внутрифирменного обучения, сферы ответственности в рамках децентрализации управления и т.д.);

регулирование внутрифирменного обучения и ученичества;

определение процедур и механизмов адаптации программ обучения к потребностям различных групп обучающихся;

регулирование доступа к педагогическим профессиям.

В настоящее время процессы реформирования систем управления качеством охватывают следующие области:

совершенствование организационно-правовых форм и механизмов управления качеством, включая внедрение механизмов бизнес-менеджмента;

разработка новых критериев оценки;

пересмотр систем сертификации.

В целом обеспечение качества достигается за счет использования механизмов внешнего и внутреннего контроля. Внутренний контроль качества осуществляется в рамках самооценки, а внешний – с помощью стандартов, процедур аккредитации и сертификации (учебных заведений и провайдеров, а также программ обучения).

В настоящее время получает все большее распространение оценка качества, основанная на единых базовых критериях и индикаторах качества для внешней и внутренней оценки (самооценки).

Опыт стран, внедривших на практике комплексную систему управления качеством, свидетельствует, что минимальный набор элементов общегосударственной системы управления качеством профессионального образования может состоять из следующих компонентов:

единой многоуровневой рамки квалификаций;

отраслевых профессиональных и квалификационных стандартов;

единых требований к качеству процесса обучения в виде стандартов аккредитованных образовательных учреждений;

единых требований к качеству процесса аккредитации в виде стандартов аккредитующих организаций;

наличия общегосударственной организации, направляющей и координирующей деятельность организационных структур различных уровней управления, ответственных за вопросы качества профессионального образования.

Международная практика последнего десятилетия показывает, что система управления качеством ПОО наиболее эффективна, если установлены общегосударственные нормативные требования к компетенциям обучающихся, основанным на профессиональных компетенциях; процессу оценки соответствия достигнутому уровню; профессиональным компетенциям экспертов по оценке и экзаменаторов.

Наблюдаются две основные формы государственного вмешательства в сферу обеспечения качества образования/обучения. Первая заключается в том, что государственное вмешательство (разной степени интенсивности) формирует и определяет функционирование

рынка профессионального обучения с целью поддержания его равновесия. Это способствует прозрачности реализуемых программ за счет их формирования в соответствии со стандартами обучения (дуальная система в Германии, Франции). Вторая форма, используемая в рамках рыночной модели регулирования, исходит из недостаточности рыночного фактора для обеспечения и гарантирования качества обучения и поэтому предусматривает введение дополнительных механизмов, одним из которых является установление зависимости выделяемого финансирования от соответствия критериям качества (Великобритания).

Как уже указывалось выше, обеспечение качества играет важную роль в модернизации систем ПОО Европы, обеспечивая их соответствие изменяющимся требованиям рынка труда, повышение эффективности результатов ПОО и баланс спроса и предложения умений и квалификаций.

Обеспечение качества в ПОО направлено на следующие составляющие:

соблюдение этических принципов,

обоснованность и эффективность затрат частных и государственных финансовых средств,

сохранение здоровья и создание безопасных условий для обучающихся,

защиту прав потребителей и клиентов в части гарантии доступа к ПОО, соответствия обучения установленным стандартам,

совершенствование материальной базы и ресурсов провайдеров, администрирования, программ и систем оценки,

повышение эффективности системы (улучшение результатов деятельности системы ПОО, включая показатель уровня завершения обучения),

решение социально-экономических задач системы ПОО, куда входит доступ к обучению, обучение в течение всей жизни, развитие человеческого капитала, открытое обучение и диверсифицированные траектории обучения,

обеспечение качества квалификаций и результатов обучения,

учет требований к качеству, предъявляемых провайдерами ПОО, секторами, профессиональными объединениями,

признание качества национальной системы ПОО и ее продукции на международном уровне.

Механизмы обеспечения качества могут быть описаны в терминах входных показателей или же в терминах результатов («выходных показателей»).

Механизмы, основанные на входных показателях, включают в себя:

Механизмы обеспечения релевантности и согласованности стандартов квалификаций и программ ПОО, что важно для:

работодателей;

обучающихся;

государства и общества.

Эти механизмы обычно включают в себя аккредитацию стандартов, программ обучения и квалификаций. Аккредитация может осуществляться на уровне системы, подсистемы или провайдеров. Она может включать инспекцию или аудит провайдеров.

Механизмы обеспечения преемственности и прозрачности стандартов или квалификаций во всех подсистемах ПОО, что обычно достигается посредством:

единых подходов к установлению стандартов, квалификаций и распределению зачетных единиц;

реестров квалификаций.

Механизмы обеспечения соответствия предоставляемых провайдерами программ требованиям стандартов (оценка ресурсов провайдера обучения, используемых систем качества, управления, кадрового обеспечения). Это обычно осуществляется путем аккредитации, в которую может входить инспектирование и финансовый аудит. Сюда также относятся такие рыночные механизмы, как выделение средств согласно количеству часов обучения и квалификации преподавателей; системы оценки достигнутых результатов; возможность выбора провайдеров и программ (с использованием, например, ваучеров или счетов на обучение).

Контроль за присвоением квалификаций ПОО, который может осуществляться посредством аккредитации или лицензирования провайдеров обучения, оценки механизмов регулирования, аудита.

Сюда сходит оценка и другие механизмы обеспечения качества программ ПОО и квалификаций посредством выявления удовлетворенности обучающихся и работодателей путем опросов.

Особенности систем обеспечения качества зависят от характера систем ПОО, которые могут быть относительно интегрированными, как в случае систем европейских стран или Австралии, или децентрализованными, как в случае США и Канады. При этом любая целостная и эффективная система обеспечения качества требует следующее:

Наличие официального органа по обеспечению качества. Как правило, такими органами могут быть:

промышленные или профессиональные общества, которые могут иметь четкую организацию, как в случае немецких промышленных палат, или же учрежденные и поддерживаемые государством отраслевые советы по обучению (как это имеет место в Австралии), которые утверждают стандарты программ и квалификации ПОО;

государство, которое выступает объективным «гарантом» процесса качества, включая оценку и присуждение «знаков» качества. При этом государство взаимодействует с отраслями/работодателями и системой ПОО для обеспечения актуальности программ и содержания квалификаций, а также для должного исполнения процесса оценки и присуждения квалификаций;

провайдеры обучения, которые заинтересованы в защите своего бренда на рынке с помощью механизмов обеспечения качества. Этот принцип «саморегулирования» особенно распространен в либеральных экономических системах, где сформирована культура саморегулирования в промышленности, а также имеются профессиональные стандарты;

агентства по обеспечению качества, которые присуждают квалификации на основе формирования собственных требований к качеству;

международные агентства, такие как ISO.

Сочетание механизмов обеспечения качества, которые могут включать в себя:

стандарты и аккредитацию программ и квалификаций ПОО;

аккредитацию провайдеров;

процесс присуждения квалификаций, включая системы оценки;

инспекцию и аудит;

оценку качества программ и квалификаций, а также их реализации.

Разделение функций между аудитом/контролем и регулированием.

Конфигурация и характеристики взаимодействия вышеизложенных механизмов различны в каждой стране и зависят от четырех наборов признаков, таких как:

Структура и механизмы управления, роль государства. Роль государства может варьироваться исходя из:

уровней управления: международное и национальное (как в ЕС), национальное, национальное и региональное и т.д.;

относительного влияния различных уровней управления и распределения политической и административной ответственности между ними;

уровня национальной интеграции управления в образовании и обучении;

роли гражданского общества и его отношений с государством, в особенности в вопросах ПОО;

степени регулирования (от минимального вмешательства до высокого уровня государственного финансирования);

наличия и уровня кризиса в экономике.

Структура, процесс и культура системы обучения и образования, включая:

уровень и характер начального ПОО;

наличие и потенциал программ ученичества;

институциональные связи между ПОО и другими секторами образования;

взаимодействие начального и непрерывного ПОО;

распределение ответственности за ПОО между государством, социальными партнерами и провайдерами.

Распределение участия в ПОО профессиональных сообществ, правительства и других заинтересованных сторон.

Наличие или отсутствие кризиса в системе образования и обучения.

Следует отметить, что любая система обеспечения качества неизбежно сталкивается с целым рядом ограничений, включая:

затраты, которые несет государство, провайдеры, участники и работодатели или различные комбинации данных заинтересованных сторон;

ответственность провайдеров и других заинтересованных сторон. В последние десятилетия большинство правительств государств и регионов ищут пути снижения затрат работодателей, а также способы повышения уровня инноваций;

принципы, включающие:

иерархичность – процесс обеспечения качества должен находиться как можно ближе к пользователям и провайдерам, без ущерба качеству,

прозрачность и *согласованность*,
постоянное повышение качества.

В заключение необходимо подчеркнуть, что, исходя из собственных условий и традиций, каждая страна выбирает собственную оптимальную модель. Однако все страны следуют общим принципам, которые формируются и согласовываются в процессе совместной деятельности, включая международные проекты и программы, поскольку в глобальном мире без такого взаимодействия и «сверки часов» плодотворное и успешное развитие просто невозможно.

Об авторе

Олейникова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования. E-mail: on-oleynikova@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

С.А.Травина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье раскрываются вариативные подходы к определению и структуре психологической компетентности современного педагога

Ключевые слова: *психологическая компетентность, профессионализм педагога.*

В свете реализации Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения существенно изменяется вся образовательная ситуация, что расширяет требования к профессионализму современного педагога.

По утверждению В.В. Петрусинского, профессионала в профессии характеризуют: 1) умение прогнозировать процессы и явления, находящиеся в зоне профессиональной деятельности; 2) понимание сущности предмета показателей деятельности; 3) широта кругозора, полнота охвата предмета профессиональной деятельности; 4) степень творчества, оригинальности, новизны; 5)скорость выполнения операций, а точнее, время на подготовительную работу. Именно эти наиболее обобщенные характеристики профессионализма, по мнению автора, поддаются количественному измерению [4]. Не забывая о том, что профессия учителя относится к категории «человек–человек», то и особая

роль в ее эффективном осуществлении принадлежит психологической компетентности.

На сегодняшний день существует множество подходов к пониманию и структуре психологической компетентности, но никто не отрицает, что это значимый показатель профессионализма современного педагога. Так, И.С. Якиманская психологическую компетентность определяет как совокупность знаний, умений и навыков по психологии; четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности педагога; умение использовать психологические знания в работе; умение видеть за поведением ребенка его состояние, уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком и коллективом детей и избирать рациональный способ общения [6].

Л.А. Лазаренко указывает, что психологическая компетентность современного педагога должна включать в себя «способности принимать психологическую информацию, осознавать ее, выстраивать на ее основе систему отношений, принимать грамотные взвешенные психологические решения» [3, с. 67].

Многие авторы, в том числе и Н.В. Кузьмина, обращают внимание на то, что психологическая компетентность является «системой знаний, умений и навыков, обеспечивающей педагогу не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями» [2, с. 13].

Таким образом, психологическая компетентность намного шире понятия психологической грамотности и должна включать профессионально-действенный компонент, мировоззренческие установки на восприятие и использование психологической информации.

Более того, по исследованиям М.А. Крыловой, психологическая компетентность является основой для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности [1].

Л.А. Лазаренко выделяет следующие компоненты психологической компетентности: блок психологических знаний, блок «Я-концепции», блок активности, блок саморегуляции, блок профессионального самосознания [3, с. 68].

Определяя психологическую компетентность, Н.В. Кузьмина выделяет несколько взаимосвязанных подструктур: социально-перцептивную компетентность; социально-психологическую

компетентность; аутопсихологическую компетентность; психолого-педагогическую и коммуникативную компетентности [2].

По мнению Т.Н. Щербаковой, в структуре психологической компетентности учителя выделяются когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологическая подсистемы. Отдельными элементами в данной структуре выступают психологические знания, умения педагога, его личностные качества, система субъективного контроля. Каждый из выделенных компонентов проявляется по-разному в зависимости от специфики педагогической деятельности. У каждого педагога указанные элементы могут иметь разную степень выраженности, формироваться в разное время [5].

Анализ современных научных публикаций и собственный опыт дает нам следующее смысловое наполнение системы структурных компонентов психологической компетентности в рамках требований для реализации новых стандартов: информационно-деятельностный, коммуникативный, организаторский, интеллектуальный, социальный, аутопсихологический.

Информационно-деятельностный компонент предполагает хорошее знание педагогом общей, возрастной, социальной, педагогической психологии, конфликтологии и др. и сформированные возможности применить эти знания в интерактивном сотрудничестве с обучаемым.

Коммуникативная компетентность педагога – профессионально значимое интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются: эмоциональная устойчивость, экстраверсия, способность конструировать прямую и обратную связь, речевые умения, умение слушать, деликатность, умение делать коммуникацию рациональной и др.

Организаторский компонент психологической компетентности предполагает способности педагога эффективно организовать собственное рабочее время и обучающихся, т.е. сформированные навыки тайм-менеджмента.

Интеллектуальная компетентность представляет собой определенный объем знаний из разных сфер жизнедеятельности, актуализация которых в текущий момент способствует адекватному установлению причинно-следственных связей и принятию грамотного решения.

Социальная компетентность способствует социальной адаптации, самоактуализации личности в обществе, возможности достижения авторитета и проявления своей уникальности.

Аутопсихологическая компетентность предполагает рефлексивную оценку своих личностных качеств, самоконтроля поведения и деятельности и обеспечивает возможности строить и реализовывать собственные траектории личностного и профессионального развития.

В заключение отметим, что психологическая компетентность в совокупности всех структурных компонентов является важнейшим элементом в профессиональной компетентности современного педагога и требует усиленного внимания в подготовке педагогических кадров.

Список литературы

1. Крылова М.А. Изучение становления индивидуального стиля воспитательной деятельности студентов педагогического вуза / М.А. Крылова // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт. Тверь, 2014. С. 258–265.
2. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. М., 2001.
3. Лазаренко Л.А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации / Л.А. Лазаренко // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 1. С. 67–68.
4. Петрусинский В.В. О системном измерении профессионализма // Основы общей и прикладной акмеологии; Отв. ред. А.А. Деркач. М.,1994. С. 190–194.
5. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т.Н. Щербакова. Ростов н/Д., 2005.
6. Якиманская И.С. Динамика готовности к инновациям у современных педагогов / И.С. Якиманская // Сборник научных трудов. 2011. Т. 21. № 3. С. 26–33.

Об авторе

Травина Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: svetlana2311@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫМ КАЧЕСТВАМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

М.Ю. Тюлин
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются подходы отечественных психологов к проблеме профессионально важных качеств педагога-воспитателя в современных социально-исторических условиях его профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: педагогические способности, профессионально-важные качества.*

Профессионально обусловленные требования к педагогу составляют основу его психологической готовности к педагогической деятельности. В рамках этой деятельности правомерно выделить требования к психологической, психофизиологической и физической готовности, а с другой стороны, теоретической и практической компетентности как основы профессионализма.

Требование профессиональной готовности аккумулировано в профессиограмме, отражающей инвариантные идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности педагога.

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограмм педагога, который позволяет профессиональные требования к педагогу объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга:

общегражданские качества;

качества, определяющие специфику труда педагога;

специальные знания, умения и навыки по предмету.

Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к перечню педагогических способностей, представляющих собой синтез качества ума, чувств и воли личности.

Один из авторов к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские качества. Он также считает, что в психологической структуре личности воспитателя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые

(конструктивные, организаторские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации) [2].

Воспитатель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия – сотворение личности, утверждение человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют:

высокая гражданская ответственность и социальная активность;

любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце;

подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими;

высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;

потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему;

физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Емкая и лаконичная характеристика педагога-воспитателя может быть концентрирована до уровня требований к его личностным характеристикам. Среди них ведущее место занимает психологическая направленность личности воспитателя.

Рассмотрим в этой связи профессионально важные качества воспитателя – те психологические качества, которые необходимы для его профессии и входят в содержание его трудовой деятельности, т.е. требуются ему для успешной работы.

Профессионально важные качества воспитателя определяются характером его трудовой деятельности. Поэтому изучение профессионально важных качеств педагога-воспитателя в его трудовой (профессиональной) деятельности позволяет раскрыть те причинно-следственные связи, которые обуславливают взаимодействие субъекта с объектом труда в конкретных социально-исторических условиях.

В.Д. Шадриков под профессионально-важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности. От сформированности профессионально-важных качеств личности педагога зависит и продуктивность педагогической деятельности [3, с. 114].

Трудовая деятельность педагога – это его целесообразное воздействие на дошкольников с помощью средств педагогики и психологии. Результатом этой деятельности является приобретение старшими дошкольниками определенного уровня знаний. В процессе своей трудовой деятельности педагог выступает субъектом труда, объектом же труда являются дошкольники. В связи с этим мы отмечаем, что для субъекта труда (педагог) это взаимодействие должно выражаться в определенных профессионально важных качествах.

Используя профессиографический подход Е.М. Ивановой по изучению человека в трудовой деятельности, мы в своем исследовании планируем акцентировать внимание на раскрытии причинно-следственных связей между субъектом и объектом труда, в том числе и в конфликтных ситуациях, которые позволяют, по терминологии Е.М. Ивановой, понять «природу» отношений субъекта к себе, к другим людям и к объективной реальности; оценить его знания, умения, навыки и психофизиологические возможности, а также прогнозировать направленность его преобразований [2].

Успех трудовой деятельности педагога зависит прежде всего от содержания и характера отношений между педагогом и дошкольником. Поэтому их эффективное взаимодействие является одним из основных условий удовлетворенности педагога своим трудом. Вовлеченность педагога в процесс взаимодействия, способность к сотрудничеству, в свою очередь, предполагает наличие у него развитой потребности в самопознании, самоанализе и самосовершенствовании своей трудовой деятельности.

Структура трудовой деятельности педагога включает:

объект труда,

субъект труда,

средства труда (используемые педагогом приемы и способы),

задачи и условия труда в ДОУ (социальные, гигиенические, психологические и организационные).

Несоответствие между какими-либо из субъектно-объектных составляющих приводит или к дистрессу педагога (неудовлетворенность трудом, быстрая утомляемость, раздражительность), или к снижению эффективности его труда, а часто и к тому, и к другому. Мы считаем, что изучение личностного и психологического уровней регуляции субъектно-объектных взаимосвязей в процессе трудовой деятельности педагога является одной из главных задач дошкольной психологии труда, которая способствует сознательному формированию индивидуального стиля

деятельности. Это утверждение позволяет применить концептуальный аппарат субъектного подхода, разработанный Е.А. Климовым, рассматривающий труд как функциональную психическую систему, центральным звеном которой является личность. Исходя из концепции Е.А. Климова, педагогический труд может быть представлен как осознанное целенаправленное исполнение педагогом нормативно представленных действий заданными орудиями труда, а также как процесс, в котором педагог реализует себя, осуществляя поиск и создание новых способов и приемов достижения необходимых профессиональных результатов. Причем для изучения характера субъектно-объектных взаимосвязей, уровня их сформированности и разработки способов коррекционного воздействия на субъекты труда в целях обеспечения взаимосоответствия человека (педагога) и профессии им выделены специфические для задач психологии труда психические регуляторы и психологические признаки труда. В качестве психологических признаков (достойных условий) выделяются следующие [3, с. 115]:

1) «сознательное предвосхищение социально ценного результата»,
2) «сознание обязательности достижения социально фиксированной цели»,
3) «сознательный выбор, применение, совершенствование или создание орудий средств деятельности»,
4) «осознание межлюдских производственных зависимостей».

Как можно заметить из выделенных нами основных структурных элементов труда педагога само содержание профессиональной деятельности предъявляет к педагогу ряд специфических требований, заставляющих его развивать определенные личностные качества как профессионально важные, необходимые и обязательные. Эти качества, реализуясь в деятельности педагога и определяя ее эффективность, обеспечивают исполнение функций педагога, а исполнение этих функций тренирует и развивает их.

Здесь уместно поставить вопрос: какие основные личностные свойства педагога являются необходимыми и профессионально важными для успешного исполнения профессиональных функций? Безусловно, не существует какой-либо одной структуры личности, особенно благоприятной для педагогического успеха, но определенные качества обязательно должны быть представлены.

Последовательно проблему классификации профессионально значимых качеств личности педагога раскрыла в своих работах Н.В. Кузьмина, выделив четыре группы педагогических способностей:

конструктивные – способность проектировать личность дошкольника, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям дошкольника;

организаторские – способность включать дошкольников в различные виды деятельности и делать коллектив инструментом воздействия на каждую личность, делать личность активной в движении к целям воспитания;

коммуникативные – способность устанавливать правильные взаимоотношения с дошкольниками и перестраивать их в соответствии с развитием целей и средств;

гностические – способность исследовать объект, процесс и результаты собственной деятельности и перестраивать ее на основе этого знания [3, с. 116].

Здесь уместно отметить, что на основании опроса 244 педагогов С.В. Овдей определила, что наиболее трудной для педагога представляется деятельность коммуникативного и гностического плана. И что именно в коммуникативном плане происходят конфликтные ситуации.

Кроме того, исследования Н.В. Кузьминой показали, что педагоги считают наиболее важными качествами для учебной деятельности следующие:

качества ума (наблюдательность, последовательность и ясность мысли);

качества речи (доступность, логическая стройность и последовательность, убедительность);

качества воображения (понимание дошкольника – умение встать на точку зрения дошкольника, проникнуть в его психологию, а также педагогическая направленность – фантазия и изобретательность, подчиненная учебно-воспитательным задачам).

Данная классификация Н.В. Кузьминой построена исходя из принципа, что структура личности педагога должна отражать структуру педагогической деятельности. Другими словами, содержание педагогической деятельности определяет требования к содержанию личности. То есть функциональным блоком педагогической деятельности должны отвечать соответствующие профессионально важные качества личности педагога. Классификация нацеливает и активизирует самопознание педагогом тех групп профессионально важных качеств, которые необходимы для успешного освоения соответствующих элементов педагогической деятельности.

Кроме того, получили признание следующие классификации качеств личности педагога: А.И. Щербакова, Ф.Н. Гоноболина, В.А. Крутецкого, Р. Бернса.

Непременным условием успешности в работе представителей всех профессий типа «человек – человек» является направленность на деятельность в области межличностных взаимодействий. Такая направленность, при которой другие люди стоят непременно в центре складывающейся у человека системы ценностей, порождает в личности ориентировку прежде всего на положительные качества в другом человеке, способствует раскрытию личностного потенциала того, с кем мы общаемся, позволяет успешно осуществить профессиональное общение, находить эффективные и соответствующие особенностям партнера по общению способы взаимодействия с ним. Глубоким осознанием необходимости такой направленности у воспитателя проникнуты работы выдающихся отечественных и зарубежных педагогов (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Я. Корчак и др.). У воспитателя эта направленность теснейшим образом переплетена с любовью к детям, с искренним стремлением сделать своих воспитанников лучше, прекраснее.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

1. Между характером педагогической деятельности воспитателя, с одной стороны, и профессионально-важными качествами педагога-воспитателя, с другой стороны, прослеживается система связи и отношений. Характер трудовой деятельности педагога играет определяющую роль по отношению к его профессионально важным качествам.

2. Исследования научных работ психологов показали, что для оптимизации педагогического общения воспитателя с дошкольниками необходимы такие профессионально важные качества, как: 1) эмпатия; 2) коммуникативные способности; 3) организаторские способности; 4) справедливость; 5) толерантность; 6) педагогический такт.

3. Для оптимизации стиля разрешения конфликтной ситуации необходимо прежде всего активизировать процесс самопознания педагогом следующим компонентов педагогической деятельности: мотивы, обеспечивающие успешность педагогической деятельности; стиль разрешения конфликтных ситуаций в педагогической деятельности и самооценка профессионально важных качеств.

4. Основными структурными компонентами труда педагога являются:

ориентировочно-подготовительная деятельность педагога;

операционно-организаторская деятельность педагога;

деятельность педагога по формированию учебных отношений.

Список литературы

1. Иванова Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности: учеб.-метод. пособие / Е.М. Иванова. М.: МГУ. 1992 г. 94 с.

2. Тюлин М.Ю. Влияние психолого-педагогических качеств учителя на способы его трудовой деятельности : дис. … канд. психол. наук. Тверь: ТвГУ, 1994. 200 с.

3. Тюлин М.Ю. Развитие профессионального самосознания педагога: учебное пособие / М.Ю. Тюлин. Тверь: ТвГУ. 2014 г. 320 с.

Об авторе

Тюлин Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: tylin58@mail.ru

ЭТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВНИ АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

И.М. Шадрина
ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», Мурманск

В данной статье в результате осмысления предлагаемых учеными определений понятий «нравственная культура личности», «нравственная культура учителя» выявляется структура нравственной культуры учителя как целостного личностного образования.

Ключевые слова: *учитель, нравственная культура, структура, этика, культурология.*

Формирование нравственной культуры будущего учителя – важная социально-нравственная и педагогическая проблема. Ее решение, являющееся одним из условий духовного обновления общества, возрождения его нравственных ценностей, традиций, затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку в современной

социальной ситуации требуется учитель, способный претворять в жизнь национальные интересы России, заключающиеся в утверждении в обществе идеалов нравственности.

Нравственная культура учителя, как это было нами обосновано ранее, есть опыт ценностно-ориентационной деятельности, необходимый для воспроизводства этого вида деятельности путем нравственного образования будущего учителя, формирования у него нравственной культуры [14, с. 108]. Методологической основой такого определения нравственной культуры учителя явились идеи В.А. Конева о том, что «культура – это накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека» [6, с. 48]. В содержании понятия «нравственная культура учителя» есть существенный признак – нравственный, и необходимый признак – культура как опыт ценностно-ориентационной деятельности. Совокупность данных признаков понятия «нравственная культура учителя» и определяет его содержание.

Решение задачи формирования нравственной культуры студента – будущего учителя – требует определения содержания процесса такого формирования. Его определение должно базироваться на содержании структурных компонентов нравственной культуры учителя. Так, перед нами встает задача выявления структурных компонентов нравственной культуры учителя как целостного личностного образования студента педагогического вуза, являющегося (личностное образование) предпосылкой для становления нравственной культуры учителя как личностного качества. «Предпосылки на каждой ступени психического развития, – пишет В.С. Мухина, – создают личностные образования, которые имеют непреходящее значение, определяющее дальнейшее развитие. <…> Развитие человека идет в направлении совершенствования личностных качеств, обеспечивающих возможность успешного развития индивидуальности личности и одновременно в направлении развития личностных качеств, обеспечивающих возможность существования личности как единицы общества, как члена коллектива» [10, с. 52].

В данной статье осмысливаются идеи ученых о нравственной культуре человека, нравственной культуре учителя. Осмысливая содержание понятия «нравственная культура учителя», мы опираемся только на определения понятий «нравственная культура личности» и «нравственная культура учителя», то есть не приводим определений таких понятий, в которых есть объединяющее их слово «культура»:

культура личности, духовная культура студента, культура общения, педагогическая культура и т.д. В этих понятиях отсутствует слово «нравственный», производное от слова «нравственность». Нравственность является одним из существенных признаков, с помощью которого обобщаются понятия «нравственная культура личности» и «нравственная культура учителя», где последнее понятие является видовым по отношению к первому понятию. Если исключить из понятий «нравственная культура личности» и «нравственная культура учителя» такой их признак, как нравственный, то оказывается невозможным отличить данные виды культуры от духовной культуры личности, культуры личности и т.д.

Анализ научной литературы показывает наличие различных точек зрения ученых относительно понимания ими нравственной культуры личности, нравственной культуры учителя:

1. Нравственная культура личности – «итог интернализации культуры общества, причем не вопреки природным особенностям личности и не с помощью сверхъестественных (внеприродных и внеобщественных) сил, а именно благодаря обществу, его формирующему воздействию на личность, особым средством нравственной социализации» (В.И. Бакштановский, М.Г. Ганопольский, И.Ю. Фомичев, В.А. Чурилов [2, с. 248]).

2. «Нравственная культура характеризует человека с точки зрения соблюдения им моральных норм и правил» (В.А. Глуздов, И.И. Лукичева, А.А. Касьян [4, с. 200]).

3. Нравственная культура отдельных личностей «проявляется в определенном уровне их морального сознания; специфике нравственных отношений с окружающими; особенностях поведения и общения» (Т.В. Мишаткина [8, с. 143]).

4. «Нравственная культура профессионала – это совокупность общественно признанных профессиональных моральных норм, принципов и идеалов, а также способов их воплощения в нравственных аспектах профессиональной деятельности людей. В понятии “нравственная культура” отражается степень освоения личностью общественного морального опыта, способность органичного и последовательного осуществления профессиональных моральных ценностей в профессиональном поведении и отношениях с другими людьми, готовность к постоянному профессиональному и нравственному совершенствованию» (В.А. Цвык [13, с. 123]).

5. «Нравственная культура педагога предстает прежде всего как интегральное единство двух общественных явлений: культуры и морали.

Функционируя (культура) в морали, она одновременно освещает моральный аспект (ценность) культуры» (Г.П. Васянович [3]).

6. «Нравственная культура педагога – духовная ценность, система знаний и убеждений, чувств и навыков, норм и отношений, интересов и потребностей, единство культурно-нравственного опыта, непосредственной деятельности и поведения» (Г.П. Васянович [3]).

7. «Нравственная культура личности – степень восприятия человеком нравственного сознания и культуры общества; показатель того, насколько глубоко и органично требования нравственности воплотились в поступках человека благодаря влиянию общества и самовоспитанию» (коллектив авторов учебника «Профессиональная этика и служебный этикет» [11, с. 502]).

8. Нравственную культуру личности образуют нравственные качества (коллектив авторов учебника «Профессиональная этика и служебный этикет» [11, с. 46]).

9. «Нравственная культура педагога как профессионально-личностная его характеристика – это сложная интегральная система личностных и профессиональных качеств педагога, характеризующих степень развития и саморазвития его нравственных качеств (мотивов, ценностей, убеждений, знаний, умений, чувств и способностей), которые проявляются в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности, в сравнении с теми гуманными ценностями, принципами, правилами, которые в современной социокультурной среде и профессиональной деятельности принято считать нормативными и/или идеальными» (В.И. Андреев [1, с. 14]).

Осмысленные представленных выше определений понятий «нравственная культура личности» и «нравственная культура учителя» позволяет выявить общее и различное во взглядах ученых относительно понимания ими содержания данных понятий. Заметим, что такие различия обусловлены вписанностью проблемы нравственной культуры личности, нравственной культуры учителя в круг научных интересов исследователей.

Общим во взглядах В.И. Бакштановского, М.Г. Ганопольского, И.Ю. Фомичева, В.А. Чурилова и Т.В. Мишаткиной является то, что нравственная культура личности проявляется в нравственном сознании и поведении. Различное в их взглядах заключается в том, что Т.В. Мишаткина в отличие от названных ученых отмечает, что нравственная культура личности проявляется в отношениях.

Мы полагаем, что такое различие снимается, если исходить из того, что нравственное сознание есть не только нравственное знание, но и нравственное отношение. Подтверждение сказанному мы находим у С.Л. Рубинштейна, Б.В. Ломова, а также у Т.В. Мишаткиной. Так, С.Л. Рубинштейн пишет, что «наличие сознания предполагает появление отношения субъекта действия и познания к объективному миру» [12, с. 149]. Б.В. Ломов, развивая данную идею С.Л. Рубинштейна, подчеркивает, что сознание есть не просто отношение, но субъективное отношение: «В личностном плане проблема сознания – это прежде всего проблема субъективных отношений» [7, с. 256]. Аналогичную точку зрения мы находим и у Т.В. Мишаткиной: «Моральное сознание – это субъективный способ бытия нравственных отношений» [9, с. 116]. Различное во взглядах ученых снимается, если исходить и из того, что нравственное поведение «заключает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам… “Единицей” поведения является поступок. Поступком в подлинном смысле слова является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к нормам общественной морали» [12, с. 437–438].

Можно сказать, что общим во взглядах коллектива ученых, подготовивших учебное пособие по профессиональной этике, и Г.П. Васяновича является то, что они осмысливают нравственную культуру личности в контексте взаимосвязи между культурой и моралью (нравственностью). Мы написали «можно сказать» потому, что, если Г.П. Васянович прямо указывает на то, что «нравственная культура педагога предстает прежде всего как интегральное единство двух общественных явлений: культуры и морали», то авторы учебника отмечают, что «нравственная культура личности – степень восприятия человеком нравственного сознания и культуры общества». Такое «можно сказать» объясняется тем, что этика, объектом изучения которой является мораль, «входит», как подчеркивает О.Г. Дробницкий, внутрь изучаемого ею предмета – нравственное сознание [5, с. 223]. Различное во взглядах авторов учебника и Г.П. Васяновича заключается в том, что, если первые раскрывают содержание нравственной культуры профессионала во взаимосвязи нравственного сознания и культуры общества, то Г.В. Васянович – во взаимосвязи культуры и морали. Культура общества (человечества) есть уровень общей культуры. К тому же мораль и нравственное сознание суть различные феномены.

Общим во взглядах авторов учебника и В.И. Андреева является то, что содержание нравственной культуры профессионала, учителя образуют качества личности: нравственные качества у авторов учебника и личностные и профессиональные качества у В.И. Андреева.

Общим во взглядах В.А. Цвыка и Г.П. Васяновича является то, что содержание нравственной культуры образуют моральные нормы, принципы, опыт. Различное заключается в том, что, если для В.А. Цвыка таким опытом является общественный моральный опыт, то для Г.П. Васяновича – культурно-нравственный опыт.

Из приведенных выше определений понятий «нравственная культура личности», «нравственная культура учителя» можно вычленить структуру нравственной культуры учителя. Мы написали «можно», поскольку ученые, раскрывая содержание данного понятия, прямо не указывают на структурные компоненты, то есть не употребляют понятия «структура», «компонент». Несмотря на это, мы считаем возможным выделить в предлагаемых учеными определениях понятий «нравственная культура учителя», «нравственная культура личности» структурные компоненты нравственной культуры учителя.

Так, явно выделяемыми в предлагаемом Т.В. Мишаткиной определении понятия «нравственная культура личности» структурными компонентами являются моральное сознание, нравственные отношения и поведение, общение [8, с. 143]. В предлагаемом В.А. Цвыком определении понятия «нравственная культура профессионала» – профессиональные моральные нормы, принципы и идеалы [13, с. 123]. Заметим, что, несмотря на то что ученый оставил как бы в стороне ценности, которые реализуются в профессиональном поведении и в отношениях с другими людьми, они, как мы полагаем, также могут быть выделены как структурный компонент нравственной культуры. Явно выделяемыми в предлагаемом Г.П. Васяновичем определении понятия «нравственная культура педагога» структурными компонентами являются духовная ценность, знания и убеждения, чувства и навыки, нормы и отношения, интересы и потребности [3]. Явно выделяемыми в предлагаемом В.И. Андреевым определении понятия «нравственная культура педагога» структурными компонентами являются личностные и профессиональные качества, мотивы, ценности, убеждения, знания, умения, чувства и способности [1, с. 14].

Общим во взглядах Г.П. Васяновича и В.И. Андреева относительно структурных компонентов нравственной культуры педагога является то, что они выделяют в качестве таковых ценность, знания, убеждения,

чувства. Во взглядах Т.В. Мишаткиной и Г.П. Васяновича – отношения. Во взглядах В.А. Цвыка и Г.П. Васяновича – нормы.

Приведенные выше определения нравственной культуры личности, нравственной культуры учителя, из содержания которых мы выделили структурные компоненты последней, – это определения, предлагаемые учеными на философско-этическом, культурологическом уровнях анализа такой культуры.

В качестве структурных компонентов нравственной культуры учителя как системного личностного образования мы выделяем нравственную грамотность, ценностный и личностный компоненты, обоснование содержания которых и раскрытие связей между которыми будет представлено в дальнейших работах.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития / В.И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 272 с.

2. Бакштановский В.И. Исследование и разработка проблемы управления формированием профессионально-нравственной культуры руководителя трудового коллектива / В.И. Бакштановский, М.Г. Ганопольский, И.Ю. Фомичев и др. // Научное управление нравственными процессами и этико-прикладные исследования. Новосибирск: Наука, 1980. С. 245–272.

3. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посібник. Киев: Академвидав, 2011. 254 с. (Альма-матер.) // Uchebniki Onlain [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://uchebnikionline.com/etika_estetika/pedagogichna_etika_-asyanovich_gp/zagalni_zasadi_pedagogichnoyi_etiki.htm Дата обращения 16.07.2014.

4. Глуздов В.А. Культурология: учебное пособие / В.А. Глуздов, И.И. Лукичева, А.А. Касьян и др.; под ред. В.А. Фортунатовой и Л.Е. Шапошникова. М.: Высшая школа, 2003. 303 с.

5. Дробницкий О.Г. Понятие морали / О.Г. Дробницкий. М.: Наука, 1974. 388 с.

6. Конев В.А. Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект). Вып. 6 / В.А. Конев. Самара: СИПКРО, 1996. 92 с.

7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1999. 350 с.

8. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика / Т.В. Мишаткина. Ростов н/Д: Феникс; Минск: ТетроаСистемс, 2004. 304 с.

9. Мишаткина Т. В. Структурно-функциональный анализ морали // Этика: учебное пособие. Минск: Новое знание, 2002. С. 100–128

10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. М.: Академия, 2002. 456 с.

11. Профессиональная этика и служебный этикет: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция», «Правоохранительная деятельность»; Под ред. В.Я. Кикотя. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2012. 559 с.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.

13. Цвык В.А. Профессиональная этика: основы общей теории: учебное пособие / В.А. Цвык. М.: РУДН, 2010. 288 с.

14. Шадрина И.М. Нравственная культура учителя: вопросы теории: монография / И.М. Шадрина. Самара: ПГСГА; ООО «Издательство Ас Гард», 2011. 169 с.

Об авторе

Шадрина Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по инновациям и перспективному развитию, ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», Мурманск. E-mail: irina.shadrina.1960@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА ЛИЧНОСТИ И УРОВНЯ ЛИЧНОЙ САМООЦЕНКИ УЧАСТНИКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А.А. Романов, Е.В. Малышева

Тверская государственная сельскохозяйственная академия, Тверь

В статье рассматриваются особенности реализации психоэмоционального статуса личности и уровня личной самооценки участников диалога. Авторы приходят к выводу, что с учетом знания и понимания психологических составляющих партнера представляется возможным спрогнозировать комплексное коммуникативное поведение и скорректировать его посредством использования тактильных элементов диалога.

Ключевые слова: *самооценка, психэмоциональный статус, диалог, коммуникация, тактильность, коммуникативное действие.*

Эффективность речевой коммуникации, протекающей в различных сферах коммуникативной деятельности, во многом определяется не только организационными принципами, но и воздействием как языковых единиц диалогического взаимодействия, так и единиц неязыкового порядка (тактильных, кинесических, проксемических и т.п.), включенных в типовой контекст коммуникативного пространства диалога и образующих совместно с речевыми вербально-авербальные комплексы (Малышева, Романов, 2012; Романов, Малышева, 2014; 2014а). Такие вербально-авербальные комплексы и реализуются в межличностном взаимодействии партнеров по диалогу с учетом установок собеседников путем целенаправленной передачи информации. А различные условия и обстоятельства социального взаимодействия представляют собой ту или иную разновидность комплексной коммуникации в зависимости от характера и особенностей интеракции, протекающей и построенной по определенному типовому «фреймовому, сценарному» образцу (Романов, 1986; 1988; 1991).

Однако, несмотря на все организационные принципы коммуникации и ее вербально-невербальные составляющие, любой диалог, согласно специалистам и исследователям, должен удовлетворять определенным формальным условиям (Романов, 1988; Романов, Ходырев: 2001, 2003):

в основе любого диалога лежит коммуникативный акт, структуру и сценарий которого определяют иллокутивные переменные;

структура диалога определяется коммуникативными действиями (репликами, шагами, ходами и т.п.);

диалог заканчивается после определенного числа коммуникативных действий;

диалог ведется с учетом реакции партнеров на действия друг друга.

Другими словами, успешная реализация типового сценария развертывания диалогических ходов будет осуществляться на фоне раскрытия внутреннего мира коммуникантов, «общающихся в пределах иллокутивного показателя (потенциала) типового сценария» – функционально-семантического представления взаимодействия по конкретному иллокутивному показателю (Романов, 1986: 102–111; 1988: 27–69; 1991: 89; ср. такие схожие термины, как «прототипические референты» у А. Вежбицкой, 1999; определенные «обобщения» действительности у Т. Ван Дейка, 1978, а также «стереотипы социального поведения» у Э. Сепира, 1993: 595 –596).

Из этого, безусловно, следует, что любое взаимодействие коммуникантов в рамках социальной интеракции приводит к образованию системы «нормированных взаимодействий между двумя партнерами на основе определенной платформы» (Щепаньский, 1969: 92; см. также: Тарасов,

1990), в которой говорящий «вынужден выбирать языковые средства, подчиняясь требованиям, налагаемым на него собственной социальной ролью и социальной ролью собеседника» (Крысин, 1976: 14) в «определенной зависимости от отношений между партнерами» (Романов, 1988: 30; см. также: Крысин, 1976: 45–46).

В социальных ситуациях диалогического взаимодействия проявление социально-ролевого статуса партнеров по коммуникации образует корпус экстратекстуальных или прагматических факторов, которые и «становятся составной частью фреймовой организации диалогического взаимодействия» (Романов, 1980; см. также: Ыйм, 1980: 80–81) на фоне комплексных коммуникативных действий вербального и тактильного порядка. А это означает, что ФСП интерактивного типа (Романов, 1988; 1992) является некой (когнитивной) моделью интерактивного процесса в сознании говорящего. Компоненты типового иллокутивного фрейма, которые актуализируются в той или иной ситуации, – стандартны (типичны) в когнитивной репрезентации субъектов общения. При этом говорящий субъект может наделять их различным индивидуальным «смыслом» (Романов, Костяев, 2011).

В свою очередь, в комплексной социальной интеракции не последнюю роль играют тактильные единицы взаимодействия, которые, реализуя в одномоментном исполнении с вербальными компонентами диалога фреймообразующую роль, формируют установки партнеров по диалогу на определенный тип взаимодействия, а также вносят значительные коррективы в процесс межличностной интеракции (Романов, 1988: 105; 1988а; 1989), например:

"You do love me! You do love me! Say it-say it!" His hands still rested on her shoulders and she felt them tremble and loved their trembling. She leaned toward him ardently but he held her away from him, looking at her with eyes from which all remoteness had fled, eyes tormented with struggle and despair. "Don't!" he said. "Don't! If you do, I shall take you now, here" She smiled a bright hot smile which was forgetful of time or place or anything but the memory of his mouth on hers. Suddenly he shook her, shook her until her black hair tumbled down about her shoulders, shook her as if in a mad rage at her-and at himself. "We won't do this!" he said. "I tell you we won't do it!" (Mitchell, 2004: 193, B. 2).

По этой причине любое комплексное диалогическое действие отражает наиболее полный характер интерактивного взаимодействия и реализует регулятивную функцию (Романов, 1988: 6), которая используется партнерами по диалогу с целью оказать влияние на дальнейшее поведение собеседников и упорядочить процесс информационного обмена между участниками диалогической интеракции. А это означает, что процесс

коммуникативного обмена обусловлен «регулятивной спецификой» участников социального взаимодействия, а регулятивная деятельность партнеров осуществляется благодаря одномоментному исполнению тактильных и вербальных компонентов, которые и осуществляют кооперацию в заданном иллокутивном пространстве диалога.

При этом деятельность участников комплексного коммуникативного акта тактильной направленности (как инициаторов / адресатов комплексных коммуникативных сообщений) направлена на объект с помощью заранее выбранных вербально-тактильных средств для достижения поставленных задач и целей и необходимого результирующего эффекта. А сами участники данного процесса с помощью выбранных компонентов коммуникации – тактильных и вербальных – реализуют коммуникативную функцию (Петренко, 1990; Романов, 1988), которая заключается в передачи личностной установки, знаний и условий осуществления того или иного комплексного коммуникативного хода от одного собеседника к другому.

В силу этого реализация комплексного коммуникативного акта тактильной направленности характеризуется вплетенностью в типовое пространство диалогической интеракции и абсолютным подчинением заданной структуре данного акта, а тактильные действия будут характеризоваться таким набором прикосновений, которые помогают инициатору комплексного диалога достичь максимального эффекта от выбранных и использованных неязыковых единиц, например:

"I`ll be right. I`m just going through a phase right now … Please don`t worry about me" I sort of put my hand on his shoulder. "Okay?" I said (Salinger, 2005: 18).

Именно такая интеракция, реализованная в виде одномоментного исполнения вербальных и невербальных единиц диалога, и способна в полной мере выполнять две важнейшие и основные функции различных иллокутивных манифестаций прагмасемантического комплекса: *во-первых*, фиксация и выражение развития знаний о внешнем мире и о конкретной ситуации (познавательная, когнитивная функции), а *во-вторых*, с помощью таких комплексных коммуникативных действий осуществляется целенаправленная регуляция диалогического взаимодействия.

Рассматривая содержание и структуру комплексного коммуникативного акта тактильной направленности, подчеркнем, что он совпадает по структуре с любым другим коммуникативным актом в заданном иллокутивном пространстве диалога. В него входят:

инициатор (субъект) комплексного коммуникативного действия (сообщения), который стремится к более выгодному для себя интерактивному взаимодействию и пытается достичь наиболее выгодных

позиций в диалоге. Инициатор использует как вербальные, так и тактильные средства диалога на пути достижения поставленных целей и задач, а также намного чаще прибегает к использованию прикосновений в качестве «движущей силы» диалога по сравнению с адресатом комплексного сообщения;

адресат (объект) этого сообщения, который использует вербально-тактильные элементы диалога в одномоментном исполнении для того чтобы: а) поддержать инициатора в заданном иллокутивном пространстве диалога; б) ввести определенные коррективы в процесс речеактовой коммуникации; в) прекратить взаимодействие посредством использования определенных прикосновений;

коммуникативное намерение инициатора предать конкретному адресату свою оценку (желание) об определенном интерактивном действии.

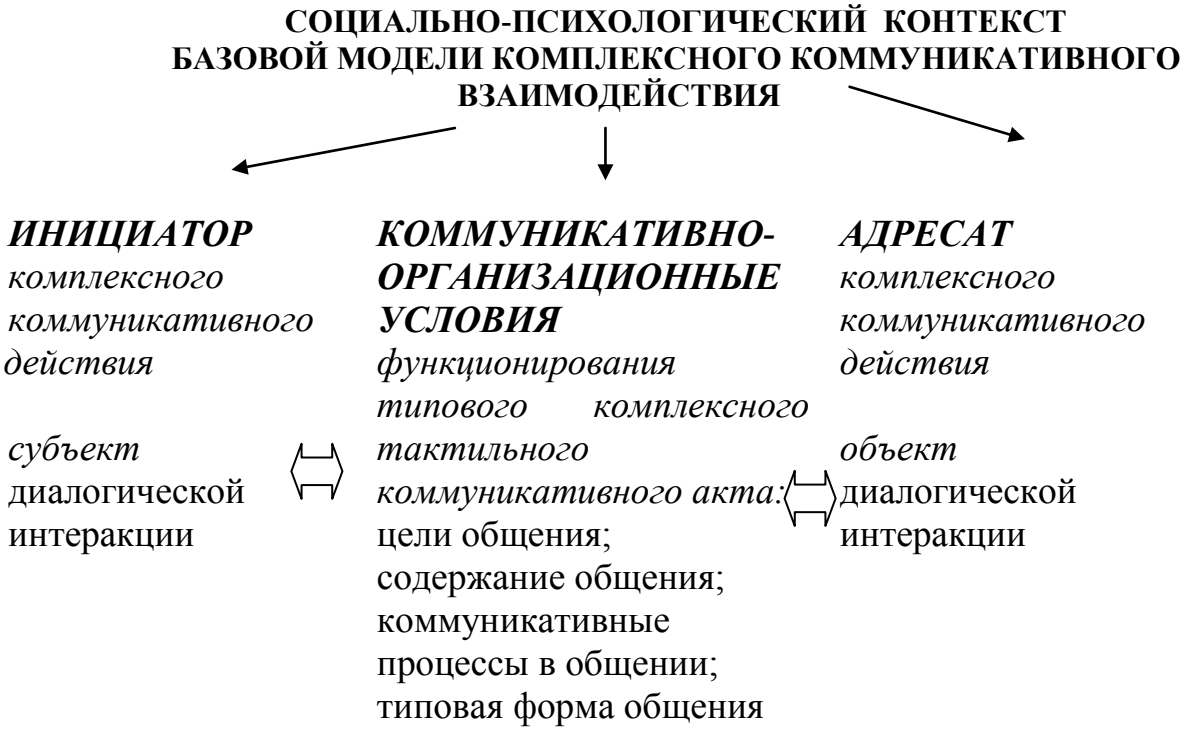
Следовательно, комплексный коммуникативный акт охватывает целую систему факторов, которые способны определять: *а)* взаимодействие всех участников комплексной интеракции и *б)* использование в этом взаимодействии соответствующих вербально-тактильных действий, которые позволяют выявить определенную закономерность между самим эмоционально-обусловленным состоянием говорящего и его лингвистической проекцией (в виде конкретного комплексного интерактивного действия).

Следуя такому пониманию функциональной (прагматической) модели коммуникации, важно также подчеркнуть, что любой диалог может протекать в двух противоположных условиях – комфортных / некомфортных (дискомфортных). Соответственно, для восприятия сторон важны и такие факторы общения, как доброжелательные / недоброжелательные / нейтральные отношения, коммуникативная заинтересованность, социально-ролевой статус. Немаловажная роль здесь уделяется и кодексу доверия (подробнее о понятии «кодекс доверия» см.: Романов, 1988: 33; Морозова, 2005), охватывающему такие параметры диалогического взаимодействия, как истинность, искренность намерения, объем доверия. Бесконфликтное общение непосредственно находится под влиянием и таких категорий, как «тактичность» (Leech, 1983: 16, 107–110), или «такт» (Волошинов, 1930: 24), «вежливость» (Ferguson, 1981), или «словесный этикет» (Волошинов, 1930: 24).

Названные критерии, параметры, организационные принципы, условия и факторы позволяют в определенной степени рассмотреть характер поведения человека как субъекта коммуникативной деятельности в его речевых и неречевых (несловесных / невербальных) проявлениях в диалоге, а

также делают возможным описать модель диалогической интеракции как некоторой системы взаимодействия «объектов или знаков», воспроизводящей «определенные существенные свойства системы-оригинала» (Романов, 1991; 1991а; Романов, Ходырев: 2001: 38), которая в комплексном коммуникативном обмене (независимо от условий реализации диалога) будет представлять основу диалогической интеракции или его «базовую модель», состоящую из ряда подсистем.

Схематично модель такого общения как базовая модель комплексного коммуникативного взаимодействия можно представить следующим образом:



Социально-психологический контекст:

характер отношений между участниками диалогической интеракции;

социально-ролевой статус партнеров;

принцип кооперативности взаимодействия, установка на нейтральность, конфликтность или согласованность действий;

сформированный кодекс доверия;

личностные установки инициатора комплексного коммуникативного действия, его цели и задачи.

В данной модели как базовой составляющей диалога важны в первую очередь такие параметры, как*:* а) личность субъекта коммуникативной деятельности в роли инициатора диалогического взаимодействия; б) личность субъекта коммуникативной деятельности в

роли адресата диалогического взаимодействия; в) коммуникативно-организационные условия, включающие в себя цели, содержание, коммуникативные процессы, типовую форму общения.

Необходимо также учитывать и социально-психологический контекст, на фоне которого происходит общение между партнерами по диалогу посредством использования вербальных и тактильных компонентов. К составляющим социально-психологического контекста относятся: а) характер отношений между участниками диалогической интеракции; б) социально-ролевой статус партнеров по диалогу; в) принцип кооперативности взаимодействия; г) установки на нейтральность, конфликтность или согласованность действий; д) сформированный (определенный) кодекс доверия; е) личностные установки говорящего, его цели и задачи; ж) эмоционально-психологическое влияние среды.

В пределах базовой модели комплексного коммуникативного взаимодействия в рассмотренном выше социально-психологическом контексте важно упомянуть о «психоэмоциональном статусе личности» (Романов, Ходырев, 2001: 40–52; также: Романов, 2003; Малышева, 2013), который можно определить как совокупность определенных комплексных коммуникативных действий участников диалогической интеракции, объединенных определенной иллокутивной направленностью:

я *оцениваю* тебя посредством использования вербально-тактильного действия, чтобы вызвать ответное эмоциональное состояние, удовлетворяющее твоей коммуникативной деятельности (речевые акты сожаления, прощения, извинения, утешения и т.п.);

я *оцениваю* тебя посредством использования вербально-тактильного действия, чтобы вызвать ответное эмоциональное состояние, дестабилизирующее твою коммуникативную деятельность (речевые акты угрозы, упреки, порицания, обвинения, осуждения и т.п.);

я *оцениваю* тебя посредством использования вербально-тактильного действия, чтобы подтвердить твое эмоциональное состояние и формально выразить свое отношение к твой коммуникативной деятельности (речевые акты обращения, приветствия, прощания, благодарности и т.п.).

Важно также упомянуть и то, что в психограмму личности как субъекта комплексного коммуникативного действия (Романов, Ходырев, 2001: 38–39) входят:

ценностные ориентации и установки партнеров по диалогу, которые оказывают непосредственное влияние на характер интеракции и использование тех или иных тактильных действий для достижения более выгодного для инициатора взаимодействия результирующего эффекта;

коммуникативные возможности, навыки и умения собеседников, которые представляют собой социально-психологические и социально-профессиональные качества личности, влияющие на выбор и уместность того или иного прикосновения.

Тем не менее в любом диалоге не последнюю роль при использовании прикосновений играет и набор индивидуальных особенностей человека как личности, представляющий собой систему свойств темперамента. Именно в такой системе содержатся не только особенности, но и психологические свойства, проявляющиеся в определенный момент диалога в качестве реакции на внешний раздражитель.

Любопытно, но на использование прикосновений в комплексном диалоге отчасти будут влиять психологические свойства собеседника, так как независимо от содержания коммуникативной деятельности, целей и мотивов многие прикосновения собеседник использует на подсознательном уровне. Особенно такие прикосновения чаще всего используются в ситуациях, обусловленных эмоциональным настроем собеседников, т.е. тогда, когда эмоции преобладают над «разумными действиями» собеседников (как правило, это речевые акты утешения, мольбы, успокоения, порицания и др.). Примечательно и то, что в данных актах прикосновения используются в два раза чаще по сравнению с другими речевыми актами, например:

Aileen saw it. She fairly flung herself in front of him, seized his head with one hand, his shabby waist with the other, and held him tight in a grip that he could not have readily released. "Oh, honey, honey, honey!" she exclaimed, pityingly feverishly. "I love you, I adore you. They could cut my body into bits if it would do you any good. To think that they should make you cry! Oh, my sweet, my sweet, my darling boy!" She pulled his still shaking body tighter, and with her free hand caressed his head. She kissed his eyes, his hair, his cheeks. He pulled himself loose again after a moment, exclaiming, "What the devil's got into me?" but she drew him back. "Never mind, honey darling, don't you be ashamed to cry. Cry here on my shoulder. Cry here with me. My baby--my honey pet! (Dreiser, 1954: 520)"

Иначе говоря, «фундаментальный принцип человеческого поведения заключается в том, что эмоции энергетизируют и

организуют восприятие, мышление и действие» (Izard, 1997), являются довербальным компонентом коммуникации (Шаховский, 2008: 44) и определяются зафиксированной телесной реакцией. Поэтому, рассматривая телесное поведение человека с точки зрения его психологических свойств, нужно отметить, что определенные свойства человеческой личности будут существенно влиять на выбор конкретных тактильных действий в достижении результирующего эффекта. При этом набор используемых тактильных компонентов диалога будет подчиняться не только иллокутивным параметрам представленного комплексного коммуникативного акта, но и сочетанием некоторых свойств, характеризующих темперамент языковой личности:

активность (А). Данное свойство человеческой личности с точки зрения использования прикосновений показывает степень активности используемых тактильных элементов в одномоментном исполнении с вербальными средствами диалога. Активность также проявляется не только в однократном использование действий-прикосновений, но и в их целенаправленности и настойчивости применения по отношению к своему собеседнику;

темп реакции (ТР), определяет скорость реакции адресата на комплексное интерактивное действие;

эмоциональная возбудимость (ЭВ). Такое свойство личности, проявляющееся в коммуникативном поведении партнера по диалогу, характеризует степень его эмоциональной реакции в проявлениях положительных / отрицательных прикосновений, т.е. тех, которые используются с различными установками и с применением физической силы по отношению к адресату;

экстравертность (Э), характеризуется тем, что использованные действия-прикосновения направлены на уравновешивание эмоционального состояния партнера. Прикосновения в этом случае носят «мягкий оттенок» и способствуют более легкому переживанию ситуации, в которой оказался адресат комплексных коммуникативных сообщений. В отличие от данного свойства личности, в котором прикосновения используются только собеседником – инициатором диалогического взаимодействия, такое свойство, как *интровертность, (И)* характерно только для адресата. Прикосновения в данном случае носят «отталкивающий оттенок», т.к. адресат непосредственного комплексного сообщения настолько погружен в собственную проблему, что не готов к дальнейшему взаимодействию и принятию позиции своего собеседника.

Если сопоставить психологические свойства личности (в нашем случае с точки зрения возможности и уместности использования прикосновений на бессознательном, эмоциональном уровне) и темперамент партнера по диалогу как непосредственную личность – *Homo loquens* и *Homo communicabilis*, то можно прийти к выводу, что в ситуациях диалогического взаимодействия различные типы личности по-разному используют прикосновения (это может быть и их частотность, различная зона, на которую они направлены, различная степень интенсивности). Проявление психологических свойств темперамента говорящей личности с учетом использования действий-прикосновений в диалоге представим в следующей таблице.

Таблица

Проявление психологических свойств темперамента говорящей личности с учетом использования действий-прикосновений в диалоге

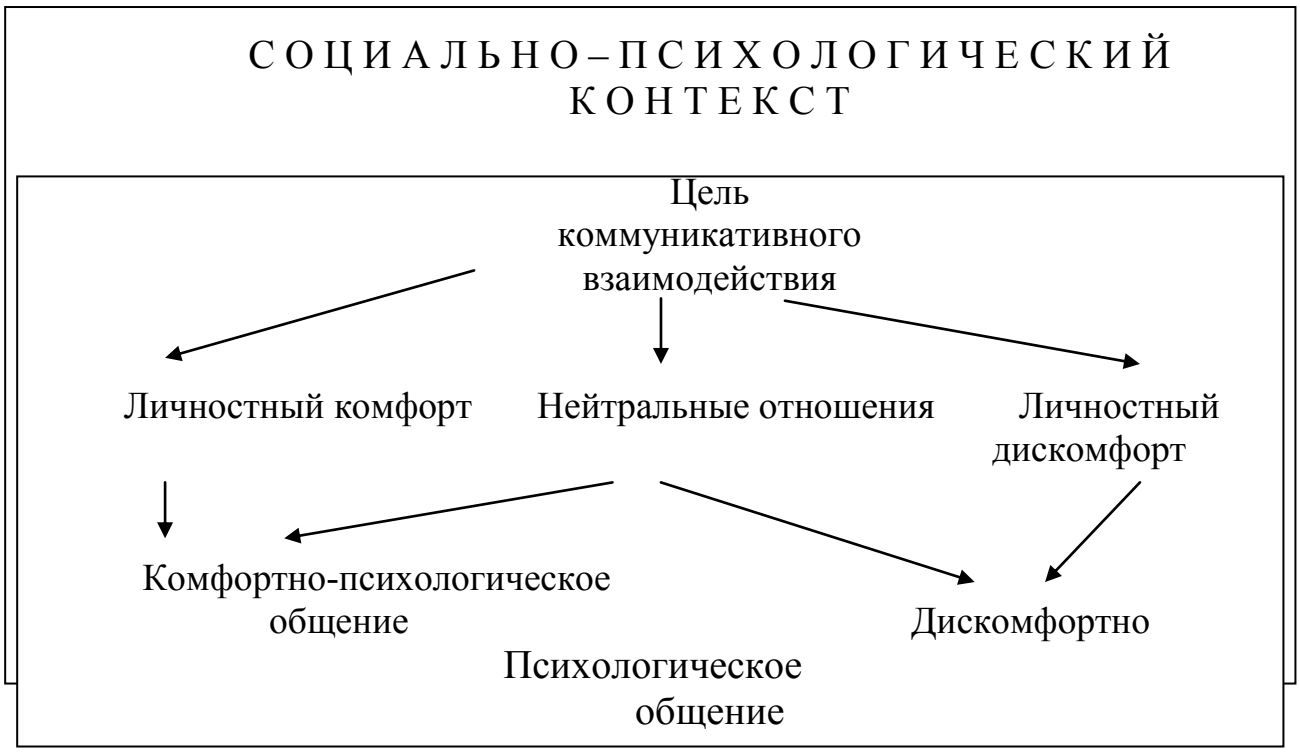
Психологические свойства	**Сангвиник**	**Холерик**	**Флегматик**	**Меланхолик**
Активность	Высокая	Высокая	Высокая	Средняя
Темп реакции	Быстрый	Быстрый	Медленный	Медленный
Эмоциональная возбудимость	Сильная	Сильная	Средняя	Сильная (отрицательный оттенок)
Экстравертность	+	+	–	–
Интровертность	–	–	+	+
Степень использования прикосновений в диалоге	*Высокая*	*Высокая*	*Средняя*	*Низкая*

По результатам таблицы видно, что каждый тип личности характеризуется определенным набором некоторых психологических свойств, влияющих на степень использования тактильных компонентов в диалоге. Так, понимание темперамента личности собеседника по тем или иным проявлениям определенных психологических свойств через комплексные коммуникативные сообщения может помочь адресату понять в дальнейшем поведение партнера, спрогнозировать взаимодействие и избежать некоторых коммуникативных сбоев и провалов.

Опираясь на критерий «психоэмоциональный статус личности», невозможно также не упомянуть об уровне личной самооценки участника диалога, которая понимается как «наличие критической позиции человека по отношению к тому, чем обладает с точки зрения определенного типа общения» (Романов, Ходырев, 2001: 40; Романов, 2004) (например, объемом информации, статусом и др.).

Другими словами, самооценка определяется объемом личностного вклада партнера по диалогу в развитие коммуникативной деятельности и в определенной степени детерминирует личностный комфорт или дискомфорт каждого из участников социальной интеракции. Самооценка становится залогом успешного взаимодействия партнеров на фоне вербально-тактильных проявлений социально-психологического контекста.

Схематично модель личного восприятия позиции человека как субъекта коммуникативной деятельности в диалоге можно представить следующим образом.



Следовательно, самооценка выступает в качестве источника регулятивных (как диалогоорганизующих, диалогокоординирующих, диалогонаправляющих) действий, которые реализуются на фоне согласованной и рассогласованной деятельности участников коммуникации. А это означает, что самооценка является «источником

цели» (Романов, Ходырев, 2001: 40) в коммуникативном взаимодействии, позволяющим вычленить две противоположные модели общения: комфортно-психологического и дискомфортно-психологического.

При этом важно учитывать, что психическая составляющая таких моделей не случайна, так как еще в 1981 г. Ю.С. Степанов сказал, что «ни одна лингвистическая теория не может обойти вопроса о психической составляющей» (Степанов, 1981: 34). По этой причине многообразие социопсихологичеких факторов, участвующих в формировании специфических свойств конкретных коммуникативных актов, позволяет выработать отличительные особенности поведения партнеров по диалогу в вербальной составляющей диалога на фоне использования определенных тактильных элементов. А это означает, что специфика индивидуального коммуникативного поведения (в том числе и речевого), подчиненная типовым сценариям жизнедеятельности субъекта, а также стиль и конкретная репрезентация участников диалога в коммуникативном пространстве являются определяющими в процессе формирования психологического комфорта / дискомфорта и в процессе укрепления позиций к согласованному / рассогласованному взаимодействию.

Таким образом, действительно, реагируя на угрозу или какой-либо внешний раздражитель диалога, собеседник старается скрыть это, но, однако, с учетом знания и понимания психологических составляющих партнера представляется возможным спрогнозировать комплексное коммуникативное поведение и скорректировать его посредством использования тактильных элементов диалога. Поэтому знание некоторых моментов социально-психологического контекста комплексного коммуникативного взаимодействия является залогом успешной коммуникации, т.к.: а) партнер по диалогу, выступающий в качестве инициатора социальной интеракции, может всегда заранее выбирать наиболее выгодные для себя коммуникативные действия по отношению к собеседнику в заданном типовом пространстве диалога; б) отчасти, понимая тип личности и ее психологические свойства, можно прогнозировать коммуникативные сбои и вовремя применять тактильные компоненты для корректировки диалога, а также прогнозировать ответные шаги собеседника на ввод тех или иных тактильных единиц.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Выражение эмоций в русском языке / А. Вежбицкая // Семантические универсалии в описании языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 780 с.
2. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке / В.Н. Волошинов. Л.: Прибой, 1930. 188 с.
3. Дейк Т.А. ван. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8. Лингвистика текста. С. 259−336.
4. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих / Л.П. Крысин // Социально-лингвистические исследования. М.: Наука, 1976. С. 42−52.
5. Малышева Е.В. Особенности реализации психоэмоционального статуса личности в комплексном вербально-тактильном взаимодействии / Е.В. Малышева // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Симферополь: Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского. Т. 26 (65). № 1, 2013. С. 137–142.
6. Малышева Е. Тактильная коммуникация в диалоге (вербально-кинестетический аспект) / Е. Малышева, А. Романов. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. 170 с.
7. Морозова О.Н. Дискурс согласия в диалогическом пространстве / О.Н. Морозова. М.: ИЯ РАН, 2005. 220 с.
8. Петренко В.Ф. Проблемы эффективности речевого воздействия в аспекте психолингвистики / В.Ф. Петренко // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 18–31.
9. Романов А.А. Уровни функционально-семантического анализа текста / А.А. Романов // Текст, контекст, подтекст. М., 1986. С. 10–17.
10. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения / А.А. Романов. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. 183 с.
11. Романов А.А. Коммуникативные стратегии и устный перевод / А.А. Романов // Методика и практика научно-технического перевода. Пенза, 1988а. С. 35–36.
12. Романов А.А. Роль коммуникативных стратегий в обучении диалогу / А.А. Романов // Лингвистика и преподавание языка. Материалы Всесоюзного семинара-совещания. Кострома, 1989. С. 130–131.

13. Романов А.А. Иллокутивные знания, иллокутивные действия и иллокутивная структура диалогического текста / А.А. Романов // Текст в коммуникации*:* Сб. научн. тр. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1991. С. 82–100.

14. Романов А.А. Теория речевых актов и диалогическое моделирование / А.А. Романов // Вопросы совершенствования обучения (иностранному) языку как средству межнационального общения: Материалы Республ. конференции. Харьков, 1991. С. 28–34.

15. Романов А.А. Управленческая риторика / А.А. Романов, А.А. Ходырев. М.: Лилия, 2001. 216 с.

16. Романов А.А. Суггестивная модель речевого общения: манипуляция или игра со смыслами? / А.А. Романов // Человек лживый / *Homo Mendax*: Игра с личностью или игра со смыслами. М.–Тверь, 2004. С. 3–26.

17. Романов А.А. Агрессивный дискурс в профессиональной коммуникации / А.А. Романов. М.: Ин-т языкознания РАН, Тверь: ТвГУ, 2011. 314 с.

18. Романов А.А. Вербальная и тактильная системы как комплексный фреймовый композит / А.А. Романов, Е.В. Малышева // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2014. № 1. С. 1−14. Режим доступа: http://tverlingua.ru

19. Романов А.А. Тактильные коннекторы фазовой последовательности диалога и их роль как переводческого посредника / А.А. Романов, Е.В. Малышева // Язык, коммуникация и социальная среда. Ежегодное научное издание. Вып. 12. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2014а. С. 139–/ А.А. Романов, Е.В. Малышева 150.

20. Сепир Э. Бессознательные стереотипы поведения в обществе / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологи. М.: Прогресс, 1993. С. 594–610.

21. Степанов Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения / Ю.С. Степанов. М.: Наука, 1981. 361 с.

22. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. М.: Гнозис, 2008. 416 с.

23. Щепаньский Я.Ю. Элементарные понятия социологии / Я.Ю. Щепаньский. М.: Прогресс, 1969. 240 с.

24. Ыйм Х.Я. Эпизоды в структуре дискурса / Х.Я.Ыйм // Семантика и представление знаний. Труды по искусственному интеллекту. Тарту: Тартусский государственный университет, 1980. Вып. 14. С. 117–129.

25. Ferguson Ch. The structure and use of politeness formulas // Conversational routine: explorations in in standardized communication situations and prepatterned speech. The Hague: Mouton, 1981. P. 21–35.

26. Izard C.E.The emotions and emotion constructs in personality and culture research // Cattell R.B. (ed) Handbook of modern personality theory. Washington, DC: Hemisphere Publ. Corp., 1977. P. 496–510.

27. Leech G.N. Principles of pragmatics. London: Longman, 1983. 250 p.

Об авторах

Романов Алексей Аркадьевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии. E-mail: romanov_tgsha@mail.ru

Малышева Екатерина Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии. E-mail: ekkmal@bk.ru

РЕСУРС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРИОБЩЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ К ЦЕННОСТЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А.Я. Борисов
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара

В статье обосновывается актуальность проблемы формирования готовности студентов – будущих учителей – к приобщению учащихся к ценностям физической культуры как личностного образования; раскрываются возможности таких разделов учебной дисциплины «Психология», как «Общая психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология» в формировании готовности будущих учителей к приобщению учащихся к ценностям физической культуры.

Ключевые слова: *будущий учитель, физическая культура, ценность, готовность, учебная дисциплина, психология.*

Среди проблем, стоящих перед педагогической наукой, актуальной является проблема формирования готовности студента педагогического вуза – будущего учителя – к приобщению учащихся к ценностям физической культуры. Актуальность эта обусловлена тем, что в современных условиях развития российского образования востребован учитель, который не только освоил систему ценностей физической культуры для себя и, реализуя ее в своей жизнедеятельности, сохраняет и укрепляет собственное здоровье, но ориентирован на приобщение учащихся к данным ценностям. Ценности физической культуры, становясь достоянием смысловой сферы сознания школьников, ориентируя их на здоровый и нравственный образ жизни, способствуя сохранению человека как биосоциальной структуры, являются одним из критериев решения такой глобальной проблемы современности, как антропологический кризис

Готовность будущего учителя к приобщению школьников к ценностям физической культуры как личностное образование есть единство и взаимосвязь когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов. Содержание когнитивного компонента готовности образует знание о культуре, о физической культуре и ее ценностях, знание способов, методов приобщения учащихся к ценностям физической культуры и др.; содержание мотивационно-ценностного компонента готовности образуют ценности «жизнь человека», «здоровье», «знание», «культура», «нравственное совершенство», «свобода», «справедливость», «тело», «физическое совершенство», «двигательная активность», «здоровый образ жизни», «настойчивость в достижении цели», «престиж занятий физической культурой и спортом» и др.; содержание деятельностного компонента готовности образуют умение ориентировать школьников на нравственное и физическое совершенствование, умение ориентировать учащихся на здоровый образ жизни, умение создавать благоприятный психологический климат в учебно-воспитательном процессе, умение осуществлять поиск ценностей физической культуры на уровне преподаваемой учебной дисциплины, умение осуществлять оценку значимых для школьников ценностей физической культуры и др.

В нашей статье мы на примере учебной дисциплины «Психология» покажем, как формируется готовность студентов – будущих учителей – к приобщению учащихся к ценностям физической культуры.

Учебная дисциплина «Психология» преподается на протяжении первых лет обучения студентов в вузе. В рамках данной учебной

дисциплины возможностями в аспекте формирования готовности студентов – будущих учителей – к приобщению школьников к ценностям физической культуры обладают разделы «Общая психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология».

Раздел «Общая психология» дает будущим учителям представление о человеческой психике, приобщает их к научному пониманию психики, отличающемуся от бытовых, упрощенных и иррациональных описаний. При этом главное заключается в освоении студентами основных, конституирующих понятий современной психологии, в привитии научного подхода к изучению вездесущей психологической феноменологии.

При изучении данного раздела особый интерес в контексте формирования готовности будущих учителей к приобщению учащихся к ценностям физической культуры представляют темы «Общее представление о личности», «Психология мотивов человека», «Темперамент, его типы и свойства».

На лекционном занятии по теме «Общее представление о личности» студентам предлагается следующее определение личности: «Личность – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих» [3, с. 336].

Комментируя данное определение, преподаватель обращает внимание студентов на нравственный аспект понятия «личность». В данном контексте преподаватель обращается к ценности «нравственное совершенство» как ценности физической культуры и показывает студентам, что именно стремление к нравственному совершенству предопределяет нравственные поступки человека.

Преподаватель выявляет перед студентами значение таких ценностей физической культуры, как «самоопределение», «самоорганизация», «самореализация», «трудолюбие» в развитии и становлении личности.

В процессе изучения темы «Психология мотивов человека», освоив, что мотив есть опредмеченная потребность, его функции и основные виды, студенты углубленно изучают проблему мотивации деятельности педагога по приобщению школьников к ценностям физической культуры (мотивационно-ценностный компонент готовности). Наш опыт показывает, что будущие педагоги проявляют

интерес к поиску путей формирования такой мотивации тогда, когда в процессе эвристической беседы преподаватель подводит студентов к мысли о том, что в зависимости от конкретных мотивов, лежащих в основаниях данной мотивации, будет зависеть успешность деятельности учителя по приобщению учащихся к ценностям. Если это обеспокоенность низким уровнем здоровья детей, неудовлетворенность условиями обучения и воспитания школьников, ведущих к ухудшению их здоровья, низким уровнем их нравственного развития, методическими разработками в области нравственного и физического воспитания учащихся, то педагог будет упорно искать и находить методы, приемы, средства, формы деятельности по приобщению школьников к ценностям физической культуры, так как данные ценности, став достоянием смысловой сферы сознания школьников, позволят им максимально приблизиться к образу здорового, нравственного человека. Если же ведущим мотивом педагогической деятельности является только материальное вознаграждение или карьерный рост, то при изменении реальной ситуации (например, невозможность материального вознаграждения в силу различных обстоятельств) возможно резкое охлаждение интереса учителя к деятельности по приобщению учащихся к ценностям физической культуры, к реализации здоровьесберегающих технологий.

На семинарском занятии в рамках темы «Темперамент, его типы и свойства» проводится ролевая игра «Темперамент учителя». Четыре студента выполняют роли учителей, обладающих разными типами темперамента (сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик). При этом учитывается тип темперамента самого студента. Остальные студенты играют роли учащихся. «Учителя» должны по очереди провести с «учащимися» мини-диктант и словарную работу сообразно с типом темперамента «учителя». Например, сангвиник диктует в быстром темпе, подгоняет «учеников» и т.д. После проведения игры студенты анализируют особенности работы каждого «учителя» и приходят к выводу, что если учитель проводит урок сообразно своему типу темперамента и не учитывает темпераменты учащихся, то это приводит к затруднениям в работе. Школьникам бывает сложно усвоить материал не по уровню знаний, а именно по свойствам темперамента. Студенты приходят к выводу, что учитель должен знать как свой тип темперамента и его свойства, так и типы темпераментов своих учащихся, и строить работу, основываясь на этом знании, так как от оптимального темпа работы на уроке во многом зависит благоприятный психологический климат в учебно-воспитательном

процессе (умение создавать такой климат – это одно из умений, образующих содержания деятельностного компонента готовности учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры).

В рамках раздела «Общая психология» студенты овладевают знаниями о взаимосвязи индивидуально-психологических, личностных особенностей ребенка (темперамент, характер, ценности, интересы, установки, потребности, мотивы, самооценки) с его поведением, направленным во благо или во вред себе и окружающим. В процессе занятий по данному разделу происходит развитие и становление представлений студентов о психологических основаниях готовности учителя к приобщению школьников к ценностям физической культуры.

В рамках раздела «Педагогическая психология» перспективными в плане формирования готовности являются темы: «Психологическая сущность воспитания», «Психологические основания основных направлений воспитания», «Психология личности учителя».

На занятиях по теме «Психологическая сущность воспитания» преподаватель вводит студентов в проблему аксиологических и психологических оснований воспитания. Преподаватель, во-первых, используя теоретическое доказательство, объясняет, что ценностное отношение, «полюсами» которого являются ценность и оценка, имеет свое содержание и свою форму – «психологический процесс, в котором ценность “схватывается” сознанием» [2, с. 68]. Во-вторых, предлагая студентам для осмысления положение о том, что «психологическим объектом воспитания является смысловая сфера личности, система личностных смыслов и реализующих их в деятельности смысловых установок» [1, с. 314], побуждает студентов к выявлению общего между воспитанием как приобщением к ценностям и психологическим объектом воспитания. Через передаваемую студентам информацию преподаватель наводит студентов на идею о функциях ценностей и ценностных ориентаций (использование метода «информация – наведение на идею»).

В процессе изучения темы «Психологические основания основных направлений воспитания» внимание студентов акцентируется на средствах и возможностях приобщения школьников к ценностям физической культуры, формирования их телесности в единстве с нравственностью.

На семинарском занятии по теме «Психология личности учителя» обсуждаются вопросы, связанные со смысловой сферой сознания учителя. Студентам предлагается вычленить ценности, которые, будучи «схваченными» сознанием учителя, ориентируют его на воспитание

здоровья учащихся. В процессе вычленения студентами таких ценностей преподаватель заостряет внимание будущих учителей на ценностях физической культуры.

В содержании раздела «Социальная психология» возможностями для формирования готовности будущих учителей к приобщению школьников к ценностям физической культуры обладают темы «Проблема соотношения личности и социума», «Межличностные отношения», «Группа как социально-психологический феномен», «Социальная установка и реальное поведение», «Межличностный конфликт».

Например, на семинарском занятии по теме «Социальная установка и реальное поведение» в процессе поиска ответов на вопросы: «Какая связь существует между тем, что у человека на душе, и тем, что он творит в действительности?»; «Какая связь между мыслью и действием, характером и поведением, личным миром и общественными делами?» – преподаватель подводит студентов к мысли о важности формирования как у себя, так и у учащихся установки на здоровый образ жизни, на ответственное отношение к здоровью, на нравственное и физическое совершенство.

На занятиях по теме «Группа как социально-психологический феномен» преподаватель заостряет внимание студентов на основных признаках малой группы (интегративность – мера единства, слитности, общности членов группы. Противоположное качество – разобщенность, дезинтеграция; микроклимат – психологическое самочувствие каждого индивида в группе, его удовлетворенность группой, комфортность пребывания в ней; референтность – принятие членами группы общих эталонов; лидерство – степень влияния тех или иных членов группы на группу в целом ради осуществления общих целей; интрогрупповая активность – мера внутригрупповой активности ее членов; интергрупповая активность – степень активности группы в целом и ее членов с внешними группами; направленность группы – социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и групповых норм; организованность – реальная способность группы к самоуправлению; эмоциональность – межличностные эмоциональные взаимосвязи членов группы; преобладающий эмоциональный настрой группы; интеллектуальная коммуникативность – характер межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения единого языка общения; волевая коммуникативность – способность группы противостоять

трудностям и препятствиям; ее надежность в деятельности и поведении в экстремальных ситуациях) и показывает студентам, каким образом знание данных признаков позволяет создавать благоприятный психологический климат в группе.

В целом процесс формирования готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры в ходе изучения учебной дисциплины «Психология» осуществляется таким образом, что формирование ценностных представлений студентов о ценностях физической культуры, приобщение студентов к таким ценностям, организация ценностно-ориентационной деятельности студентов обеспечивают формирование у будущих учителей опыта приобщения учащихся к ценностям физической культуры, а освоенные студентами ценности здоровья, здорового образа жизни, тела, нравственного и физического совершенства становятся ориентациями по развитию нравственности учащихся и телесности как формы внутреннего нравственного мира учащихся.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.

2. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.

3. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. / Р.С. Немов. М.: ВЛАДОС, 2000. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

Об авторе

Борисов Александр Яковлевич, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физического воспитания факультета физической культуры и спорта ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара. E-mail: borisov-samara@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»

О.В. Ненашева
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара

В статье обосновывается актуальность проблемы формирования морального мышления будущего учителя; раскрываются возможности таких разделов учебной дисциплины «Педагогика», как «Введение в педагогическую деятельность» и «Общие основы педагогики» в формировании морального мышления студента педагогического вуза.

Ключевые слова: *будущий учитель, мораль, мышление, учебная дисциплина, педагогика.*

Формирование морального мышления будущего учителя – научная проблема, имеющая важное социально-культурное и педагогическое значение. Необходимость ее решения обусловлена тем, что учитель, своей деятельностью создавая пространство отношений между собой и учащимися, воссоздает тем самым и пространство морали, которое есть отношения между учителем и учащимися. Пространство отношений между учителем и учащимися рождается как особенное морально-деятельное отношение педагога к учащимся и к их деятельности, к себе и своей деятельности. Такое пространство раскрывается через отношения учителя к ученику и ученика к учителю. При создании отношений между учителем и учащимися мышление учителя сопровождает не просто педагогическое действие, но педагогическое действие, целью которого является создание пространства морали, пронизывающей в силу всепроникающего своего характера мысли и действия учителя, ученика.

Моральное мышление учителя представляет собой интеллектуальную, мыслительную деятельность, в которой познавательные моменты подчинены совершаемым в уме нормативно-оценочным процедурам по созданию пространства морали как отношений между учителем и учащимися. Учитель мыслит не только категориями и понятиями педагогики, но и понятиями морали, которые придают моральный, нормативно-оценочный смысл категориям и понятиям педагогики

Анализ ГОС ВПО по специальности 050303.65 Иностранный язык с дополнительной специальностью, а также учебного плана и учебных программ показал, что наибольшими возможностями в контексте решения проблемы формирования морального мышления студентов – будущих

учителей – обладают такие учебные дисциплины, как «Философия», «Психология», «Педагогика», «Практический курс иностранного языка».

В рамках данной статьи мы покажем возможности учебной дисциплина «Педагогика» в формировании морального мышления студента – будущего учителя. Остановимся на таких разделах данной учебной дисциплины, как «Введение в педагогическую деятельность» и «Общие основы педагогики».

Раздел «Введение в педагогическую деятельность» изучается на первом курсе и направлен на формирование у студентов научных представлений о сущности и особенностях педагогической деятельности, о роли различных факторов в профессионально-личностном становлении и развитии педагога – его общей и профессиональной культуры, его теоретического и практического мышления.

На лекционном занятии по теме «Профессиональная деятельность и личность педагога», раскрывая ее содержание с помощью понятий «деятельность», «педагогическая деятельность», «субъект», «воспитание», «преподавание», «инновационный процесс», «педагогическая позиция», «профессиограмма», «профессиональная компетентность», преподаватель обращается и к понятию «моральная деятельность».

Используя объяснение, преподаватель вводит понятие «моральная деятельность», трактуя ее как систему моральных отношений. Затем с помощью метода проблемного изложения преподаватель показывает будущим учителям соотношение понятий «педагогическая деятельность» и «моральная деятельность», подводя их к мысли, что в процессе педагогической деятельности, являющейся объектом морального мышления педагога, учитель организует моральную деятельность учащихся, осмысливает ее результаты.

При изучении введенной в содержание данного раздел темы «Моральное мышление учителя как практическое педагогическое мышление» преподаватель, раскрыв содержание понятия «моральное мышление учителя», объяснив суть различий между понятиями, употребляемыми в теоретическом и моральном смысле, задает вопросы: «Какой смысл придают понятия морали категориям и понятиям педагогики?», «Сделайте пояснения относительно того, почему понятия морали обладают значением ценностей», «По каким критериям учитель оценивает результаты морального выбора?».

Опыт показывает, что студенты затрудняются ответить на последний вопрос. Так, исходя из того, что речь шла о понятиях морали, они так и полагают, что критерием морального выбора являются понятия морали. Тогда студентам предлагается ответить на вопрос: «На основе

чего учитель оценивает результаты морального выбора?». В результате совместных с преподавателем размышлений будущие учителя приходят к заключению, что результаты морального выбора оцениваются на основе знания о понятиях морали, а критериями являются ценности и нормы морали. На этом же занятии перед студентами раскрываются фазы морального выбора, какими, согласно А.И. Титаренко, являются потребности и интересы; побуждения и нравственная направленность личности; моральные мотивы и цели; решение нравственной ситуации и формирование намерений; моральное деяние (собственно поступок); объективная результативность (ценность) поступка; оценка поступка и личностная самооценка [4, с. 110]. Затем, сделав пояснения относительно того, что моральный выбор сосредоточивается на фазе «решения нравственной ситуации, формирования намерений» [4, с. 110], преподаватель раскрывает этапы решения педагогической задачи, поясняя значение рефлексии как характеристики мышления в решении педагогических задач, нравственных, этических ситуаций, в осуществлении морального выбора.

Студентам предлагается самостоятельно обосновать объект морального мышления учителя, которое сопровождает его моральную деятельность. После этого следуют объяснения относительно того, почему моральное мышление учителя является практическим мышлением. Студентам предлагается, обратившись в своих мыслях назад, привести примеры из опыта учителей, которые их обучали и воспитывали в школе, применения ими знаний общего к ситуациям деятельности. После обсуждения такого задания следуют пояснения относительно создания моральной деятельностью учителя пространства морали как отношений между учителем и учащимися.

В рамках изучения темы «Профессионально обусловленные требования к личности педагога» преподаватель поднимает вопрос о моральном аспекте требований к личности учителя. На лекционном занятии преподаватель, предваряя свой рассказ о требованиях и используя метод незаконченных предложений, предлагает студентам самим назвать наиболее важные, с их точки зрения, требования к личности учителя, начиная свое высказывание со слов: «Учитель должен быть…». Студенты говорят о том, что учитель должен любить детей, быть добрым, ответственным, справедливым, терпеливым, хорошо знающим предмет и т.д. Преподаватель записывает требования на левой половине доски. Правая половина доски закрыта створкой. Затем преподаватель рассказывает студентам о том, что ученые объединяют профессионально обусловленные требования к педагогу в три основных комплекса

взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету [2, с. 31]. Перечисляя конкретные качества, преподаватель записывает их рядом с теми, что назвали студенты (для этого им оставлено место на доске). После этого просит студентов еще раз внимательно посмотреть на записанные требования и открывает правую сторону доски, на которой заранее написаны понятия морали, позволяющие студентам воспринимать и интерпретировать нравственные проблемы, внутренний нравственный мир учащегося («взаимопонимание», «добро», «добродетель», «долг» и т.д.). Преподаватель обращает внимание студентов на то, что обозначенные ими требования, а также требования, представленные в педагогической литературе, соотносятся с данными понятиями. Так, например, моральное понятие «долг» как выражение внутренней готовности личности подчиняться нравственной необходимости, сделать голос совести мерилом собственного поведения [1, с. 82], находит отражение в педагогическом долге, руководствуясь которым, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается [3, с. 28].

На этих и подобных занятиях осуществляется формирование представлений студентов о категориях «моральная деятельность», «отношение», а также о понятиях морали, сквозь призму которых учитель воспринимает и интерпретирует этические ситуации, ситуации морального и ценностного выбора, нравственные проблемы, внутренний нравственный мир учащегося. Тем самым расширяются категориальные рамки морального мышления будущего учителя.

Изучение студентами раздела «Общие основы педагогики» также осуществляется на первом курсе. В рамках данного раздела студенты знакомятся с педагогикой как с наукой, с ее базовыми категориями (воспитание, обучение, образование и т.д.), которые затем более подробно рассматриваются в других разделах.

В процессе изучения темы «Аксиологические основы педагогики» студенты знакомятся с понятием «педагогические ценности» и их классификацией, включающей ценности-цели и ценности-средства, последние при этом подразделяются на ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

На семинарском занятии по данной теме проводится деловая игра «Педагогическое целеполагание». Студенты делятся на группы. Каждая группа представляет собой коллектив педагогов, работающих в одном классе. Условия таковы: начало учебного года, коллектив педагогов получает класс, в котором никто из них до этого не работал, но у них есть

характеристика этого класса. «Педагоги» должны, исходя из характеристики, выделить основные проблемы, присущие данному классу, и сформулировать такие ценности-цели работы с классом, достижение которых позволит эти проблемы преодолеть. При этом необходимо указать и ценности-средства, с помощью которых будут достигнуты ценности-цели.

В тексты характеристик в качестве основных проблем были заложены прежде всего проблемы нравственного характера, например, в классе процветает наушничество, дети жестоки к слабым и т.д.

Студенты работают в группах, затем каждая группа презентует свой класс, те цели, которые они сформулировали, и средства их достижения. Задача остальных групп – оспорить данные цели и/или средства. Таким образом, студентам, представляющим свои ценности-цели, необходимо доказать их значимость в контексте решения конкретной проблемы. Для выполнения данного задания будущие учителя должны проанализировать исходные условия (характеристика класса), актуализировать имеющиеся у них знания о педагогических ценностях, спроектировать ценности-цели и ценности-средства и спрогнозировать их реализацию в педагогической деятельности. Тем самым происходит овладение студентами умением определять ценность цели при организации моральной деятельности учащихся, иными словами – умением выявлять значение той или иной цели при организации такой деятельности.

Итак, овладение студентами педагогического вуза в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика» знанием о категориях «моральное мышление», «понятие морали», «моральная деятельность», «отношение», умениями, являющимися базой морального мышления учителя, способствует эффективному формированию морального мышления будущих учителей.

Список литературы

1. Гуревич П.С. Этика: учебник для студентов вузов / П.С. Гуревич. М.: ЮНИТА-ДАНА, 2006. 416 с.

2. Рындак В.Г. Педагогика: учебное пособие / В.Г. Рындак, Н.В. Алехина, И.В. Власюк и др.; Под ред. В.Г. Рындак. М.: Высшая школа, 2006. 495 с.

3. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших кчебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2006. 576 с.

4. Титаренко А.И. Сущность поступка и его место в структуре морального выбора / А.И. Титаренко // Моральный выбор. М.: МГУ, 1980. С. 97–137.

Об авторе

Ненашева Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара. E-mail: lubimolga@rambler.ru

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ – К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»

О.К. Позднякова
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара

В статье обосновывается актуальность проблемы развития способности будущего учителя к педагогической рефлексии; раскрываются возможности такого раздела учебной дисциплины «Педагогика», как «Теория обучения» в развитии у студента педагогического вуза способности к педагогической рефлексии.

Ключевые слова: *будущий учитель, рефлексия, способность, учебная дисциплина, педагогика.*

Рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий глубокого ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования. Именно рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней; занятия позиции над ней вне ее для суждения о ней [2, с. 72].

В контексте деятельности учителя рефлексия особенно важна потому, что она помогает преодолевать так называемую эгоцентрическую мыслительную деятельность, то есть рассматривать изучаемый объект, или субъект педагогического взаимодействия, лишь с одной точки зрения. Только в том случае, когда педагог умеет посмотреть на самого себя и свои действия с позиции других людей (учеников, их родителей, коллег), принять во внимание разные точки зрения, он в состоянии преодолеть

свои односторонние установки, встать на позицию другого человека, прежде всего ученика, а следовательно, понять и принять его таким, каков он есть. Этого невозможно достичь без развития способности к рефлексии как важнейшего качества регуляции и оценки педагогических действий.

Тем самым представляется актуальным развитие способности студента – будущего учителя – к педагогической рефлексии в процессе обучения в педагогическом вузе.

Анализ научной литературы показывает, что рефлексия понимается учеными как единство интеллектуального и личностного ее аспектов. С этой точки зрения представляется значимым подход И.Н. Семенова к решению проблемы учета личностной обусловленности мышления с позиции системного подхода.

Субъект познавательной деятельности (интеллектуальное начало), как подчеркивает И.Н. Семенов, реализует себя как личность (личностное начало). При этом интеллектуальный аспект продуктивного мышления связан с содержательным движением к задаче, а личностный – с осмыслением и осознанием интеллектуального аспекта. В соответствии с этими аспектами мышления И.Н. Семенов выделяет два его плана: содержательный (движение в предметных представлениях о проблемной ситуации и в реализующих их действиях и операциях) и смысловой (рефлексивно-личностное осмысление и компенсация «разрывов» в предметно-операциональном движении) [3, с. 37–38].

В концепции И.Н. Семенова личность предстает как субъект осознания (она рефлексирует над осуществляемой деятельностью и над своим «Я»). Мышление, согласно И.Н. Семенову, осуществляется на таких уровнях, как операциональный, предметный, рефлексивный, личностный. Все они являются структурными компонентами познавательной деятельности. При этом движение мысли может осуществляться как внутри каждого уровня – по горизонтали, так и по вертикали – сверху вниз или снизу вверх [3, с. 9].

Идея И.Н. Семенова о движении мысли сверху вниз и движении мысли снизу вверх была реализована В.П. Бездуховым при разработке им проблемы многоуровневой педагогической рефлексии: общенаучная рефлексия, теоретическая педагогическая и практическая педагогическая рефлексия [3, с. 375–379].

Мы полагаем, что в процессе обучения в педагогическом вузе необходимо развивать способность студентов прежде всего к практической педагогической рефлексии.

В рамках статьи мы покажем возможности такого раздела учебной дисциплины «Педагогика», как «Теория обучения», в развитии способности будущих учителей к педагогической рефлексии.

Анализ содержания раздела показывает, что при решении задачи развития способности студентов к педагогической рефлексии необходимо опираться не на содержание учебного материала, а на методы обучения. Прежде всего это имитационные методы и игры-дискуссии.

Среди имитационных методов на семинарских занятиях по данному разделу мы используем микропреподавание. Суть данного метода заключается в том, что студент на семинаре выступает в течение некоторого времени (15–20 минут) в качестве преподавателя. Такая организация работы позволяет значительной части студентов испытать себя на различных этапах педагогического процесса в позиции субъекта – учителя, а это дает им возможность глубоко осознать механизмы осуществления не только внешней, но (что очень существенно) и внутренней стороны процесса обучения. Студент, находящийся в роли педагога, проводит анализ уровня знаний сокурсников, ставит конкретную обучающую задачу, добивается осознания ее товарищами, намечает и реализует оптимальные пути и средства ее решения, активизирует аудиторию, анализирует результаты и дает им педагогическую оценку.

Микропреподавание осуществляется с помощью разнообразных методов: объяснение материала студентом-преподавателем, опросы (фронтальный или письменный), проблемное изложение и др. Выбор метода зависит от содержания изучаемого материала, уровня подготовленности группы, индивидуальных возможностей студента, проводящего занятие.

При подготовке к занятию студент-преподаватель должен осмыслить свои будущие действия и четко уяснить себе, каких конечных результатов он должен достичь, то есть поставить конкретную обучающую и воспитательную задачу. Например, при изучении темы «Понятие о дидактике как теории обучения. Возникновение и развитие дидактики» перед студентом, выступающим в роли преподавателя, ставится задача: сформировать у сокурсников четкое представление о различии таких понятий, как «обучение» и «образование», «преподавание» и «учение». Требованием при подготовке к занятию является осуществление педагогической рефлексии на уровне осмысления личностного, профессионального «Я» среди своих целей, мотивов, установок. В подготовке к занятию студенту помогает преподаватель осуществлять такую рефлексию. Это необходимо, так как данный уровень рефлексии предполагает не просто анализ наличной ситуации в группе и

отбор материала, а осознание студентом своих целей, позиций, установок в контексте педагогической морали. Например, мотивом подготовки к занятию может быть желание показать себя с выгодной стороны и получить хорошую оценку или же желание донести до сокурсников материал так, чтобы было интересно и понятно.

После проведения занятия студент-преподаватель анализирует его результаты: свои действия, что удалось, где были ошибки, каким образом возможно их избежать. И здесь будущий учитель выходит на более высокий уровень педагогической рефлексии. Он осмысливает собственное «Я» среди людей (в данном случае сокурсников), исследует свои взаимодействия, отношения с сокурсниками на занятии. Студент осмысливает, как реализованные им методы обучения (сообщение, объяснение, проблемное изложение и другие) предстают по отношению к другим студентам, участвовавшим в занятии. По сути, студент вступает в область методологической рефлексии в контексте золотого правила нравственности.

Назначение игры-дискуссии – анализ и оценка педагогических явлений и фактов, своих и «чужих» мыслей, поступков, мнений и взглядов; развитие способности высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, а также способности признать свою возможную неправоту в ситуации спора, столкновения точек зрения, мнений и оценок. Мы полагаем, что в аспекте развития способности студентов к педагогической рефлексии игра-дискуссия эффективна для формирования способности студентов выражать нравственные отношения.

При подготовке к игре-дискуссии мы заостряем внимание студентов на культуре дискуссии, предполагающей соблюдение каждым участником дискуссии определенных норм и правил, относительно которых должно быть установлено общее согласие. К этим правилам относятся: а) свободный обмен мнениями: каждый индивид является равноправным участником общего решения проблемы; он имеет право на высказывание собственного мнения о возможных вариантах решения; выдвижение им гипотез и идей; в процессе проигрывания вариантов решения каждому представляется право на ошибки, а на первых этапах поиска обычно вводится запрет на критику; б) уважение к мнению каждого участника: мнение, высказанное участником, не может остаться без внимания; оно должно быть «услышано» и использовано в ходе обсуждений (а в противном случае возникает «диалог глухих»); важно понять его, найти плюсы и минусы, принять его хотя бы в качестве временного допущения и «проиграть» вытекающие из него последствия; в) терпимость к критике: каждый участник группового решения избегает

соблазна считать, что истинным является только его собственное понимание дела; важно воспринимать критические высказывания как более точные варианты решения; важно поощрять критику по отношению к своей точке зрения в качестве ее проверки на истинность, а также открыто признавать изъяны в собственном мнении (естественно, речь идет о критике по существу дела) [1, с. 292–293].

В качестве примера приведем игру-дискуссию на семинарском занятии по теме «Формы обучения». В основе игры-дискуссии лежит вопрос: «Есть ли альтернатива классно-урочной системе?» Данный вопрос дан студентам заранее. Дома они думают над данным вопросом, изучают литературу о классно-урочной системе и об альтернативных формах обучения, вырабатывают собственное мнение. В процессе дискуссии разговор выходит на влияние различных форм обучения на сознание учащихся. Студенты демонстрируют большой разброс мнений по данной проблеме: от утверждения того, что только классно-урочная система эффективно формирует знания учащихся, до абсолютизации в аспекте формирования знаний альтернативных форм обучения, таких, например, как Дальтон-план. В контексте решения задачи формирования способности студентов к педагогической рефлексии не столько важно, что обсуждают студенты, сколько – как они обсуждают. В процессе дискуссии студенты проявляют уважение к мнению товарища, а уважение – это одно из важнейших проявлений нравственного отношения.

При изучении раздела «Теория обучения» предусматриваются лабораторно-практические занятия. Данные занятия предполагают деление семинарской студенческой группы на две подгруппы и проведение занятий в школе. Студенты наблюдают уроки, внеклассные мероприятия и под руководством преподавателя совместно с учителем-предметником обсуждают увиденное. В процессе подобного анализа учителя нацеливают студентов на преодоление возникающих на уроке трудностей нравственного характера, подводят студентов к осуществлению педагогической рефлексии по критерию этично – неэтично. Покажем, как это происходит, на примере фрагмента лабораторно-практического занятия по теме «Методы обучения». Студенты присутствуют на уроке английского языка в седьмом классе. Цель посещения – методы обучения, используемые на уроке.

Устный опрос. Учитель предлагает ученикам пересказывать текст, заданный на дом. Ученики Коля Ш. и Саша М. отвечают практически одинаково. И тот и другой допускают по две ошибки. Однако учитель оценивает их по-разному: Коля получает отметку

«четыре», а Саша – «пять». Анализируя методы обучения, используемые на уроке, студенты обращают внимание на критерии оценивания знаний и затрагивают вопрос о педагогической справедливости. С точки зрения студентов, отметка «пять» поставлена несправедливо. Преподаватель рассказывает об основных подходах к оцениванию знаний учащихся, сложившихся в современном образовании. Согласно первому подходу, в качестве критерия оценивания берется объем программного материала по предмету, согласно второму – высший балл получает лучший ученик класса, отметки остальным школьникам выставляются в соответствии с этим баллом. Согласно третьему подходу, при оценивании знаний учащегося необходимо учитывать затраченные школьникам усилия для достижения цели, помноженные на его потенциальные возможности и способности. Затем преподаватель задает студентам вопрос: в каком подходе заключается нравственный смысл оценки знаний учащихся? Студенты верно отвечают, что в последнем. Тогда слово берет учитель. Он говорит о том, что Коля и Саша – очень разные мальчики. Коля обладает хорошей памятью, для него достаточно прочитать текст два раза, чтобы пересказать его без запинки, если он допустил две ошибки, значит прочитал текст только на уроке. Саше же английский язык дается с большим трудом, но он очень старается, и, чтобы допустить не более двух ошибок, он наверняка затратил не один час на изучение текста. Учитель спрашивает студентов: что они теперь могут сказать об отметках мальчиков? Студенты признают, что оценивание учителем школьников осуществлено по критерию нравственности. Будущие учителя осознают, что получение высокой оценки без интеллектуальных усилий развращает ребенка, занижение оценки может способствовать развитию у старательного ученика чувства неполноценности. Преподаватель продолжает разговор со студентами о педагогической справедливости, заостряя их внимание на том, что если в этике оно связано с идеей равенства, то в педагогической этике это равенство не выступает в чистом виде. В подтверждение данного положения преподаватель приводит слова В.А. Сухомлинского: «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей и порывов. Чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка» [4, с. 83].

Развивая способность студентов осуществлять педагогическую рефлексию как по собственно педагогическим, так и по моральным, нравственным критериям, мы готовим учителя, который готов к поиску

оптимальных вариантов решения самых разнообразных педагогических задач, способен к моральному и ценностному выбору по критерию человека (учащегося).

Список литературы

1. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.

2. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат; Под ред.Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. 104 с.

3. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И.Н. Семенов. М.: НИИОПП АПН СССР, 1990. 216 с.

4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. Минск: Народная асвета, 1982. 287 с.

Об авторе

Позднякова Оксана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара. E-mail: oksana_1970@mail.ru

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

А.Л. Сиротюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Современное образование выдвигает необходимость существенных изменений образовательной системы, суть которых состоит в переходе от формации «Просвещение» в форме производства образовательных услуг к формации «Образовательное общество» в форме психолого-педагогического формирования личности обучающихся.

В связи с формируемой государством современной моделью образования перед педагогами[1] стоят совершенно иные задачи, для выполнения которых необходимо отказаться от устоявшихся профессиональных стереотипов и привычек, перестроить

[1]В настоящей статье категория «педагог» включает категории «учитель», «педагог-психолог», «учитель-логопед» и «учитель-дефектолог».

мировоззренческие позиции и пересмотреть иерархию профессиональных ценностей, что нередко обусловливает стрессовые изменения не только на психологическом, но и на психофизиологическом уровнях.

В современном образовании осознающий свою роль педагог должен:

стать ключевой фигурой в достижении высокого качества и нового содержания образования;

быть восприимчивым к внутреннему миру обучающихся;

быть готовым к формированию образовательной программы с учетом личных запросов обучающихся;

быть готовым к формированию у обучающихся умений самостоятельно учиться, ориентироваться в потоках информации и принимать решения;

уметь подготовить обучающихся к социальной мобильности и психологической адаптации в современном обществе;

быть открытым к сотрудничеству с социальными партнерами и обладать высокими коммуникативными способностями;

владеть компьютерными технологиями.

Сложившаяся в системе образования ситуация осложняется противоречием, с одной стороны, между возросшими требованиями к педагогам и, с другой стороны, множеством нерешенных профессиональных и личностных проблем.

Кроме того, большинство педагогов являются обладателями многолетнего профессионального опыта, который выступает в качестве «фильтра» и ограничивает понимание и принятие нововведений в образовании. Это означает, что система повышения квалификации (ПК) и профессиональной переподготовки (ПП) должна включать в себя особые технологии работы с убеждениями, установками и жизненной позицией педагогов; быть персонализированной не только в финансовом плане, но и в содержательном [1; 5].

Возникает закономерный вопрос: как можно помочь педагогам в сложившейся ситуации? Одним из вариантов решения данной проблемы является введение в систему ПК и ПП психологического сопровождения слушателей курсов, соотносящегося с целями и задачами современной модели образования.

В отечественной психологической практике существуют различные подходы к проблеме психологического сопровождения педагогов. При этом психологическое сопровождение рассматривается как *процесс*, как *метод и* как *система* профессиональной деятельности педагогов.

С точки зрения *процесса*, психологическое сопровождение можно представить как последовательность активных действий, направленных на повышение эффективности обучения [5].

С точки зрения *метода* психологическое сопровождение – это способ практического применения психологических технологий и создание условий для принятия оптимальных решений в ситуациях педагогического взаимодействия.

С точки зрения *системы* психологическое сопровождение – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения.

Иными словами, психологическое сопровождение должно выступать как комплекс, система или особая культура поддержки/помощи в развитии и решении задач повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов.

Осуществление психологического сопровождения предполагает соблюдение определенных принципов:

приоритет интересов сопровождаемого педагога;

непрерывность и вариативность;

системность и комплексность;

перманентность (сопровождение не только в рамках ПК и ПП, но и на протяжении всей профессиональной деятельности педагога).

В современной системе ПК и ПП можно выделить четыре основных направления психологического сопровождения педагогов [5].

Одним из направлений является использование мобильных моделей психологического сопровождения, соотнесенные с конкретными целями курсовой подготовки и переподготовки.

Например, проблемные семинары могут быть ориентированы на развитие конкретного навыка (коммуникативного, фасилитативного, креативного, когнитивного и т.д.). Более длительное обучение позволяет работать с личностными качествами и ценностно-смысловой сферой педагогов.

Следует также особо отметить, что радикальность подхода к формированию образовательной политики является стабильным источником стресса для всех участников образовательного процесса. В связи с этим со слушателями курсов ПК и ПП должны проводиться социально-психологические тренинги, направленные на психопрофилактику стрессовых состояний и синдрома эмоционального выгорания, на формирования навыков решения конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности.

В качестве *второго направления* можно выделить дифференцированный подбор видов и форм работы с педагогами. Специфика заключается в использовании андрагогического подхода. Строя программу психологического сопровождения, необходимо опираться на результаты входной диагностики, выявляющей проблемные зоны личностного характера; на уровень профессиональной компетентности, а также психофизиологического состояния слушателей. Входная диагностика позволяет оперативно моделировать как содержательную сторону, так и формы организации ПК и ПП педагогов.

Собственный преподавательский опыт подтверждает, что активные формы организации обучения, в которых слушатель выступает как субъект деятельности, являются значительно продуктивнее, чем традиционные формы. В связи с чем в системе ПК и ПП должны широко использоваться дискуссионные, игровые, смешанные и комплексные формы организации обучения [3].

Третье направление заключается в необходимости развития таких компонентов профессионально-педагогических способностей педагога, как педагогический такт, наблюдательность, потребность в передаче знаний, организаторские способности, артистичность, ораторские данные и т.д.

Совершенно очевидно, что компоненты профессионально-педагогических способностей, образуя единство, обеспечивают успешность профессиональной деятельность и вместе с тем ее персонализацию, связанную с личностью педагога и ее особенностями.

Развитие профессионально-педагогических способностей можно считать фундаментом не только повышения педагогического профессионализма, но и профилактической мерой по отношению к психическому здоровью педагога.

Кроме того, одной из основных целей постдипломного образования является развитие фасилитативной способности, состоящей из пяти «искусств»:

искусства уважения;

искусства понимания;

искусства помощи и поддержки;

искусства взаимодействия;

искусства быть собой.

К четвертому направлению можно отнести методы и формы контроля результатов ПК и ПП. Сложность заключается в том, что имеющийся инструментарий (тесты, анкеты, опросники) не всегда точно

выявляют результаты психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

В своем время С.Л. Братченко, предлагая технологию гуманитарной экспертизы, предположил, что исследование личностной, нравственной и гражданской зрелости, коммуникативной компетентности и профессионально-педагогических способностей педагогов позволит включить их в активную рефлексивную деятельность, инициировать процесс поиска внутренних ресурсов и поддержать их стремление к саморазвитию и самосовершенствованию [2].

Одним из вариантов мониторинга результатов ПК и ПП педагогов является представленная в табл. система оценочных действий, соотнесенная с критериями и показателями контроля.

Таблица

Основные критерии и показатели результатов ПП и ПК

Критерий	Показатель	Оценочные действия (возможные формы и способы контроля)
Когнитивный	Формирование системы научных знаний, умений и навыков для решения практических задач в ходе профессиональной деятельности педагога	Мозговой штурм, деловая игра, терминологический диктант, деятельностная рефлексия, эссе, портфолио, решение педагогических задач и т.д.
Ценностно-смысловой (личностный)	Формирование системы профессионально значимых личностных качеств и профессионально-личностной позиции: изменение педагогического сознания и самовосприятия; изменение стереотипов педагогической деятельности; изменение способов взаимодействия с обучающимися: от субъект-объектных к субъект- субъектным (индивидуально!)	*Диагностические методики:* диагностика парциальной направленности личности учителя; диагностика доминирующей эмоциональной модальности у педагогов (Л.А. Рабинович Л.А. в модификации Т.Г. Сырицо); исследование стереотипов успешного ученика; диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А. Леонтьева)

Компетентностно-деятельностный	Формирование системы общих и специальных профессиональных компетенций для успешной профессиональной деятельности	Научно-исследовательская и проектная деятельность

Подводя итог сказанному, можно отметить: во-первых, особенности психологического сопровождения педагогов в системе ПК и ПП должны быть обусловлены современными требованиями к качеству образования; во-вторых, психологическое сопровождение должно носить гибкий и персонализированный характер; в-третьих, образовательная ситуация должна быть максимально гуманизирована; в четвертых, формы контроля результатов психологического сопровождения должны быть направлены на развитие субъектности педагогов.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. М.: Народное образование, 2008. 512 с.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С.Л. Братченко. М.: Смысл, 1999. 137 с.
3. Караяни А.Г. Активные методы социально-психологического обучения / А.Г. Караяни. М.: ВУ, 2003. 68 с.
4. Кондаков А.М. Презентация доклада «Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения». http: //standart.edu.ru/default.asp?ob_no=1417.
5. Пономаренко Т.И. Особенности психологического сопровождения педагогов в процессе повышения квалификации / Т.И. Пономаренко. Чита: ЧИПКРО, 2007. 95 с.
6. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В.П. Симонов. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 192 с.
7. Ямбург Е.А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы / Е.А. Ямбург //Народное образование, 2002. №2. С. 91–101.

Об авторе

Сиротюк Алла Леонидовна, доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: a.sirotyk@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ ЭКСКУРСИОННОЙ РАБОТЫ

И.В. Гришанкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий учащихся начальной школы в процессе лингвокраеведческой экскурсионной работы. Представлены материалы программы, посвященной знакомству младших школьников с установленными в Твери памятниками героям Великой Отечественной войны, а также улицами города, носящими имена героев.

Ключевые слова: *лингвокраеведение, текст города, младший школьник, универсальные учебные действия, улицы и памятники Твери.*

Приоритетной целью современной системы образования является формирование у учащихся системы универсальных учебных действий (УУД). Актуальность концепции развития УУД для начального общего образования «обусловлена задачами формирования общекультурной и гражданской идентичности учащихся, обеспечивающей социальную консолидацию в условиях культурного, этнического и религиозного разнообразия российского общества» [3, с. 4].

Реализацию этих задач мы связываем с организацией и проведением в младших классах внеклассной лингвокраеведческой работы. Тверскими учеными (В.М. Воробьевым, Н.М. Сергеевой, Е.Г. Милюгиной, М.В. Строгановым и др.) собран богатый материал в области лингвистического и социокультурного краеведения. Методика использования этих исследований в начальной школе находится в стадии формирования: созданы программы по введению школьников в мир народной культуры родного края [5, с. 141–164], знакомству их с локальным текстом города [6, с. 172–180] и др. Дальнейшая разработка проблемы и стала ядром нашего научного исследования.

Целью разработанной нами программы лингвокраеведческих занятий [1] является формирование УУД учащихся, их общекультурной компетенции в культуроведческом и регионоведческом аспектах. В качестве основной формы работы мы используем экскурсии (учебные,

виртуальные и заочные), т.к. в процессе активной деятельности происходит наилучшее усвоение знаний, формирование УУД учащихся, повышается их интерес к истории и культуре родного края.

Один из блоков программы посвящен знакомству младших школьников с памятниками и улицами Твери, которые хранят память о Великой Отечественной войне. Выбор данной темы связан с задачей воспитания патриотизма, передачи подрастающему поколению знаний о военных событиях, подвигах советских солдат, которые ценою своей жизни принесли победу нашей стране и защитили наш город. Изучение данного раздела запланировано в рамках следующих тем: «Имена прославленных героев войны в названиях улиц» (заочная экскурсия), «Память о тверских героях в названиях улиц» (виртуальная экскурсия), «Военная техника в годы Великой Отечественной войны» (виртуальная экскурсия), «Обелиск Победы» (практическая экскурсия), «Памятники и памятные места боевой славы» (заочная экскурсия), «Ветераны – наши герои» (встреча с ветеранами войны).

В качестве примера приведем сценарий экскурсии «Памятники и памятные места боевой славы». *Цель* – обобщить и систематизировать представления учащихся о памятниках и мемориальных комплексах города Твери, посвященных Великой Отечественной войне, познакомить с расположением памятных мест боевой славы.

Планируемые результаты экскурсии:

личностные: умение устанавливать связь между целью учебной деятельности и ее мотивом, оценивать усваиваемое содержание, обеспечивающее личностный моральный выбор;

регулятивные: умение ставить цель, определять задачи, соотносить поставленную цель и условия ее достижения; составлять план и последовательность действий; контролировать, корректировать и оценивать результат своей деятельности;

познавательные: умение искать и выделять необходимую информацию, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать объекты; подводить под понятие, выдвигать гипотезы и их обосновывать;

коммуникативные: умение планировать учебное сотрудничество и согласовывать свои действия с партнерами; строить речевые высказывания и ставить вопросы; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

предметные: знать местоположение памятников, названия улиц, мемориальных комплексов, памятных мест боевой славы города Твери, посвященных Великой Отечественной войне.

Справочный материал: «Памятники и памятные места боевой славы Тверской области» [7], «Город Тверь – достопримечательности, карта, фотографии» [2], «Энциклопедия тверских улиц» [4].

На протяжении всей экскурсии учитель ведет диалог с детьми, применяя технологию деятельностного метода (Л.Г. Петерсон), задавая им проблемные вопросы и тем самым стимулируя развитие УУД.

– Ребята, перед вами на интерактивной доске размещены фотографии (памятники подводникам, Г.К. Жукову, легендарному танковому экипажу Степана Горобца, танк Т-34, обелиск Победы, стела «Город воинской славы»). Как одним словом можно назвать эти изображения?

– Что такое памятник? Какие виды памятников вы знаете? Как называют человека, посвятившего себя искусству ваяния?

– Внимательно посмотрите на фотографии и назовите памятники. С какими трудностями вы столкнулись? Какие изображения вам не удалось назвать? Почему? Как вы думаете, по какому принципу объединены эти фотографии? Какова тема сегодняшней заочной экскурсии? Зачем нужно изучать памятники и памятные места боевой славы?

После формулирования темы урока учащиеся разбиваются на группы и получают задание описать памятник Г.К. Жукову (скульп. Е.А. Татиашвили, арх. В.А. Давыдов). Далее они обсуждают ответы на следующие вопросы:

– Что вам известно о Г.К. Жукове? Как он был связан с нашим городом? Кто из вас помнит, на какой площади расположен этот памятник? Как она называлась раньше? С чем это было связано? Перед каким зданием установлен памятник?

На следующей остановке экскурсии – пл. Комсомольская – учащиеся отвечают на следующие вопросы:

– При изучении какого монумента мы уже встречали имя Степана Горобца? Чем он прославился? Рассмотрите памятник легендарного танкового экипажа Степана Горобца (скульп. Е. Антонов) и дайте его описание. К какому виду памятников его можно отнести?

– Вспомните, есть ли в нашем городе улица, которая названа в честь Степана Горобца? В каком микрорайоне она расположена? В нашем городе есть мемориальная доска, посвященная подвигу легендарного рейда С. Горобца (ул. Советская, 54). Выдвиньте предположение, что такое мемориальная доска?

Далее учитель раздает учащимся карту города, тексты мемориальных плит, адреса их расположения и предлагает расположить на карте флажки, указывающие на памятные места, связанные с Великой Отечественной войной.

На последней остановке – пл. Пушкина – экскурсанты отвечают на следующие вопросы:

– Рассмотрите памятник-стелу «Город воинской славы» (скульп. Е. Антонов) и дайте ее описание. Что такое стела? Барельеф? Как вы думаете, почему наш город получил такое высокое звание? Назовите события, в связи с которыми оно было присвоено городу.

– Наша экскурсия подошла к концу. Давайте подведем ее итоги, ответим на вопросы и выполним творческие задания.

Предлагаемые творческие задания:

1. Подготовьте дома рисунки и мини-сочинения на тему «Памятники и памятные места боевой славы города Твери».
2. Проведите поисково-исследовательскую работу по изучению истории создания памятника, связанного с Великой Отечественной войной, который вам особенно нравится.
3. Примите участие в проектной деятельности по следующим темам: «Тверь – город воинской славы» (иллюстрированный альбом), «Если бы камни могли говорить...» (сборник сочинений о памятниках города, посвященных героям Великой Отечественной войны), «Имя героя Великой Отечественной войны в названии улицы».

Итак, использование регионального материала в процессе лингвокраеведческой работы с детьми младшего школьного возраста пробуждает в них чувство принадлежности к своему краю, к его истории и культуре. Применение в ходе занятий технологии деятельностного метода способствует формированию у учащихся универсальных учебных действий, способствующих умению учиться.

Список литературы

1. Гришанкова И.В. Тверь древняя и современная: проблема введения младших школьников в мир культуры родного края / И.В. Гришанкова // Зеленинские чтения: материалы Всерос. науч. конф. Киров, 2013. С. 257–262.

2. Город Тверь – достопримечательности, карта, фотографии [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tverplanet.ru/pamyatniki.html. Дата обращения: 28.02.15. Загл. с экрана.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

4. Литвицкий К.В. Энциклопедия тверских улиц / К.В. Литвицкий. М.: Вишневый пирог, 2011. 430 с.

5. Милюгина Е.Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора / Е.Г. Милюгина // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: ТвГУ, 2013. Вып. 10. С. 141–164.

6. Милюгина Е.Г. Текст города и школьное краеведение: лингвокраеведческая экскурсия для младших школьников «Улицы твоего района» / Е.Г. Милюгина, И.В. Гришанкова // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: ТвГУ, 2013. Вып. 9. С. 172–180.

7. Памятники и памятные места боевой славы Тверской области [электронный ресурс]. Режим доступа: http://tvervov.tverlib.ru/tv-012.htm. Дата обращения: 28.02.15. Загл. с экрана.

Об авторе

Гришанкова Ирина Валерьевна, аспирант 3-го года обучения кафедры РЯсМНО Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», учитель начальных классов МОУ СОШ № 29, Тверь. E-mail: nabiulinai@rambler.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.А. Креславская, К.В. Никифорова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена актуализации проблемы формирования креативности младшего школьника, обоснованию креативности как наиболее существенной и значимой характеристики деятельности учащегося; выделению эффективных методов и форм, опыта формирования креативности.

Ключевые слова: *креативность, творчество, способности, младшие школьники.*

Обучение в школе обычно воспринимают только со стороны получения знаний, но мало кто задумывается над тем, что именно школа

учит ребенка быть творческим и креативно подходить к решению поставленных задач. Развитие креативности у младших школьников чрезвычайно важно, так как именно в младшей школе происходит формирование этой способности, которая будет и дальше развиваться у взрослого человека.

Впервые использовал понятие «креативность» в 1922 г. Д. Симпсон. Этим термином он обозначил способность человека отказываться от стереотипных способов мышления (Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 448 с.). Но это определение не является окончательным, так как каждый исследователь рассматривает креативность со своей точки зрения.

Одни исследователи рассматривают креативность в качестве типа мышления, другие – подразумевая под ней тип личности, а остальные в своих исследованиях объединяют оба этих подхода, не разделяя их.

Также существует несколько концепций креативности, но все они основаны на изучении разными учеными связи между креативностью и интеллектом. Вот, к примеру, некоторые из них.

Концепция редукции творчества к интеллекту была разработана британским ученым-психологом Г.Ю. Айзенком, в соответствии с которой уровень творческих (креативных) способностей определяется уровнем развития интеллекта.

Следующая концепция, разработанная Дж. Гилфордом и Э.П. Торренсом, рассматривает креативность в качестве универсальной познавательной творческой способности. При этом Гилфорд выявил два принципиально разных типа мыслительных операций: конвергенцию и дивергенцию. Дивергенцию он считал основой креативности. Торренс в дальнейшем развивал эту концепцию с помощью тестов.

Концепция М. Воллаха и Н. Когана основана на предыдущей концепции, однако эти ученые считают, что тесты Гилфорда и Торренса просто определяют IQ, а не креативность. Поэтому при проведении тестирования креативности они отказываются от жесткого лимита времени проведения теста, от атмосферы соревнования и от единственного критерия правильности ответа, так как эти условия способны затруднить проявление творческих возможностей.

В процессе изучения креативности учеными были выделены различные виды (типы) креативности. Например, П. Торренс выделял наивную креативность, которая присуща детям из-за отсутствия у них опыта, а также культурную креативность, суть которой заключается как раз в преодолении жизненного опыта.

Западные психологи различают большую и малую креативность. Большая – «историческая» креативность (по М. Бодену) – оказывает влияние на культуру, общество. Малая – «личностная» (по М. Бодену) – применяется в бытовых ситауциях.

Также выделяют когнитивную и личностную креативность, креативности таланта и самоактуализации и многие другие.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение креативности всегда было интересно ученым-психологам, и каждый исследователь старался рассмотреть ее со своей точки зрения.

Креативные способности младших школьников характеризуются с позиции когнитивных (творческое мышление, воображение) и аффективных (личностные качества) способностей и направлены на создание чего-то субъективно нового для познания и преобразования внутреннего и внешнего, окружающего, мира.

Структурные компоненты креативных способностей разнообразны и рассматриваются разными исследователями по-разному. Например, струтура Дж. Гилфорда–Е.П. Торренса, А.Н. Лука опирается на творческое мышление.

Как правило, выделяют 4 основных этапа развития креативности младших школьников.

Этап первый – игровой.

На этом этапе родители являются и учителями, и наставниками, и героями, то есть примером для подражания. Ребенок на это этапе всего лишь «играет» со своими способностями, примеряет к себе разные занятия и увлечения. Его может заинтересовать либо все, либо что-то одно, при этом первоначальное увлечение способно померкнуть при столкновении с первыми трудностями. Поэтому на данном этапе родители должны быть неторопливыми, спокойными и рассудительными.

Этап второй – индивидуальность.

Обычно этот этап приходится на школьные годы, хотя есть дети, чьи способности проявляются намного раньше.

На этом этапе огромную роль играет семья и семейные традиции. Например, в семьях цирковых артистов дети начитают выступать с родителями практически с момента рождения, минуя, таким образом, этап игры. Они включаются в жизнь артистов и постепенно привыкают к ежедневной работе. Таким образом, их творческая судьба предопределена. Но это скорее исключение, чем правило.

Большинство школьников начинают ходить в какой-либо кружок, студию, секцию, где у них появляются наставники, которые, как правило, работаю в ними индивидуально. Наградой для учителей является

быстрота успехов учеников. Характерным для этой стадии является то, что взрослые постоянно приспосабливаются к ребенку, который постигает свой талант. Однако если дети вдруг перестают делать заметные успехи, родители винят во всем педагога и пытаются его заменить.

То есть на этом этапе главную роль играет индивидуальный наставник. Этот человек способен даже подчинить распорядок жизни вне семьи распорядку юного дарования. Таким образом, родители очень тесно взаимодействуют с наставником. На этой стадии у ребенка уже начинает проявляться желание трудиться и достигать высоких результатов.

Этап третий – рост.

На этом этапе у ребенка появляется необходимость в более квалифицированном педагоге, который становится судьей его успехов. Родители занимают подчинительную позицию, и их роль сводится к моральной и материальной поддержке. Для поддержания желания трудиться и достигать результатов огромную роль играют конкурсы, соревнования, концерты, которые проходят вне дома. Родители теперь выступают в роли зрителей.

Этап четвертый – мастерство.

Подросток, если он действительно талантлив, на этом этапе обгоняет своих сверстников, а иногда и наставников и превращается в мастера в избранной сфере. Но, к сожалению, такое случается редко, и только единицы достигают подобных высот. На этом этапе родителям необходимо быть очень осторожными, чтоб не привести ребенка к «звездной болезни».

Несмотря на увеличивающуюся роль профессионального педагога в росте и становлении таланта ребенка, значение родителей на всех этапах чрезвычайно велико.

При оценке критериев креативности также трудно прийти к одному мнению, так как каждый ученый, изучающий креативность, каждая теория креативности имеет собственные критерии. Например, Дж. Гилфорд считал, что критериями оценки креативности являются беглость, гибкость, оригинальность и разработанность, а теория бессознательной работы в качестве критериев выдвигает уровень волевого усилия, стимулирующего работу бессознательного и напряженность предшествующей работы.

При исследовании креативных способностей младших школьников были выделены следующие критерии: когнитивный, мотивационно-потребностный и деятельностный, также были определены показатели и уровни (высокий, средний и низкий) развития креативности:

1. Высокий уровень.

Учащиеся проявляют инициативность и самостоятельность принимаемых решений, у них выработана привычка к свободному самовыражению. У ребенка проявляется наблюдательность, сообразительность, воображение, высокая скорость мышления. Учащиеся создают что-то свое, новое, оригинальное, непохожее ни на что другое. Работа учителя с учащимися, обладающими высоким уровнем, заключается в применении приемов, направленных на развитие у них самой потребности в творческой деятельности.

2. Средний уровень.

Характерен для тех учащихся, которые достаточно осознанно воспринимают задания, работают преимущественно самостоятельно, но предлагают недостаточно оригинальные пути решения. Ребенок пытлив и любознателен, выдвигает идеи, но особого творчества и интереса к предложенной деятельности не проявляет. На анализ работы и ее практическое решение идет лишь в том случае, если данная тема интересна и деятельность подкрепляется волевыми и интеллектуальными усилиями.

3. Низкий уровень.

Учащиеся, находящиеся на этом уровне овладевают умениями усваивать знания, овладевают определенной деятельностью. Они пассивны. С трудом включаются в творческую работу, ожидают причинного давления со стороны учителя. Эти учащиеся нуждаются в более длительном промежутке времени для обдумывания, их не стоит перебивать или задавать им неожиданные вопросы. Все детские ответы шаблонны, нет индивидуальности, оригинальности, самостоятельности. Ребенок не проявляет инициативы и попыток к нетрадиционным способам решения.

Таким образом, можно сделать вывод, что перед школой всегда стоит цель: создать условия для формирования личности, способной к творчеству и готовой обслуживать современное производство. Поэтому начальная школа, работающая на будущее, должна быть сориентирована на развитие творческих, креативных способностей ребенка.

Об авторах

Креславская Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: kreslavsky1@rambler.ru

Никифорова Ксения Владимировна, студентка 1-го курса заочной формы обучения Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель – к.п.н. доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Т.А. Креславская). E-mail: chubakazoid@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

И.Ф. Нестерова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Рассматриваются основные положения Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России; понятие «современный национальный воспитательный идеал», базовая система национальных ценностей, лежащих в основе реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: *духовно-нравственное развитие и воспитание школьников, современный национальный воспитательный идеал, система национальных ценностей, компетентностный подход в организации образовательного процесса современной начальной школы.*

Духовно-нравственное развитие и воспитание подрастающего поколения является одной из ключевых проблем модернизации образования в России. В настоящее время особую значимость приобретает работа по духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся в общеобразовательных учреждениях, где ведется поиск различных вариантов совершенствования обучения и воспитания школьников.

В принятых в начале XXI века документах и нормативно-правовых актах: Концепции модернизации российского образования России до 2010, Национальной доктрине образования РФ, Законе РФ «Об образовании» и др., – отмечается необходимость усиления функций воспитания в работе общеобразовательных учреждений. Одним из приоритетных направлений в деятельности современной школы признается духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования второго поколения определил необходимость обеспечения «…духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся,

становления их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества». В соответствии со стандартом должно осуществляться «…духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей» [6].

Стандарт начального общего образования основывается на Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в которой определяются цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи; система базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации; социально-педагогические условия, принципы и понятия современного национального воспитательного идеала.

Национальный воспитательный идеал имеет конкретный исторический характер и соответствует условиям определенной исторической эпохи.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации подрастающего поколения являются базовые национальные ценности, которые заложены в культурных и семейных традициях, передаются от поколения к поколению. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям и негативным воздействиям на подрастающее поколение в условиях информационной войны. Базовые ценности должны лежать в основе уклада школьной жизни, определять урочную, внеурочную и внешкольную деятельность детей.

«Традиционные источники нравственности – это Россия, наш многонациональный народ и гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество».

Соответственно этому в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяются базовые национальные ценности:

патриотизм – любовь к своей малой Родине, своему народу, к России, служение Отечеству;

гражданственность – закон и порядок, свобода совести и вероисповедания, правовое государство;

социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество,

наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;

традиционные российские религии – представление о вере, духовности, религиозной жизни человека, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание» [2, с. 18].

Базовые национальные ценности должны лежать в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, то есть в укладе школьной жизни, определяющем урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Иными словами, необходима интегративность всех программ духовно-нравственного развития личности.

Любое образовательное учреждение при разработке собственной программы воспитания и социализации школьников может вводить дополнительные ценности, не противоречащие установленным в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и способствующие более полному раскрытию национального воспитательного идеала в учебно-воспитательном процессе [2].

В Концепции отмечается, что «важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [2, с. 12].

Ценности личности, конечно, в первую очередь формируются в семье. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере образования. Поэтому именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовная, культурная жизнь школьника.

Ребенок младшего школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию, недостатки развития и воспитания в этот период жизни нелегко корректировать и восполнять в последующие годы личностного становления.

Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся является одним из основных компонентов образовательного процесса современной начальной школы, что помогает вырастить честных, добрых, трудолюбивых людей, помогает найти им свое место в жизни, использовать полученные знания и умения на благо общества.

Современные социальные, политические и экономические процессы порождают не только изменения в структуре общества, но и существенно воздействуют на его мораль, стимулируют членов общества к пересмотру системы ценностей, изменению ценностного сознания, переосмыслению ценностных ориентаций.

Российское образование как значимая составляющая общественной жизни и один из социокультурных и духовных феноменов, также находится на новом этапе своего развития, связанном с пересмотром иерархии базовых ценностей. Это нашло отражения в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Документы последних лет, которые определяют направление развития системы образования (положения о модернизации системы образования, федеральные и региональные концепции воспитания), тесно связывают стратегические цели образования с решением проблем развития российского общества, включая преодоление духовного кризиса; требуют переосмысления задач духовного, нравственного воспитания как первостепенных приоритетов в образовании. В документах и нормативно-правовых актах системы образования отмечается значимость духовно-нравственного воспитания как направления воспитания, призванного решить задачи консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления национальной напряженности и социальных конфликтов.

Процессы, происходящие в современном мире, нацеливают школу на усиление нравственного, духовного воспитания подрастающего поколения.

В Концепции модернизации российского образования отмечается, что воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. «Важнейшей

задачей воспитания является формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе» [3].

Основы нравственного и духовного воспитания детей должны стать стержнем перехода от педагогики формирования знаний, умений и навыков к педагогике развития целостного позитивного мировоззрения школьников, становления гражданской позиции, гармоничной личности. Такой подход осуществляется в разработке и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения.

Школа – единственный социальный институт, через который проходят все граждане России. Ценности личности, конечно, в первую очередь формируются в семье. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере образования. Поэтому именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовная, культурная жизнь школьника.

Младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью внешних влияний, верой в истинность всего, непосредственностью в поведении. Эти особенности являются залогом обучаемости и воспитуемости младших школьников. Именно в этом возрасте возникают большие возможности для систематического и последовательного духовно-нравственного развития и воспитания детей. Воспитание должно быть ориентировано на достижение определенного идеала.

Современный «национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2, с. 11].

Идейные ресурсы современного образования заложены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в правительственном проекте «Наша новая школа», в Законе РФ «Об образовании», в Стратегии развития современного российского образования, где акцент сделан на расширение правовой базы образования и на компетентностный подход в обучении.

Компетентностный подход олицетворяет инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и связан с переходом на

систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества. Компетенция – это готовность человека действовать в любой ситуации.

В процессе разработки основных образовательных программ для современной школы выделены следующие основные ключевые образовательные компетенции: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [7].

Одной из главных задач учителя начальной школы является формирование духовно-нравственных компетенций учащихся – готовность ученика, его способность и потребность жить по общечеловеческим нравственным законам; понимание и осознание учащимися таких ценностей, как «семья», «школа», «учитель», «родина», «природа», «дружба со сверстниками», «уважение к старшим»; умение различать хорошие и плохие поступки людей, правильно оценивать свои действия и поведение других людей, соблюдать порядок и дисциплину в школе и общественных местах.

Внедрение Федерального государственного стандарта начального образования предусматривает использование системно-деятельностного подхода и личностно-ориентированных технологий обучения. Большое значение уделяется интеграции содержания образования. Интегрированные уроки дают учащимся более широкое и яркое представление о мире и человеке, о взаимосвязи предметов и явлений [1].

Системно-деятельностный подход позволяет обеспечить реализацию идеи непрерывного образования на уровне школы при условии сформированности у обучающихся универсальных учебных действий (УУД): регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных [6].

Духовно-нравственное развитие личности начинается в семье. Чтобы сохранить преемственность, не прерывать уже существующий процесс воспитания ребенка, школа в духовно-нравственном развитии учащихся должна сотрудничать с семьей.

Необходимо создавать общее, открытое для социальной среды школьно-семейное пространство духовно-нравственного воспитания и стремиться к тому, чтобы школа была не только учреждением, где учат, но и «социальной семьей» ребенка. Взаимодействие и сотрудничество

семьи и школы в деле воспитания создает благоприятные возможности для реализации системообразующих принципов духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, что нашло отражение в «портрете выпускника начальной школы»: это ученик, «любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение; выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни» [6].

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для общества. Основным инструментом духовно-нравственного развития личности гражданина является общеобразовательная школа, выстраивающая партнерские отношения с другими социальными субъектами воспитания: семьей, институтами гражданского общества, общественными организациями.

Духовно-нравственное воспитание – постепенное расширение ценностно-смысловой сферы личности под влиянием процессов воспитания и социализации. Согласно требованиям Стандарта, в структуре основной образовательной программы в дополнении к фундаментальному ядру содержания образования, базисному учебному плану, примерным программам по отдельным учебным предметам и другим разделам предусматривается концепция духовно-нравственного воспитания школьников и примерная программа воспитания и социализации обучающихся.

Новая российская школа должна стать важнейшим структурообразующим компонентом общенационального пространства духовно-нравственного развития личности гражданина России, средоточием не только интеллектуальной, но также гражданской, духовной, культурной жизни школьника. Ключевая роль в духовно-нравственном сплочении общества отводится образованию.

Главной задачей учителя начальной школы становится формирование духовно-нравственных компетенций учащихся: готовность ученика, его способность и потребность жить по общечеловеческим нравственным законам; понимание и осознание учащимися духовно-нравственных ценностей; умение различать хорошие и плохие поступки людей, правильно оценивать свои действия и поведение других людей, соблюдать порядок и дисциплину в школе и общественных местах.

Список литературы

1. Адамова А.Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода / А.Г. Адамова // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 1. С. 59–61
2. Данелюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данелюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М., 2009. С. 23
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html Дата обращения 25.10.2013 г.
4. Логинова Н.В. Реализация программ духовно-нравственного воспитания как основы формирования культуры и ценностных ориентаций школьников / Н.В. Логиновам // Профильная школа. 2011. № 5. С. 60–63
5. Подковко Е.Н. Особенности духовно-нравственного воспитания младших школьников в условиях перехода на новые образовательные стандарты / Е.Н. Подковко // Психология, социология и педагогика. 2012. № 5. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL-http//psicholog.snauka.ru 2012/05/540. Дата обращения 25.12.2013.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2012. [Электронный ресурс] Режим доступа URL.http//standart.edu.ru/catalog.aspx?Catalogld=959. Дата обращения 25.10.2013 г.
7. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении А.В. Хуторской. М., 2013. 73 с.

Об авторе

Нестерова Ирина Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: ppno-tver@yandex.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА ВУЗА ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Кулагина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Стратегической целью государственной политики в области образования является проблема повышения качества образования. В статье рассматриваются вопросы осуществления тьютором контроля за качеством образования в вузе.

Ключевые слова: *качество образования, тьютор, профессиональное образование.*

Расширение автономии вузов сопровождается повышением ответственности педагогического коллектива вуза за качество образования, предоставлением информации о результатах обучения. Ответственность за качество образования стимулирует образовательные учреждения развивать систему внутренней гарантии качества образования. Вместе с тем современное общество нуждается в самостоятельных креативных специалистах, обладающих широким и полным набором профессиональных компетенций. Студентам-бакалаврам предстоит овладеть культурой выбора собственной образовательной траектории, используя образовательные ресурсы вуза и муниципалитета. В современных условиях закладываются основы новых подходов к деятельности преподавателя, тьютора и самого студента вуза при освоении образовательной программы. Сегодня невозможно себе представить ситуацию получения качественного продукта образования без личной заинтересованности студента и его высокой ответственности за результаты обучения. Качество образования можно определить как соответствие образовательного продукта или услуги предъявляемым требованиям ФГОС и социального заказа. Среди множества факторов, влияющих на качество высшего профессионального образования, выделим следующие: высокая конкуренция на рынке труда, выстраивание вузами эффективных моделей взаимодействия с работодателями, содержательное выполнение образовательных программ, их соответствие ФГОС и требованиям рынка труда. Программы должны быть гибкими, модульными, основанными на компетентностном подходе, при возможном участии в их проектировании работодателей. Такие программы позволят увеличивать разнообразие траекторий их реализации, создавать возможности для освоения и внедрения лучших

педагогических практик; улучшать уровень партнерства участников образовательного процесса, профессиональную мобильность профессорско-преподавательского состава; выявлять обоснованность выбора технологий и методик ведения образовательной деятельности в вузе, опираясь на личностное развитие студентов; мотивировать преподавателей и студентов на качество образования; способствовать эффективности управления и системы контроля качества образования. Продуманы система внешней независимой оценки качества образования в вузе в условиях компетентностной модели, профилизация и специализация учебных курсов по выбору студентов, разработка и внедрение системы менеджмента качества образования на базе различных моделей и другие.

В связи с необходимость постоянного учета различных факторов, влияющих на качество профессионального образования, принципиально важным становится формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг в системе высшего образования, а также осознание того, какое влияние может оказывать деятельность тьютора на решение проблемы качества профессионального образования и может ли тьютор развивать и совершенствовать методы внутренней гарантии качества образования в вузе.

Основными средствами фиксации образовательных результатов и личностных достижений бакалавров являются: рефлексивное эссе, рейтинг, сертификаты, отражающие индивидуальные успехи студента в том или ином виде деятельности, личностно-профессиональное портфолио, социальные проекты, программа самоменеджмента, участие в тренингах личностного роста, включение в волонтерскую деятельность и др. Особую актуальность приобретает разработка и реализация тьюторского сопровождения студентов в период педагогической практики, которое основывается на учете принципа открытости образования, предполагающего овладение каждым студентом педагогического вуза культурой выбора своего профессионального пути. При тьюторском сопровождении педагогической практики студентов реализуются ценности индивидуализации, самоопределения, осмысленного отношения человека к своему будущему, возрастному движению. Тьютор, включаясь в решение проблем повышения качества профессионального образования, руководствуется такими принципами, как компетентность, объективность, открытость, регулярность, доброжелательность, сравнительно-аналитический подход, взаимообогащение, взаимоуважение [1]. Алгоритм действий тьютора

при решении проблемы повышения качества профессионального образования включает следующие компоненты:

1. Сбор информации о проблемах и перспективах реализации образовательной программы совместно с руководителем образовательной программы, преподавателями кафедр и студентами.
2. Проблемно-ориентированный анализ информации совместно с руководителем образовательной программы, преподавателями кафедр и студентами.
3. Целеполагание совместно с руководителем образовательной программы, преподавателями кафедр и студентами.
4. Мотивация студентов на достижение поставленных целей.
5. Диагностика ресурсов и условий их реализации совместно с руководителем образовательной программы, преподавателями кафедр и студентами.
6. Прогнозирование, программирование и планирование достижения образовательных результатов совместно с руководителем образовательной программы, преподавателями кафедр и студентами.
7. Организация, регулирование и контроль самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности студентов.
8. Оценка результатов совместно с руководителем образовательной программы, преподавателями кафедр и студентами.

Тьютор может внимательно изучать и отслеживать условия, обеспечивающие качество образования: реализацию кадровых, нормативно-правовых, учебно-методических, материально-технических, санитарно-гигиенических, временных и других условий; создание условий для удовлетворения культурно-образовательных потребностей и запросов студентов; контроль организации образовательного процесса совместно с руководителем образовательной программы, преподавателями кафедр; контроль текущей успеваемости совместно с руководителем образовательной программы, преподавателями кафедр [2].

Таким образом, деятельность тьютора направлена на разрешение противоречия между неготовностью ряда педагогов высшей школы управлять самостоятельной внеаудиторной деятельностью студентов и неготовностью студентов к самоменеджменту и открытому диалогу с тьютором, руководителем образовательной программы и преподавателями. Цель деятельности тьютора заключается в помощи студенту научиться находить средства самостоятельного достижения поставленных задач личностного и профессионального роста, действовать

эффективно и успешно в социокультурной среде муниципалитета и пространстве вуза. Тьютор помогает увидеть обучающимся альтернативные пути движения, оказывает помощь в развитии необходимых компетенций. Тьютор совместно с руководителем образовательной программы и преподавателями дает установку студенту на самообразовательную деятельность, демонстрирует готовность всегда оказать как информационную, так и психологическую поддержку студентам, ориентировать на исследовательскую деятельность.

Психологическая открытость и готовность тьютора сотрудничать со студентами в любой интересующей их сфере образовательной деятельности позволяет создать благоприятные условия для повышения качества образования в вузе. Тьютор устанавливает со студентами отношения партнерства, обеспечивая им психологическую поддержку в ходе обучения, организует их образовательную деятельность, представляет академические интересы студентов на факультете. Осуществление этого невозможно без постоянных контактов тьюторов с преподавателями кафедр института, администрацией института, а также структурными подразделениями университета. Ключевыми принципами деятельности тьютора в образовательном пространстве вуза при решении проблемы качества образования являются следующие: учет потребностей и интересов студентов в организации образовательного пространства вуза, создание условий для вовлечения студентов в процесс саморазвития, помощь в осуществлении студентами ценностных выборов, личного самоопределения.

Список литературы

1. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования / Л.М. Долгова // Открытое образование и региональное развитие: способы построения образовательного пространства: Сб. научных трудов. Томск, 2004. С. 41–47.

2. Положение о тьюторе основной образовательной программы // http://university.tversu.ru/education_information/act_ei/collection.pdf

Об авторе

Кулагина Анна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: kulagi-anna@yandex.ru

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАТКОВСКОГО ЛИЦЕЯ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ТЬЮТОРСТВА

Лобзаров В.М., Тверская В.А.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В публикации осуществлена характеристика национальных традиций в образовательной деятельности Катковского лицея и выявлено значение опыта деятельности «тюторов» лицея для современного отечественного образования.

Ключевые слова: *образовательная деятельность, Катковский лицей, тьютор, психоло-педагогический центр научных исследований.*

Среди российских лицеев особое место занимал *Императорский лицей в память цесаревича Николая* (широко известный как *Катковский лицей),* открытый 13 января 1868 года и прекративший свое существование после Октябрьской революции 1917 года. Деятельность этого учебного заведения дала новый импульс развитию классического образования и явилась своеобразным инструментом стабилизации общества, предотвращения проникновения радикальных политических идей в среду лицеистов и педагогов, *содействовала сохранению и воспроизводству лучших традиций элитного дворянского образования в условиях наступления антагонистичной разночинной культуры*.

Расцвет образовательной деятельности Императорского лицея в память цесаревича Николая приходится на завершение третьей четверти XIX века. Идеологами создания лицея, известным публицистом и общественным деятелем М.Н. Катковым и профессором Московского университета П.М. Леонтьевым изначально ставились задачи, которые, как нам представляется, не только не были решены, но и объективно не имели решения. Они основывались на заведомо ошибочной установке на сохранение классического среднего образования как единственно возможного условия воспроизведения духовно-интеллектуальных элит России.

Катковский лицей, бесспорно, обосновал лишь то, что на рубеже XIX и XX столетий классическое образование не исчерпало своего гуманистического и развивающего потенциала и было способно к его успешной реализации при условии экземплярности и неповторимости учебного заведения, сохраняющего незыблемую преданность идеалам и принципам классицизма. Следует признать, что фундаментальные идеи,

лежащие в основе развития указанного учебного заведения, оказались настолько убедительными, что именно Катковский лицей, как его часто называли в обществе, фактически не был затронут кризисом классицизма 70–90-х годов XIX века.

К числу наиболее фундаментальных идей, лежащих в основе концепции образовательной деятельности Катковского лицея, относятся:

усиленное внимание к изучению древних языков (древнегреческий и латинский) в целях достижения того, «чтобы преподавание древних языков приводило к тем же плодотворным для юношества результатам, к каким приводит оно в лицеях Франции, гимназиях Германии и публичных школах Англии, где оно служит главным средством укрепления и изощрения умственных сил» [1, с. 168];

особая роль русского языка, предполагающая концентрацию усилий всех преподавателей лицея, в основе чего лежит убеждение, что «усвоение искусства правильно говорить на отечественном языке есть первостепенная цель гимназического образования. Она может быть достигнута лишь продолжительными упражнениями» [2, с. 159];

глубокий филологизм обучения, предполагающий свободное чтение и перевод с латинского, древнегреческого, немецкого, французского, английского языков, а также прочные знания церковно-славянского, современного русского языков, отечественной словесности, которая изучалась в процессе ее исторического развития: от древних рукописей – до Пушкина, Лермонтова и Гоголя;

особое значение изучения истории как учебного предмета, который, по мысли П.М. Леонтьева, должен был занимать ведущее место среди гуманитарных дисциплин неязыковой направленности и одновременно «объединять и связывать сведения, полученные из преподавания Закона Божия, русского языка, древних языков и географии» [3, с. 180];

высокий уровень селекционности учащихся лицея, предполагающий отчисление тех, кто по уровню развития интеллектуальных способностей или характеру своей ментальности не соответствовал требованиям, предъявляемым образовательным процессом, и одновременно очень бережный индивидуальный подход к каждому из лицеистов.

Одним из убедительных подтверждений этого стало введение в лицее должности тьютора. Тьюторы почти постоянно находились рядом с лицеистами во внеучебное время, оказывали им содействие в устранении затруднений в ходе выполнения домашних заданий. Однако самым главным в их деятельности было то, что они, находясь, как правило, в очень добрых отношениях со своими воспитанниками, внимательно

всматривались в духовный мир формирующейся личности, всегда могли чутко отреагировать на возникающие проблемы учебного, бытового, этического и духовно-мировоззренческого характера.

Особый интерес в концепции образовательной деятельности представляло то, что многие ее идеи предвосхитили будущее в развитии отечественной педагогики. К их числу необходимо отнести:

реализацию принципа непрерывного образования, выражающегося в том, что выпускники лицея продолжали обучение на трехлетнем университетском отделении, где и получали высшее образование и государственный диплом об окончании Московского университета. Характерно, что для студентов в лицее дополнительно организовывались лекции и занятия, которые были призваны «прививать и развивать у воспитанника навыки самостоятельной исследовательской деятельности и способность оперировать знаниями. Благодаря этому на университетском отделении лицея готовились будущие ученые и преподаватели» [2, с. 8];

отбор одаренных детей из народа (мещанские и крестьянские слои населения) и **приобщение их глубокому и фундаментальному элитному образованию, играющему роль своеобразного «социального лифта» для достижения этими талантливыми детьми в будущем высокого профессионально-карьерного роста.** Реализации этой цели служила специально созданная при Катковском лицее Ломоносовская семинария, открывавшая талантливым детям, собранным со всей России, возможность заниматься по индивидуальной программе и усваивать пятилетний учебный курс лицея за три года. После окончания обучения большинство из них оставались в лицее в качестве педагогов;

организацию напряженнейшего по своему содержанию образовательного процесса, предполагающего не только освоение пяти языков, получение всесторонних сведений по всем основным направлениям развития научных знаний, но и активное участие в работе многочисленных хоров, кружков и студий, обязательные занятия любимым видом спорта, работу в научных объединениях и литературных сообществах.

Особая роль в воспитательной деятельности Катковского лицея принадлежала тьюторам (в лицее их называли «тюторами»). Деятельность «тютора» предполагала:

постоянную заботу и контроль за деятельностью 8–15 детей и подростков;

обязательность доброго и участливого к ним отношения (в духе современной терминологии это, скорее всего, могло быть обозначено как педагогическая установка на достижение духовного и эмоционального контакта);

наблюдение за детьми во время прохождения учебных занятий и перемен, особенно за их поведением во время проведения мероприятий воспитательного характера;

обязательность дежурства «тюторов» в местах массовых передвижений лицеистов в целях предупреждения шалостей, опасных для здоровья, действий, противоречащих нравственно-этическим установкам, значительных нарушений внутреннего распорядка жизни лицея;

педагогическая помощь лицеистам младшего и среднего школьного возраста при выполнении домашних заданий в стенах пансиона;

каждодневное информирование учителей-предметников о качестве выполнения подопечными лицеистами домашнего задания, анализ трудностей, с которыми они столкнулись при его выполнении, характеристика уважительных причин невыполнения заданий, если такие имелись.

Обязанности «тюторов» были заимствованы из опыта английских элитных школ и полностью адаптированы к традициям православной педагогической культуры.

На первый взгляд, деятельность «тюторов» в Катковском лицее носила несколько утилитарно-прагматичный и вспомогательный педагогический характер. Однако, как нам представляется, она имела значительно более глубокий педагогический смысл. Он выражался в следующем:

учащиеся лицея (в особенности проживающие в пансионе), вероятнее всего, остро переживали потерю непосредственной каждодневной связи с родителями, и «тюторы» в определенной степени восполняли эту связь своим контролем, которая в соответствии с установками лицея должна была строиться на теплых и добрых отношениях;

дети и подростки, находившиеся в пансионе, нуждались в помощи и контроле при выполнении домашних заданий; в определенном смысле это также восполняло недостаток родительской помощи и контроля;

«тюторы» лицея отслеживали и анализировали причины неудач и сложностей в учебной деятельности и, вероятнее всего, своевременно выходили на профессиональный контакт с учителями. Особую значимость должно было иметь то, что все они являлись учителями, и, как правило, им давали как можно больше учебных часов в классах обучения их воспитанников.

Оценивая общее значение «тюторства» в Катковском лицее, представляется возможным утверждать, что оно представляло собой своеобразную педагогическую находку. Ценность «тюторства» заключалась:

в соответствии с установкой, созвучной педагогическим традициям православия, утверждалась необходимость близкого нахождения рядом с детьми умного, доброго, социально зрелого и глубоко верующего человека, способного быть советчиком, наставником и помощником ребенка и подростка в их повседневной жизни;

в возможности систематического педагогического наблюдения за детьми во внеучебной деятельности, что позволяло избежать безнадзорности и, в частности, проявлений «внеуставных» отношений в лицейской среде, которые чаще всего могли проиметь место вне урока и в период нахождения в пансионе;

в реально существующей возможности объективной оценки нравственного и интеллектуального развития воспитанников лицея: благодаря каждодневному наблюдению «тюторов» и учету мнений учителей-предметников педагогический совет действительно мог формировать целостную картину успехов и неудач каждого из лицеистов не только в учебной, но и во внеучебной деятельности.

Характерно, что современная модификация образования побудила значительную часть высших средних профессиональных и некоторых общеобразовательных учреждений обратиться к европейскому опыту педагогической деятельности тьюторов. Вероятнее всего, первый опыт их деятельности в условиях отечественной системы образования еще потребует своего анализа и, возможно даже, концептуальных педагогических обобщений.

На основе уже имеющегося опыта обобщения деятельности тьюторов в системе отечественного высшего образования представляется возможным утверждать, что наиболее оптимальной моделью их образовательной деятельности является деятельность, сочетающаяся задачи стратегического и тактического педагогического характера. Задачи стратегического характера в значительной степени предполагают воспроизведение позитивного педагогического опыта образовательной практики ряда лучших западноевропейских учебных заведений. По нашему предположению, данный опыт в российских вузах должен помогать решению следующих стратегических образовательных задач:

организация процесса индивидуальной работы со студентами по выявлению их формирующихся познавательных интересов;

педагогическое сопровождение их деятельности в образовательном пространстве профессионального обучения и профессиональной подготовки;

координация поиска информации обучающимися для самообразования;

сопровождение процесса формирования их личности, оказание им помощи в анализе личностных успехов и неудач, формировании личного заказа к качеству и содержанию обучения, определении целей на будущее.

Необходимо отметить, что данные задачи впервые указаны в Государственном образовательном стандарте, определившем роль и место тьюторов в современных отечественных высших учебных заведениях.

Вместе с тем конкретные условия, в которых находятся современные высшие учебные заведения России, вероятнее всего, потребуют от вузовских тьюторов решения и несколько иных задач, которые с определенной долей условности обозначены в предлагаемой публикации как тактические. Они также не противоречат стратегическим задачам и требуют систематической и постоянной реализации. В определенном смысле они близки задачам, которые стояли перед «тюторами» Катковского лицея, но поднимают их на более высокий профессиональный уровень, в соответствии с усложнившимися запросами современного отечественного высшего образования. К числу таких задач тактической направленности, в частности, представляется необходимым отнести:

оказание реальной психолого-педагогической поддержки при формировании студенческого коллектива (группы, курса) и органичном вхождении студента младших курсов в творческую жизнь и систему личностных взаимоотношений студенческой среды;

анализ успешности адаптации студентов младших курсов к требованиям образовательного процесса и содействие их самоопределению в сферах исследовательской деятельности;

активное участие в создании условий для предоставления студентам всех курсов бакалавриатуры и магистратуры для реализации их образовательных запросов к составу и содержанию учебных дисциплин, научно-исследовательской деятельности, различным видам производственных практик.

Эти и ряд других задач, рассматриваемые нами как тактические, отнюдь не противоречит требованиям Болонской конвенции. По нашему убеждению, в условиях создания единого европейского образовательного пространства особую значимость приобретает заложенный в Болонской декларации принцип «полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования» [5].

К числу лучших национальных традиций российского университетского образования, в частности, представляется необходимым отнести:

сохранение студенческого коллектива, группы, курса, факультета, общевузовского студенческого сообщества) как творческой, саморазвивающейся и содействующей самообразованию личности культурно-образовательной среды;

сохранение морального осознания сообщества и единства интересов профессорско-преподавательского состава, студентов бакалавриатуры, магистратуры и аспирантов в научной, образовательной и культурной деятельности;

стимулирование соревновательности и инициативы в студенческой и аспирантской среде при недопустимости крайних проявлений конкуренции и сохранения способности радоваться и гордиться успехами своих товарищей и коллег по учебному и научному труду;

глубокой уважение, сохраняющееся в вузах к научным школам, в частности, предполагающее максимальную открытость для сотрудничества тьюторам и представителям научных школ в определении стратегии профессионального образования и научно-исследовательной деятельности студенчества;

признание чрезвычайно значимой роли современных тьюторов в общем глобальном процессе модификации вузовской образовательской деятельности. Однако, по нашему убеждению, целью такой модификации является достижение оптимального соотношения между традициями и лучшим опытом развития европейского образовательного пространства и современными национальными традициями российского высшего образования.

В связи со сложностью реализации образовательной деятельности тьюторов в современных российских образовательных учреждениях представляется необходимым:

создать условия для подготовки тьюторов на базе современных университетов (курсы повышения квалификации для тьюторов высших и средних образовательных учреждений, отражение задач для подготовки тьюторов в содержании соответствующих магистерских программ);

создание в каждом заинтересованном в этом вузе центра психолого-педагогических консультаций (в большей степени ориентированной на обеспечении успешности образовательной деятельности тьюторов).

Деятельность таких психолого-педагогических центров, вероятнее всего, должна предполагать:

а) максимальный учет того, что каждый вуз является самоуправляющейся образовательной структурой и имеет административное и моральное право определять обязанности тьюторов в соответствии со спецификой, реалиями и традициями своей

образовательной деятельности при условии выполнения в качестве обязательных требования единого государственного образовательного стандарта;

б) создаваемый на базе вуза психолого-педагогический консультационный центр должен располагать специалистами, глубоко понимающими специфику деятельности тьютора, и обладать необходимой методологической базой для осуществления консультирования тьюторов в случае возникновения трудноразрешимых проблемных ситуаций в их деятельности;

в) психоло-педагогический консультационный центр должен обладать научно-обоснованной базой и квалифицированными специалистами для проведения тренингов по просьбе и рекомендации тьюторов.

Целью тренингов, ориентированных на содействие творческой самореализации студентов бакалавриатуры, магистратуры и аспирантов, в частности, должно являться:

содействие выявлению, формированию и развитию познавательных интересов учащихся;

устранение препятствий в формировании студенческого коллектива как творческой культурно-образовательной и развивающей среды;

устранение проблем, препятствующих формированию устойчивых научно-познавательных и профессиональных интересов студентов и аспирантов, и ряд других…

В предлагаемой публикации нами рассмотрены лишь некоторые аспекты образовательной деятельности Катковского лицея и содержание деятельности тьюторов в современном отечественном вузе. Мы предполагаем, что деятельность тьюторов в системе высшего и среднего профессионального образования, вероятнее всего, находится на начальной стадии своего развития и предполагает фундаментальные и многоаспектные исследования, объединяющие усилия педагогов, психологов, социологов и представителей других гуманитарных специальностей.

Список литературы

1. Древние языки [Текст] // Лицейское и гимназическое образования. М., 2001. № 7. С. 168–177.

2. Русский и церковно-славянский язык, логика [Текст] // Лицейское и гимназическое образования. М., 2001. № 7. С. 159–167.

3. История и география [Текст] // Лицейское и гимназическое образования. М., 2001. № 7. С. 178–181.

4. Богуславский М.В. Уроки лицея [Текст] /М.В. Богуславский // Лицейское и гимназическое образование. М., 2001. Спец. выпуск. С. 6–8.
5. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 года [Электронный ресурс]. URL: http://agiki.ru/agiki.aspx?id_articles=111 Дата обращения 18.06.2013.

Об авторах

Лобзаров Виктор Михайлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: v.lobzarov@inbox.ru

Тверская Владислава Андреевна, специалист по учебно-методической работе кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: inmyself@mail.ru

ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЛЕВОГО ЭКСТРЕМИЗМА КАК РАЗНОВИДНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА

А.М. Сайгафаров
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», Уфа

В данной работе рассматриваются проблемы проявления и профилактики молодежного экстремизма на примере левого экстремизма. Причины появления и перспективы развития в России. Также затрагиваются проблемы нацизма и исламского радикализма, методы профилактики молодежного экстремизма в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: *политический экстремизм, молодежный экстремизм, профилактика, развитие в России.*

Сегодня мы встречаем множество примеров экстремистских проявлений как отдельных личностей, так и целых организаций. Экстремистские действия очень сильно ухудшают нашу действительность. Во-первых, заставляют людей чувствовать ежедневный страх за себя, за своих близких и семью, а во-вторых, меняют положение людей в социуме, которые мирно придерживаются религиозных канонов. К сожалению, эта проблема остается актуальной до сих пор [1, с.1].

Ситуация усложняется еще и тем, что один тип экстремизма может включать в себя много различных направлений видов. Например, политический экстремизм вобрал в себя почти все виды. Это словно некая иерархия, где на самом верху находится политический экстремизм и далее цепь продолжают экономический, этнический, экологический, религиозный и т.д.

Левый экстремизм – не исключение и является одним из видов политического экстремизма. Это социально-политическое явление, выраженное в стремлении определенных политических активных групп социума или отдельных индивидов реализовать следующие основные задачи:

разрушение существующей государственной системы;

создание декларируемого «более справедливого» общества на идеологической основе заимствований из социалистических и коммунистических концепций и собственных новейших левоэкстремистских теоретических разработок, осуществляется всеми доступными средствами.

При этом левый экстремизм воспринимается как категория двойственного рода. Во-первых, выступая в качестве активного субъекта социально-политической жизни страны, он воспринимается единой автономной категорией. Во-вторых, левый экстремизм есть многофакторное явление с достаточно сложной структурно-функциональной системой [2, с. 105].

Как уже было сказано выше, политический левый экстремизм – очень серьезный дестабилизирующий фактор государственной системы. Но его ресурсы достаточно ограниченны.

Развитию левого экстремизма служат:

I. Социально-экономический фактор:

разновидность экономического кризиса, при котором в наибольшей степени страдают мелкие предприниматели, интеллигенция, люди свободных профессий;

безработица среди потенциально активных слоев населения (в плане реализации политического протеста), и прежде всего молодежи;

стремление к радикальным преобразованиям относительно узкого круга общества, что, не позволяя создать достаточную базу для традиционной борьбы, неизбежно подводит к экстремистским методам.

II. Общие внешне- и внутриполитические факторы:

деформация естественного фона политического развития демократической системы, навязывание правящей элитой исторически несвойственных данному обществу социально-политических процессов;

примеры постоянных побед промарксистских вооруженных движений в странах «третьего мира»;

знакомство с так называемыми антиимпериалистическими доктринами вооруженной борьбы (например, Че Гевара, Мао Цзе-дуна, К. Маригелы).

III. Социально-психологические факторы:

отсутствие общей единой идеологии тоталитарного типа;

отсутствие у определенных слоев населения (прежде всего у молодежи) веры в возможность значительного улучшения условий своего материального положения и повышения социального статуса в ближайшем будущем, что ведет к поиску путей психологической компенсации;

чувство невозможности реального и эффективного участия в политической жизни у непривилегированных слоев населения;

явная или скрытая пропаганда СМИ жестокости и насилия, эффективности силовых методов решения личных, кланово-групповых или общественных проблем;

радикализм как одна из доминирующих черт молодежной психологии.

Каковы же перспективы развития левого экстремизма в России? Здесь уместно утверждение: «Политический экстремизм – неизменный спутник российской истории: и во времена самодержавного деспотизма, и в советский период, и на современном этапе существенное место в политическом процессе занимали и занимают экстремистские партии и движения, настроения и действия» [3, с. 109]. Однако российский левый экстремизм в экзистенциональной трактовке представляется исторически тупиковым путем, не имеющим опоры в социальных слоях: «Всю историю русского терроризма можно свести к борьбе горстки интеллектуалов против самодержавия на глазах безмолвствующего народа» [4, с. 233].

Для описания более полной картины о левом экстремизме в России обратимся к недалекой истории. Например, студенческие беспорядки, прошедшие в Москве в 1994–1995 гг., трудно классифицировать иначе как политический левый экстремизм. Протестно-активистская форма, взрыв памятника Николаю II, минирование памятника Петру I, взрыв у здания ФСБ в Москве, ультиматумы, выдвинутые во время этих акций, – признаки левого экстремизма и ультралевого терроризма. И это только один пример, но необходимо учесть и существование других молодежных леворадикальных движений. К середине 1995 года насчитывалось 12 800 человек в 20 регионах России, относящихся к таким движениям.

С 1996-го по 2003 год в России имело место около десяти левотеррористических актов [5, с. 311]. В середине 90-х годов левый экстремизм развивался очень активно. Но эта, на первый взгляд, огромная молодежная система не смогла развернуться в полномасштабное движение из-за кризисного социально-экономического процесса. Однако продолжили свое существование локальные субкультурные молодежные группировки. То есть для развития левого экстремизма нужны благоприятные государственные условия. Это словно «вирус-хамелеон»: при благоприятных государственных условиях он пытается разрушить государственный строй, а при неблагоприятных прекращает свое действие, так как продолжать его он просто не может. Происходит небольшой конфликт версий, но все же это имеет место в нашей жизни.

Учитывая тот факт, что левый экстремизм активно развивается только при благоприятных условиях развития государства, а нынешний 2015 год является для страны тяжелым экономическим периодом, левый экстремизм носит скорее экзистенциальный характер, нежели воплощает собой целенаправленную борьбу за власть [6, с. 528].

Единственная экстремистская группировка «Трудовая Россия» В. Анпилова, которая в 90-е годы XX в. представляла собой ударную силу леворадикалов, выводившая на улицы тысячи и десятки тысяч людей, достаточно быстро растеряла свой потенциал.

Но левый экстремизм является закономерной и почти неизбежной фазой, неким «побочным эффектом» в развитии государства с рыночной экономикой и демократической политической системой. Причем наибольшая активность левого экстремизма происходит на достаточно высокой стадии развития государства. А наше государство на сегодня находится в активной стадии развития по всем направлениям, и если достигнуть высокой степени развития, то можно предположить, что с проблемой левого экстремизма и ультралевого терроризма нам только предстоит столкнуться.

История показывает, что члены левоэкстремистских группировок – в основном молодые люди, студенты, о чем свидетельствуют ситуации в ФРГ летом 1967 года (начало массового студенческого движения) и студенческие беспорядки в Москве 1994–1995 гг. Отсюда возникает вопрос: что же сподвигает студентов, молодых людей, вчерашних учеников средне-образовательных школ и техникумов, стараться активно дестабилизировать государственный строй?

К сожалению, сегодня ребенок 13–15 лет начинает подвергаться различным видам молодежного экстремизма. Усугубляется это и тем, что в этом возрасте начинается активное время самовыражения, подростковый

период. Ребенок желает, чтобы к его слову прислушивались, относились к нему как к полноценному взрослому человеку. Члены различных экстремистских группировок и их лидеры дают им эту возможность самовыражения и обеспечивают их неким ложным «уютом» для дальнейшего использования в своих целях.

Возьмем, к примеру, нацистские группировки. Ложные представления большой команды, семьи и мысли одной большой цели (например, «Россия для русских!») позволяет им терпеть даже жесткий армейский режим нацистов, жить в лагерях в лесу и оставлять свои дома без сожаления.

Но если ребенок не подвергнется подобным влияниям в этом возрасте, начинается следующий более опасный период – 20–21 год. В этом возрасте человек может подвергнуться влияниям левоэкстремистских групп. И для этого не обязательно быть из неблагополучной семьи или сиротой, а даже наоборот. В своей основе левотеррористическое движение сформировалось из представителей привилегированных и материально обеспеченных слоев общества. Членов групп отличает высокий образовательный уровень, склонность к философскому осмыслению недостатков существующей социальной модели [7, с. 22]. На вопрос, что же двигает их на подобные действия, два ответа. Во-первых, по мнению И.Л. Морозова, это объясняется структурными изменениями на рынке труда, поставившими молодых специалистов гуманитарного профиля в положение низкооплачиваемой или безработной категории [2, с. 92]. Во-вторых, мы считаем, что целью молодежи является создание в стране некой утопии. Этой целью и «оправдывается» их желание дестабилизации и изменения современной государственной системы.

Еще одной современной опасностью в этом возрасте является воздействие со стороны религиозных экстремистов. Грамотно выстроенная система вербовки (например, исламских террористов), по мнению военного психолога А. Захарова, сначала напоминает человеку о его возрастных и социальных проблемах, а после предлагает вариант решения всех его проблем, он же в свою очередь должен просто выполнять то, что они говорят. Создавая также ложный «братский уют», дается возможность полностью раскрыться феномену неофита, вбивается в голову цель создания «чистого ислама».

Во избежание всех этих плачевных последствий особый акцент следует делать на воспитании детей в школе и профилактике молодежного экстремизма в различных образовательных учреждениях. Для решения

подобных проблем нужны определенные технологии, в том числе психолого-педагогические. Чтобы создать эти технологии, необходимо обратиться к накопленному в истории опыту. В современном мире в школах нужно вести активную профилактику экстремизма не путем проведения бесед и классных часов о терроризме, своего рода запугивая детей и неосознанно настраивая их против религий и народов, что становится причиной других форм экстремизма – расизм и нацизм. Стараясь искоренить одну форму экстремизма, мы способствуем рождению новых. Проблему следует решать путем воспитания толерантности, то есть терпимости, уважения к народам и религиям. Требуется создать комплекс мероприятий, который будет решать ряд задач, таких как обоснование проблемы, осознание ее и решение [1, с. 6].

Список литературы

1. Сайгафаров А.М. Периодизация экстремизма в России с XI века до сегодняшнего дня: историко-педагогический аспект / А.М. Сайгафаров // Вестник БГПУ. 2015. № 4. С. 1, 6.
2. Морозов И.Л. Левый экстремизм в индустриальном обществе / И.Л. Морозов: дис. … канд. филос. наук. 1998. С. 105.
3. Сазонов И.А. Политический экстремизм и проблема его категориального осмысления / И.А. Сазонов // Вестник Московского государственного университета. 2000. № 2. С. 109.
4. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство // А. Камю. 1990. С. 233.
5. Дадиани Л.Я. О правом и левом терроризме в современной России / Л.Я. Дадиани // Терроризм в современном мире: истоки, сущность, направления и угрозы. 2003. С. 311.
6. Тарасов А.Н. Революция не всерьез. Штудии по теории и истории квазиреволюционных движений / А.Н. Тарасов. 2005. С. 528.
7. Генри Э. Против терроризма // Э. Генри. 1981. С. 22.

Об авторе

Сайгафаров Айдар Мансурович, аспирант 1-го года обучения Института педагогики, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института профессионального образования и информационных технологий, Уфа. E-mail: saygafarov@gmail.com

НРАВСТВЕННЫЕ ИДЕАЛЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Э.В. Щанкина
Самарский финансово-экономический
колледж – филиал ФГБОУ ВПО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации», Самара

В статье представляются результаты изучения нравственных идеалов студентов финансово-экономического колледжа, в роли которых выступают ценности, создающие совершенное и желаемое будущее.

Ключевые слова: *студент, нравственный идеал, ценность.*

Среди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес для педагогики, – проблема формирования нравственных идеалов студентов финансово-экономического колледжа.

Для того чтобы формировать такие идеалы студентов, необходимо вначале выявить нравственные идеалы, статусом которых обладают ценности, что даст нам представление о ценностном содержании нравственных идеалов.

Выявление нравственных идеалов первокурсников проводилось на базе *Самарского финансово-экономического колледжа – филиала Федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». В опросе приняли участие* 54 студента первого курса, обучающихся по специальности 080114 Экономика и бухгалтерский учет.

В качестве ценностей, создающих совершенное и желаемое будущее, выступили две условно выделенные Н.Б. Крыловой группы ценностей. Это ценности-добродетели (альтруизм, другодоминантность, встреча, терпимость, эмпатия) и ценности жизнедеятельности (самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка) [4, с. 43].

Вслед за Е.Г. Марусевой [6, с. 35] и А.В. Милеевым [7, с. 42] мы заменили ценность «альтруизм» на ценности «милосердие» и «справедливость». Милосердие и справедливость, согласно В.С. Соловьеву, являются двумя сторонами золотого правила нравственности [8, с. 112].

«Делай другому все то, чего сам хотел бы от других» (положительное правило) и «Не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других» (отрицательное правило) возможно трактовать как вариации золотого правила нравственности. Такая «замена» ценности

альтруизма на ценности милосердия и справедливости в контексте выявления иерархии нравственных идеалов дает представление о том, заключено ли в совершенном и желаемом студентами будущем такое правило.

Вслед за А.В. Милеевым мы вместо ценности «поддержка» включили в опросник ценности «содействие», «соучастие» и «самостоятельность» [7, с. 43–44]. Другими словами, в нашей работе используется опросник А.В. Милеева, в котором содержатся такие ценности-добродетели, как милосердие, справедливость, другодоминантность, встреча, терпимость, эмпатия, соучастие, и такие ценности жизнедеятельности, как самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, содействие, самостоятельность [7, с. 44].

Студенты ранжируют по субъективной для себя значимости данные ценности. Полученные данные обрабатываются с помощью статистических методов исследования, позволяющих определить средние значения, стандартное отклонение и коэффициенты парной корреляции. Подсчет средних значений каждой ценности дает возможность проранжировать ценности в порядке их субъективной значимости для студентов – будущих бухгалтеров. Полученные нами данные сведены в табл. 1.

Таблица 1

Основные характеристики показателей (ценности, создающие совершенное и желаемое будущее)

Ценности	Xi	xXi	Ранг
Взаимопонимание	3,70	2,23	2
Встреча (глубинное общение)	9,74	3,26	12
Другодоминантность (понимание направленности поведения во взаимодействии с человеком как значимым другим);	9,56	3,31	11
Интерес (сосредоточенность на конкретном предмете, объекте)	7,02	3,21	7
Милосердие	8,04	3,86	8
Содействие	8,98	2,70	10
Самореализация	3,46	3,31	1
Самостоятельность (независимость в суждениях и оценках)	4,91	3,87	3
Свобода (независимость в действиях и поступках)	6,37	4,52	5

Сотрудничество	8,07	2,53	9
Соучастие	10,37	2,56	13
Справедливость	5,63	2,90	4
Терпимость	6,85	3,12	6
Эмпатия	12,11	3,23	14

Примечание. Xi – среднее значение i-го показателя; xXi – стандартное отклонение.

Исследованием установлена следующая иерархия создающих совершенное и желаемое будущее ценностей, выступающих в роли нравственных идеалов: 1) самореализация (3,46 – среднее значение); 2) взаимопонимание (3,70); 3) самостоятельность (4,91); 4) справедливость (5,63); 5) свобода (6,37); 6) терпимость (6,85); 7) интерес (7,02); 8) милосердие (8,04); 9) сотрудничество (8,07); 10) содействие (8,98); 11) другодоминантность (9,56); 12) встреча (9,74); 13) соучастие (10,37); 14) эмпатия (12,11).

Осмысление полученного эмпирического знания о значении для студентов, создающих совершенное и желаемое будущее и выступающих в роли нравственных идеалов ценностей, показывает, что наибольшее для них значение представляет нравственный идеал самореализации. Такой идеал, во-первых, является характеристикой творческой личности, а стремление к самореализации, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, является качеством творческой личности [5, с. 274].

Во-вторых, самореализация есть способ осуществления себя в жизни и во взаимодействии с людьми. Самореализация – «это осуществление самого себя в жизни и в повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени» [2, с. 20].

Стремление осуществить себя в жизни есть стремление стать таким, каким можешь стать. Следует отметить, что стремление студентов стать такими, какими они могут стать, есть в первую очередь стремление достичь успеха, материальных благ и лишь после этого – стремление быть нравственным. Другими словами, процесс самореализации они рассматривают с чисто прагматических позиций, но не нравственных, хотя и осознают, что самореализация способствует достижению некоего совершенства. Ответить же на вопрос, что они понимают в данный момент жизни под совершенством, затрудняются. Одним из значимых, то есть одним из доминирующих для студентов нравственных идеалов является идеал взаимопонимания как «совместности и взаимности

постижения смыслов и мотивов субъектов деятельности и межличностных отношений, ожидания адекватной идентификации и готовность к ней» [4, с. 61]. Доминирование нравственного идеала взаимопонимания в нравственном сознании первокурсников дает возможность полагать, что ценность самореализации будет иметь уже не только прагматическое значение, но и нравственное.

Если исходить из того, что взаимопонимание как «совместное и взаимное постижение смыслов» необходимо для того, чтобы ясно осознавать, как «обе стороны представляют себе достижение справедливости» [9, с. 239], то студенты должны осознавать, во-первых, значение ценности встречи («особый процесс и акт взаимопонимания субъектов в глубинном общении» [4, с. 47]; во-вторых, – значение справедливости как «уважение права и достоинства людей» [1, с. 344]. Однако, как показывает анализ представленного в табл. 2 эмпирического знания, ценность встречи как нравственный идеал находится на периферии таких идеалов (10-й ранг), а ценность справедливости как нравственный идеал занимает 4-й ранг. Студенты, как показали беседы с ними, осознают значение справедливости только как равенства, но не как «уважения права и достоинства людей».

Следует отметить, что студенты знают нравственный идеал милосердия (одна сторона золотого правила нравственности), однако в иерархии создающих совершенное и желаемое будущее ценностей ценность справедливости (другая сторона золотого правила нравственности) занимает более высокий ранг (4-й ранг), чем милосердие (8-й ранг).

Анализ полученного эмпирического знания показывает, что ценности жизнедеятельности (1, 2, 3, 5, 7, 9, 10-й ранги) имеют большее значение для первокурсников, чем ценности-добродетели (4, 6, 8, 11, 12, 13, 14-й ранги). Среднее значение ценностей жизнедеятельности – 5,28, ценностей-добродетелей – 9,71.

Наряду с выявлением иерархии создающих совершенное и желаемое будущее ценностей в роли нравственных идеалов важно обнаружение связей между нравственными идеалами. Такие связи выявляются с помощью корреляционного анализа, то есть посредством определения коэффициентов парной корреляции (Rx_iy_i) [3, с. 212–222]. Выявлены прямые и обратные связи между выступающими в роли нравственных идеалов ценностями.

Прямые связи обнаружены между: 1) взаимопониманием и встречей (Rx1x2 = 0,233), соучастием (Rx1x11 = 0,499); 2) встречей и другодоминантностью (Rx2x3 = 0,258); 3) другодоминантностью и терпимостью (Rx3x13 = 0,266); 4) интересом и эмпатией (Rx4x14 = 0,320);

5) содействием и сотрудничеством, (Rx6x10 = 0,304), справедливостью (Rx6x12 = 0,346); 6) самореализацией и самостоятельностью (Rx7x8 = 0,380); 7) самостоятельностью и свободой (Rx8x9 = 0,461); 8) терпимостью и эмпатией (Rx13x14 = 0,480).

Наличие прямой связи между взаимопониманием и встречей, соучастием дает возможность полагать, что взаимное постижение смыслов жизни (взаимопонимание, по Н.Б. Крыловой) будет осуществляться в процессе глубинного общения (встреча, по Н.Б. Крыловой) и дополняться соучастием в постижении другим(и) таких смыслов. Соучастие, как подчеркивает В.П. Бездухов, показывает не только то, во имя каких целей и ценностей действует человек, но и во имя кого, а следовательно, на кого и каким образом направлены деятельность и общение, побуждаемые конкретными мотивами. Соучастие – это мера участия, заинтересованности, проникновения в мир жизни другого, мир его сознания и деятельности [5, с. 61].

Наличие прямой связи между терпимостью и эмпатией делает зримым эффект взаимопонимания, которое «исключает возможность безразличия и преображает толерантность в заинтересованную готовность принять другого таким, какой он есть» [9, с. 239–240].

Обратные связи обнаружены между выступающими в роли нравственных идеалов ценностями: 1) взаимопониманием и самостоятельностью (Rx1x8 = –0,423); 2) встречей и милосердием (Rx2x5 = –0,314), свободой (Rx2x9 = –0,581); 3) другодоминантностью и содействием (Rx3x6 = –0,310), сотрудничеством (Rx3x10 = –0,645); 4) интересом и самореализацией (Rx4x7 = –0,308); 5) милосердием и сотрудничеством (Rx5x10 = –0,397); 6) самореализацией и терпимостью (Rx7x13 = –0,372), эмпатией (Rx7x14 = –0,362); 7) самостоятельностью и терпимостью (Rx8x13 = –0,445), эмпатией (Rx8x14 = –0,810), 8) свободой и соучастием (Rx9x11 = –0,549), эмпатией (Rx9x14 = –0,437).

Обратная связь между взаимопониманием и самостоятельностью объясняется тем, что будущие бухгалтеры, осознавая значение взаимопонимания при достижении целей деятельности, установлении отношений с однокурсниками и другими людьми, в полной мере не осознают, что при достижении согласия важно учитывать суждения и оценки другого человека.

Обратная связь между встречей и милосердием, свободой объясняется тем, что первокурсники в своем глубинном общении относительно смыслов жизни (встреча) далеко не всегда, как показывают наблюдения за их взаимодействием в урочное и внеурочное время,

учитывают, что в основе правила милосердия «лежит также справедливость <…>, которая требует милосердия» [8, с. 112].

Аналогичным образом возможно объяснить и другие свидетельствующие о противоречиях в нравственном сознании студентов обратные связи между парами выступающих в роли нравственных идеалов ценностей.

Список литературы

1. Гусейнов А.А. Этика: Учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. М.: Гардарики, 1998. 472 с.

2. Дерманова И.Б., Корыстылева Л.А. Некоторые аспекты феномена самореализации / И.Б. Дерманова, Л.А. Корыстылева // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. С. 20–37.

3. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. М.: МПСИ, 2002. 336 с.

4. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. М.: Народное образование, 2000. 272 с.

5. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.

6. Марусева Е.Г. Гуманитаризация образования: ориентированность будущего учителя на реализацию ее идей: Метод. рекомендации для студентов педагогических вузо Е.Г. Марусева. Самара: СГПУ, 2007. 66 с.

7. Милеев А.В. Формирование ценностной направленности студента – будущего учителя: Монография / А.В. Милеев. Самара: СГПУ, 2009. 113 с.

8. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия / В.С. Соловьев. М.: Республика, 1996. 479 с.

9. Шрейдер Ю.А. Этика / Ю.А. Шрейдер. М.: Текст, 1998. 271 с.

Об авторе

Щанкина Эмма Викторовна; Самарский финансово-экономический колледж – филиал ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»; заместитель директора по информационным технологиям. E-mail: samdo63@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ УДМУРТСКОГО КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Д.А. Бреннер
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Глазов

В статье рассматривается проблема патриотического и гражданского воспитания современных школьников. Представлен опыт работы по формированию патриотизма и гражданственности в учреждении особого типа – кадетском корпусе.

Ключевые слова: *воспитание, формирование, патриотизм, гражданственность, воспитательная система, кадетское образование.*

Сложившиеся условия в нашей стране создали почву для развития гражданского и патриотического воспитания. Глубокое осмысление роли данного явления позволяет по-иному взглянуть на систему жизненных ценностей и ориентиров, которые зачастую подрастающее поколение не может выделить. Исходя из этого, гражданское и патриотическое воспитание приобретает наибольшую ценность в существующих условиях и является одной из краеугольных задач общеобразовательных учреждений.

Отметим, что современное российское общество остро нуждается в компетентных гражданах, приемлющих демократические ценности и принимающих ответственные решения в той или иной ситуации, обладающих чувством ответственности за судьбу страны. От того, какое образование они получат, зависят положение, состояние отдельной нации и всего мира. Человек только тогда считается гражданином страны, если он соблюдает и выполняет определенные обязанности как нравственная образованная личность – патриот.

Таким образом, одной из наиболее эффективных и содержательных форм в деле подготовки молодежи к служению Отечеству и реализации задач военно-патриотического воспитания являются кадетские школы и кадетские школы-интернаты, которые стали заметным явлением в системе российского образования XXI в.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что на сегодняшний день большая часть молодежи не обладает ответственностью перед обществом за выполнение важнейших обязанностей в качестве его граждан, не готова к выполнению воинского долга по защите Отечества.

В современной России идея возрождения кадетского образования вызвана к жизни потребностями государства и состоянием общества и органично вписывается в процесс изменений в системе образования страны, обозначенный как модернизация образования. Кадетский корпус – образовательное учреждение, решающее также и социальные задачи, предоставляющее возможности для получения качественного образования и обеспечивающее нормальные условия жизни детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию и нуждающимся в поддержке государства. Ослабление патриотического воспитания в стране, возвращение к национальным традициям в области образования, потребность в восстановлении духовных и интеллектуальных ценностей, отсутствие четкой системы работы с детьми, оказавшимися в сложной социальной ситуации, – все это способствовало возрождению интереса к кадетскому образованию в России. На сегодняшний день существует целая система кадетского образования. Так, например, по инициативе полномочного представителя Президента РФ в Приволжском Федеральном округе (ПФО) Михаила Бабича в Приволжье созданы четыре окружных кадетских корпуса, среди которых Удмуртский кадетский корпус ПФО им. Героя Советского Союза Валентина Георгиевича Старикова (г. Воткинск, Удмуртия).

Воспитательная деятельность в кадетском корпусе охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение, учитывая влияние социальной, природной, предметно-эстетической среды. Основной целью воспитательной работы является поэтапное формирование модели выпускника, подготовка юношей к будущей гражданской и военной службе посредством воспитания в кадетах тех понятий и устремлений, которые служат прочной основой искренней преданности Родине, чувства чести, благородства, добра, справедливости, правды и трудолюбия.

Воспитание гражданской ответственности, патриотических чувств, формирование понимания и осознания исторического прошлого и будущего, своей непосредственной роли в жизни страны реализуется в рамках разработанной программы «Патриот». В 2013 г. Удмуртскому кадетскому корпусу вручен почетный знак «За активную работу по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации».

Процесс формирования патриотизма и гражданственности учащихся Удмуртского кадетского корпуса можно представить в системе, состоящей из определенных взаимосвязанных компонентов:

•Цель: нравственно-патриотическое воспитание учащихся, становление творческой, свободной, социально и профессионально компетентной личности, адаптивной и адекватной на индивидуальном, личном, профессиональном и социальном уровнях, способной жить в гармонии с собой и позитивно относиться к окружающему миру, знающей и любящей отечественную культуру, способной ее достойно наследовать и приумножать, реализуя миссии «патриота» и «гражданина».

•Задачи: формирование у кадет активной гражданской позиции и воспитание чувства патриотизма, готовности к служению Отечеству на гражданском и военном поприще, активной жизненной позиции; воспитание личности гражданина-патриота; формирование патриотических чувств на основе исторических ценностей, уважительного отношения к службе в Вооруженных силах и силовых структурах, гражданской ответственности и самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе; формирование у учащихся культуры, свободного и ответственного самоопределения в сфере отношений с обществом, гуманистического мировоззрения, способного к осознанию своих прав и прав другого, способности к нравственному саморазвитию, глубокого уважения к Конституции и другим законам Российской Федерации.

•Методологические основания. Системный подход (реализация принципа целостности в процессе формирования патриотизма и гражданственности). Аксиологический подход (формирование у кадет таких ценностей, как чувство верности своему Отечеству, любви к родной земле, стремления к выполнению своего гражданского долга, честь, благородство, добро, справедливость, правда, трудолюбие, искренняя преданность Родине и др.).

•Содержание воспитания. Раскрывается в программе воспитания кадет, приоритетными направлениями которой выступают «Патриот» и «Гражданин».

•Методы воспитания: ответственное поручительство, личный пример, убеждение, общественное мнение, поощрение, создание ролевых ситуаций, ролевые и ситуационные игры, армейское самоуправление.

•Формы воспитания:

ежегодные традиционные воспитательные мероприятия («День знаний», «Принятие торжественной клятвы кадета», «День рождения

корпуса», «День учителя», «День самостоятельности», «Последний звонок» с торжественным построением»);

конкурсы, соревнования, турниры (соревнование по сборке-разборке АК-74, конкурс военно-патриотической песни и строя, соревнование по стрельбе из пневматической винтовки «Снайпер», турнир по практической стрельбе, конкурс самодеятельного художественного творчества «Фестиваль талантов», биатлон);

игры республиканского и всероссийского уровня (интеллектуальный марафон, военно-спортивная игра «Зарница», военно-патриотическая игра «Боевой рейд», военно-тактическая игра «Пейнтбол»);

КТД (участие в балах (Сретенский бал), участие в воинских ритуалах, «День книги», «День спорта», «День вежливости», «День труда», «День творчества», выпуск газеты «Кадет»);

акции (участие в республиканском и городском Парадах Победы, акция «Во славу Отечества», участие в Вахтах памяти);

классные часы, встречи («Гражданские правоотношения молодежи», «Слава тебе, солдат», «Наш адрес – Россия», «Человек в обществе: главные ценности современности», «Толерантность: мы разные, но мы вместе», встречи с ветеранами ВОВ и локальных событий, просмотр и обсуждение фильмов патриотической направленности);

фестивали, слеты («Фестиваль талантов», слеты патриотических клубов и кадетских классов «Патриоты Отечества»);

экскурсии, туристические походы («Неизвестные улицы г. Воткинска», «Наш земляк – П.И. Чайковский», «Все об истории Воткинского завода»);

работа в кружках, секциях, студиях, творческих объединениях («Студия информации», «Вокальный ансамбль», хор, «Художественное слово, театр миниатюр», «Декоративно-прикладное искусство», «Судомоделирование», танцевальный кружок, «Школа выживания», «Морская подготовка», «Основы НВП», секции самбо, рукопашного боя, баскетбола, волейбола, футбола, спортивного ориентирования).

- Результат: высокий уровень сформированности патриотизма и гражданственности личности. Это кадет – носитель национальных и общечеловеческих традиций, чувства патриотизма, любви к России, высоких гражданских ценностей. Стремится к творческому самоутверждению и самовыражению, созданию материальных и духовных благ во имя и во благо своего Отечества. Непримирим ко злу в любых его проявлениях: войне, кровопролитию, национальной розни, преступности, несправедливости, но способен всегда встать на защиту рубежей своей

Родины. Это талантливый, физически развитый, с формированной гражданской позицией выпускник, обогащенный научными знаниями, готовый к созидательной деятельности и нравственному поведению, ориентированный на самопознание и самовоспитание, готовый служить Отечеству.

Итак, развитие современного российского общества остро поставило задачу духовного возрождения нации. Особую актуальность этот вопрос приобрел в сфере патриотического и гражданского воспитания подростков и молодежи в целом. Программа гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения сегодня определяется как одна из приоритетных в общественно-политической жизни страны. Она направлена на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины, способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Таким образом, реализация гражданского и патриотического воспитания практическим путем возможна благодаря различным методам и формам организации деятельности учащихся. Принимая участие в данных формах деятельности, учащиеся должны осознать важность знаний обязанностей гражданина, их грамотного и умелого использования как одного из залогов успешности и процветания современного общества. Кроме того, педагогам необходимо создать в классе благоприятную атмосферу, в которой бы так или иначе проявлялись качества гражданина и патриота, в том числе, например, путем разграничения обязанностей в пределах класса – своего рода первые правильные шаги на пути становления гражданина.

Следует отметить, что в качестве результативности проделанной работы можно привести такие данные, что 46 % выпускников корпуса решили связать свою судьбу со служением Отечеству на военном поприще, из них 28 % по профилю МЧС, 18 % успешно учатся сегодня в ведущих военных вузах РФ, в том числе Академии МЧС, Военно-морской академии им. адмирала С.О. Макарова, Военно-морском институте радиоэлектроники им. А.С. Попова, Михайловской военно-артиллерийской академии, Военно-финансовой академии г. Ярославля, институтах ГПС Воронежа и Екатеринбурга и т.п. Особое место в своей жизни выпускники корпуса определяют службе в рядах Вооруженных сил РФ, и не случайно, что 41 % выпускников отслужили или проходят в данный момент службу.

Самым старшим из выпускников Кадетского корпуса всего 23 года, но уже трое из них награждены медалями «Участник ликвидации

последствий ЧС», и это один из показателей, что учреждением было задано правильное направление.

Об авторе

Бреннер Дарья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко». E-mail: DariaR@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛА XX ВЕКА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ «МЕСТНОГО ЭЛЕМЕНТА» СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКОЙ

Н.Н. Зубарева
ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», Тверь

Публикация освещает содержательную и методическую составляющую «Тетради для самостоятельных работ по изучению истории местного края» Д.А. Маркова (1916 г.). В статье выделяются особенности тетради, позволяющие использовать ее в современной школе: комплексность, универсальность, потенциал для организации исследовательской деятельности учащихся, возможность использования разделов тетради в качестве направлений данной деятельности в рамках научных ученических обществ.

Ключевые слова: *рабочая тетрадь с печатной основой, изучение «местного элемента», изучение истории местного края, организация исследовательской деятельности учащихся.*

На рубеже XIX–XX вв. в отечественном образовании переплелись два процесса, обусловившие появление материала, который представляется Вашему вниманию. С одной стороны, педагогическими теорией и методикой все шире и глубже обсуждалась проблема изучения местного материала, а с другой, шла речь об использовании передовых методов обучения и воспитания. Этим требованиям как нельзя лучше способствовали тетради для организации самостоятельных работ учащихся, которые многие современные учителя почему-то ошибочно считают атрибутом УМК только конца XX – начала XXI вв. Первые рабочие тетради с печатной основой появились в России сто лет назад, в 1913 г. Это были тетради по естествознанию и географии. Они являлись дополнением к имеющимся учебникам и распространенным в то время репетиционным

(контурным) картам и атласам. Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края, автором которой являлся Д.А. Марков, директор Саратовского учительского института, действительный член Таврической и Саратовской ученых архивных комиссий, Костромского научного общества по изучению местного края, вышла в свет в 1916 г.

На титульном листе указывались следующие данные: названия губернии, уезда, волости, города, села или деревни, в котором проживали и обучались учащиеся. Предлагаемая тетрадь представляла собой ряд вопросов, советов, указаний, относящихся к изучению истории местного края, и отвечала на запросы насущной потребности изучения истории, родиноведения, местного края в любом месте нашего обширного Отечества.

Автор-составитель тетради ставил следующие цели:

•*образовательные* (учащихся и любителей местной истории перенести в минувшую местную историческую жизнь, воскресить перед ними образы деятелей родного края, сделать их свидетелями того, как в сложном историческом процессе постепенно создавалась и крепла жизнь родного края (необходимо пояснить, что в рассматриваемый период конца XIX – начала XX веков образовательные цели были обучающими и непосредственно связывались с изучением материала));

•*воспитательные* (дать «приложение» творческой работе учащихся и любителей истории родного края).

Рецензентами тетради были Костромское научное общество по изучению местного края и Лекционная подкомиссия по Саратовской ученой архивной комиссии, которые одобрили появление составленного руководства по изучению родного края.

Учащимся и педагогам при работе с тетрадью давались следующие общие указания:

•Обширность предлагаемой программы не должна была смущать собирателей материала по изучению местной истории, т.к. от них не требовалось дать ответы на все вопросы намеченной программы.

•Поощрялась запись сведений, не предусмотренных в тетради.

•Необходимо было точно воспроизводить язык и произношение лица, от которого записываются сведения.

•Названия местных озер, рек, курганов, кладов, археологических находок, памятников старины должны были быть записаны со значением ударений в форме родительного падежа. Желательно было приведение объяснений названий, какое давало им местное население, и легенд, связанных с ними.

•Источником информации для заполнения тетради могли быть данные, полученные из губернских ученых архивных комиссий, губернских ученых обществ, земских и городских управ, волостных правлений, от священников, старожилов.

Работа с тетрадью могла продолжаться через составление коллекций историко-археологического и этнографического содержания. Из собранного материала можно было организовать школьную выставку по следующим направлениям: книги по местной истории; портреты местных деятелей; картины и таблицы по местной истории; альбомы; журналы, содержащие материал по местной истории; открытки с видами; планы; монеты, медали и знаки; документы; разные предметы; работы учащихся и т.п. Материалы выставок могли служить фундаментом для создания школьного музея по местной истории.

Тетрадь объемом в пятьдесят четыре страницы состояла из ряда разделов: Общие сведения. Поверхность изучаемой вами местности. Почва. Орошение. Климат вашей местности. Одежда, украшения, знаки. Техника в народном быту. Пища и напитки. О природе вашей родины. О народонаселении вашей местности. Занятия, ремесла и промыслы. Торговля. Семейный быт. Суеверия и гадания. Народная медицина. Религиозные верования. Язык, грамотность и просвещение. Народная музыка. Историко-археологические сведения (о курганах и могилах, о пещерах, о кладах, о памятниках старины, о старинных грамотах, бумагах, книгах, о церквах, исторические сведения о вашей родине).

Задания по разделам были разнообразны. Так, например, при заполнении раздела «Поверхность изучаемой вами местности» необходимо было перечислить и дать характеристику местности: замечательных гор, холмов, равнин; указать красивые места родины; в названиях необходимо было ставить ударения. Можно было делать зарисовки, фотографии и затем из них составлять коллекции и альбомы. В разделе «О народонаселении вашей местности», который занимал семь страниц, при составлении физического облика населения необходимо было перечислить этнические признаки: цвет кожи, глаз, волос, рост мужчин и женщин, описать идеал красоты у мужчин и женщин. При описании жилищ данной местности поощрялись не только давать их названия, но и создавать модели, а также чертежи и рисунки карандашами. Рекомендовалось узнать поверья, связанные с постройками (например, с воротами, дверями и проч.). Описание одежд, украшений касалось жителей местности всех возрастов (взрослых и детей). Их особенности отражали поверья и приметы по охране от болезней, дурного глаза, принесении счастья, удачи, силы, спасения в несчастье [1, с. 16–17] .

В разделе «Техника в народном быту» были задания о видах местного производства и способах обработки сырых продуктов инструментами и приспособлениями из камня, рога, кости, дерева, кожи, металлов, глины, волокнистых веществ и шерсти. Можно было перечислять, зарисовывать или составлять коллекции орудий труда, образцов изделий, сырья. Большое внимание уделялось анализу способов передвижения: на санях, волокушах, в экипажах, на лодках, судах и проч. Необходимо было описать дороги, мосты, плотины, канавы, переправы через реки, которые были в данной местности, т.е. описать пути сообщения.

При описании пищи и напитков, характерных для данной местности, предлагалось указывать продукты питания и кушанья, которые употреблялись в пищу в сыром, вяленом виде и приготовленные при помощи огня. Обязательно описывалась праздничная и обрядовая пища, сопутствующее им поведение людей (хозяев и гостей). Также необходимо было описать пищу по сезонам: постную, скоромную, летнюю, осеннюю, весеннюю, зимнюю. Предлагалось составить меню праздничных и будничных, постных и скоромных приемов пищи и употребления напитков (кваса, пива, меда, чая, сбитня и других). Предлагалось перечислить поверья, поговорки и молитвы, связанные с употреблением воды для питья; молитвы, причитания, поговорки в отношении еды и питья. Особое место в описании занимала солонка и обычаи и суеверия, связанные с солью.

Описание семейного быта касалось основных этапов жизни людей: младенчества, детства, отрочества, юности, зрелости и старости. Необходимо было выделись особенности занятий детей, развлечений молодежи (посиделок, хороводов), девичьих праздников. Отдельное место занимали задания по описанию сговора, благословения и свадьбы, новоселья, поминания усопших и всего семейного уклада.

Самый большой раздел тетради – «Историко-археологические сведения» – состоял из двадцати страниц. Он включал несколько подразделов: о крупных костях допотопных животных; о местах древних стоянок и поселений; о валах, городках или старинных укреплениях; о курганах и могилах; о пещерах; о кладах; о памятниках старины; о старинных грамотах, бумагах, книгах и проч.; о церквах и церковных древностях; исторические сведения о вашей родине [Марков Д.А. Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края / Д.А. Марков. М.: Типо-литография И.Н. Кушнерев и Кº, 1916. 54 с. С. 32–52].

В начале раздела давалось задание о нахождении в данной местности костей доисторических животных, например, мамонта (слона), носорога, оленя, тура, а также о местах древних стоянок и поселений. Если в

окрестностях были найдены каменные наконечники, стрелы, топорики из камня, глиняная посуда в виде цельных горшков или черепков, каменных, костных или глиняных поделок, то их тоже можно было описать. Были задания, предполагающие характеристику древних валов, городков или старинных укреплений. Необходимо было описать их местоположение, материал, из которого они были построены, остатки зданий, известные находки и старинные вещи. При заполнении подраздела «О курганах и могилах» автор-составитель просил описать их местоположение и размер, объяснить название, охарактеризовать найденное при раскопках (оружие, горшки или черепки, монеты и проч.), расположение костей погребенных, имеющихся знаков или изображений на скалах в пещерах.

При описании кладов предлагалось перечислить то, что в них находили (старинные деньги: русские или нерусские; золотые, серебряные или медные; старинное оружие), а также зарисовать монеты и по возможности составить коллекцию из найденных вещей.

Далее предлагалось перечислить памятники древности данной местности (древние церкви, развалины крепостей, замков, развалины монастырей, зданий, садов, опустевших сел, плиты с надписями и т.д.), а также указать время их сооружения, состояние внешнего и внутреннего вида и убранства, принадлежность этих памятников. Можно было зарисовать или сфотографировать эти памятники.

В подразделе «О старинных грамотах, бумагах, книгах» размещались задания, связанные с рукописями старинных грамот, указами, рукописными тетрадями и старинными документами, старыми букварями и книгами. Нужно было описать сохранность внешнего вида и общее содержание, указать, какие в них содержатся исторические данные и черты местного быта прежнего времени. Если была возможность, предлагалось сделать с них точные копии или сфотографировать. Семь страниц тетради отводилось на задания подраздела «Об исторических сведениях о местности». Предлагалось собрать сведения о названии прежнем и современном населенного пункта, первых поселенцах, названиях районов, географических и исторических объектах, преданиях и поверьях, которые связаны с поселением.

Необходимо было связать отечественную историю с местной (представить предания и рассказы о прежних и старинных временах: о князьях, императорах, татарских нападениях, казаках, крепостном праве, о порядках при крепостном праве и проч.). Предлагалось выделить важнейшие события местной истории, указать, какое отношение они имели к отечественной истории и при каких государях совершались эти события (дом Рюрика и Романовых), перечислить известных деятелей, которые

родились в крае или были связаны родом своей деятельности с данной местностью. Одно из заданий было посвящено составлению хронологической таблицы по истории местного края и летописи событий, которые в данной местности происходят.

И как итог работы над разделом предлагалось на основании собранного материала составить общий очерк по истории местного края. В итоге тетрадь, заполненная сведениями по истории местного края, представлялась или преподавателю, или в местную ученую комиссию, или в другое какое-либо ученое общество.

Из вышеизложенного можно сделать ряд выводов.

- Исходя из анализа содержания тетради, следует, что краеведение изучалось комплексно, в единстве географического, культурно-бытового, экономического и исторического аспектов.
- Данное пособие является универсальным, по нему можно организовать работу учащихся по изучению почти любой местности. По крайней мере для организации краеведческой работы в нашем крае она подходит без каких-либо купюр.
- В этой тетради, по сути дела, закодирована программа научно-исследовательской деятельности учащихся на длительный период.

Достаточно велик потенциал данного пособия в организации исследовательской деятельности современных учащихся. Реализовывать его можно вариативно. Самый простой способ – продублировать те действия учащихся с тетрадью, которые выполняли их достаточно далекие предки. Иными словами, выполнить те же задания, которые предлагались сверстникам почти сто лет назад. Второй вариант, который может быть предложен в качестве индивидуального, парного, группового или коллективного проекта, – доработать тетрадь, включив новые разделы, задания, отражающие те изменения, которые произошли в крае за сто лет, а также современные методы обучения, например ИКТ. Наконец, разделы тетради могут стать самостоятельными направлениями исследовательской деятельности в рамках научных ученических обществ.

Об авторе

Зубарева Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры общего, среднего и профессионального образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей». E-mail: ZuNN2010@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Н.М. Ичетовкина
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный
педагогический институт им. В.Г. Короленко», Глазов

В результате анализа теоретических трудов, периодических изданий и архивных материалов начала XX века автором определено содержание патриотического воспитания, осуществляемого классными наставниками в гимназиях (знания и факты, эмоционально-чувственный компонент, участие в социально-значимой деятельности).

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, классный наставник, классный руководитель, гимназия.*

Социально-экономические и политические преобразования, происходящие в современном российском обществе, обусловили изменения в социокультурной жизни, определили трансформацию ценностей в сознании подрастающего поколения. В этих условиях особенно остро возникает необходимость совершенствования процесса патриотического воспитания в деятельности современного классного руководителя.

В связи с этим закономерно обращение к историческому опыту воспитательной деятельности классного наставника в отечественной гимназии. В результате анализа теоретических трудов, периодических изданий и архивных материалов начала XX в., отражающих различные аспекты деятельности классных наставников в гимназиях Казанского учебного округа, мы определили содержание патриотического воспитания: знания и факты, эмоционально-чувственный компонент, участие в социально-значимой деятельности.

Больший интерес представляет для нас период начала XX в., когда общественно-политическая и военная ситуация в стране была насыщена примерами патриотического содержания. В источниковых материалах этого периода зафиксировано три масштабных события, существенно повлиявших на содержание воспитательной деятельности классных наставников: празднование столетия Отечественной войны в 1912 г., трехсотлетия Дома Романовых в 1913 г. и I Мировая война, начавшаяся в 1914 г. Победа России в Отечественной войне в 1812 г. отражала военную и экономическую мощь государства, талант полководцев, героизм народа. А юбилей правящей династии Романовых свидетельствовал о стабильности монархии, богоизбранности царской фамилии.

Активизации познавательного интереса к происходящим событиям способствовали воспитательные мероприятия, праздничные богослужения в гимназических церквях, религиозно-нравственные беседы с классными наставниками, написание сочинений на исторические темы. В гимназические библиотеки приобретались подарочные альбомы, книги, картины. Известно, что воспитанники некоторых гимназий получали юбилейные издания «Отечественная война», «Александр I», «Сто лет назад», «Двенадцатый год на Руси». В I Казанской гимназии была изготовлена настенная таблица «Родословие российского царствующего дома», которая украшала гимназические стены и использовалась в качестве наглядного пособия по изучению истории России, династии Романовых в частности [1, л. 14].

Воспитательная система отечественной гимназии чутко реагировала на социально-политические события, происходившие в стране и регионах. Наиболее значимым событием начала XX столетия явилось участие Российской империи в I Мировой войне, определившее перемены в деятельности всей гимназии и классных наставников в особенности. В сложный военный период необходимо было воспитывать граждан-патриотов, приверженцев монархии, формировать у детей чувство сопричастности к общегосударственному делу разгрома врага. Данные чувства, качества формировали классные наставники как координаторы воспитательной системы отдельного класса и гимназии в целом.

Интерес к истории, обычаям и традициям народов проявлялся через беседы классных наставников с воспитанниками на исторические, военные темы. Классные наставники рассказывали о территории, охваченной военными действиями, о положении детей и школы там. Воспитанникам гимназий сообщалось также о подвигах людей, отстаивающих Родину в тылу, о труде государственных деятелей, телеграфистов, сестер милосердия, крестьян; приводились примеры великодушия русского солдата, приведшего раненого пленника-немца и отдавшего ему свою порцию еды; военных, спасающих немецких детей. Данные факты позволяли детям испытывать чувства гордости и патриотизма. Конечно, гимназисты получали информацию из газет, от родителей и знакомых, но все-таки общую картину формировала школа, главным образом классные наставники. Таким образом, эмоционально-чувственный компонент наполнялся характеристиками военных событий, примерами героизма и доблести русских солдат, организацией и проведением воспитательных мероприятий.

Важным фактором, определившим содержание патриотического воспитания гимназистов, являлась национальная идея, идея славянского братства, которая прослеживалась преимущественно в содержании воспитательных мероприятий. Репертуар гимназического хора обязательно содержал гимн «Гей, славяне», «Вспомним, братцы, россов славу», «Боже, Царя храни» [2, л. 2]. Промонархический характер содержания номеров свидетельствовал о воспитании в учениках приверженности государственному устройству, русскому народу. Классные наставники использовали патриотический потенциал национальной литературы, знакомили воспитанников с географией, историей, обычаями и традициями предков и современников, формируя таким образом национальное самосознание, уважение к прошлому и настоящему Родины.

Самым содержательным компонентом патриотического воспитания гимназистов явилось их участие в социально-значимой деятельности, которая реализовывалась в устройстве мероприятий – патриотических концертов, спектаклей, чтений, благотворительных вечеров, сборов, изготовлении воспитанниками вещей, подарков для отправки солдатам. Так, из протокола заседаний педагогического совета Глазовской мужской гимназии мы узнаем об организации благотворительного спектакля «с целью развития патриотизма у детей, а также сбора средств для пособий детям героев и жертв I Мировой войны» [3, л. 6]; а в III Казанской гимназии в пользу «неимущих» учеников была поставлена оперетта «Севильский цирюльник» [4, л. 4]. Факты участия воспитанников гимназий в сборах вещей на нужды фронта были отмечены во многих городах империи. Так, гимназисты г. Казани под руководством классного наставника А.М. Магницкого собрали и отправили на фронт праздничные пасхальные подарки [5, л. 50]. Туда же вкладывались письма детей солдатам. Отметим, что традиция написания писем была достаточно распространена в этот период. Классная наставница одной из гимназий приводит пример такого письма [6, с. 3]: «Дорогой солдатик, защитник Родины, желаю тебе победить врага, а главное Вильгельма…», затем просили написать «Как Вы живете» и желали вернуться с войны здоровыми, а в конце неизменно стояла просьба «Пришлите ответ». Известны случаи, когда ответные письма приходили на адрес школы. В них солдаты благодарили гимназистов за проявленное внимание: «Милые казанцы, мы не можем обойти молчанием о тех радостях и приятных минутах, когда наши герои получили подарки, постараемся поддержать нашу славу, сокрушить ненавистного врага славянства». Известно также, что

гимназистки Казанского учебного округа занимались изготовлением белья для раненых [7, с. 792]. Естественно, главной целью подобных акций являлось предоставление гимназистам возможности принять косвенное участие в происходящих событиях, «внести вклад в победу».

В условиях I Мировой войны возник объективный недостаток рабочих рук, и прежде всего в сельскохозяйственной сфере. Это повлекло за собой организацию трудовых дружин для сезонной помощи семьям участников военных действий [8, л. 60]. Такая деятельность позволяла гимназистам реализовать альтруистические желания, помощь Родине, народу, конкретным семьям не только словами, но и реальными поступками.

Гимназические педагоги, классные наставники констатировали естественное желание воспитанников сохранить память о героях. С этой целью в актовых залах некоторых гимназий возводились мраморные доски с фамилиями участников военных событий; организовывались выставки, посвященные войне [9, с. 113]. Подготовка экспозиций способствовала лучшему пониманию и оценке воспитанниками военных и политических событий, позволяла гимназистам принять участие в сохранении памяти об участниках военных действий.

Воспитательная система отечественной гимназии основывалась на тесном сотрудничестве с семьями учеников. Родители также участвовали в сборах вещей, медикаментов для пострадавших от войны районов. Таким образом усиливалась связь семьи и школы, происходило приобщение родителей к делам школы. Классные наставники и сами активно участвовали в различных общественных организациях и объединениях. Так, созданный в годы I Мировой войны Комитет помощи пострадавшим, в который, кроме классных наставников, входили педагоги, общественные деятели, работники СМИ, врачи, занимался оказанием помощи пострадавшим от войны, обустройством лазаретов, лечением раненых, оказанием продовольственной помощи [10, с. 379]. К сфере деятельности комитета относилась также материальная и педагогическая помощь семьям, забота о детях. Комитет оказывал поддержку учителям-беженцам, прибывшим из областей, охваченных военными действиями; семьям педагогов, призванных на войну, и, наконец, самим учителям, лишившимся в связи с войной заработка.

Таким образом, общественно-политические и военные события начала XX в. создали благоприятную обстановку для нравственного, гражданско-патриотического воспитания гимназистов, определив тем

самым приоритетные направления в деятельности классных наставников. Содержание патриотического воспитания, осуществляемого классными наставниками, определялось, с одной стороны, знаниями и фактами о развитии монархии, военных и политических событиях. Эмоционально-чувственный компонент наполнялся характеристиками военных событий, примерами героизма и доблести русских солдат, организацией и проведением воспитательных мероприятий.

Важным моментом в патриотическом воспитании являлось участие и наставников, и гимназистов в социально-значимой деятельности (сбор пожертвований, изготовление вещей, подарков для солдат, организация санитарных и трудовых дружин, выставок), что формировало у них готовность к выполнению гражданского долга защиты Родины. Обращение к историческому опыту воспитательной деятельности классных наставников позволяет констатировать, что патриотическое воспитание в гимназии было направлено на формирование патриотических знаний, взглядов, убеждений; патриотических чувств, уважительного отношения к историческому прошлому; готовности к выполнению гражданского долга защиты Родины.

В заключение отметим, что, несмотря на успешную в целом постановку воспитательного процесса в гимназии, классные наставники в исследуемый период испытывали ряд трудностей. В периодической печати встречаются свидетельства наставников о чрезвычайно низком уровне дисциплины в гимназии; известно об участии воспитанников в различных кружках и объединениях, увлечения их революционными идеями.

На наш взгляд, данные факты свидетельствуют о «неофициальном патриотизме» гимназистов, вступающем в противоречие с существующей воспитательной системой. Кроме того, активное участие самих наставников в различных организациях, общественных движениях, благотворительных фондах отвлекало их от непосредственной воспитательной работы с детьми. Другая трудность была вызвана низкой оплатой труда преподавателей и воспитателей гимназии, следовательно, тяжелым материальным положением наставников, еще более усугубленным военными событиями.

Список литературы

1. Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ). Ф. 87. I Казанская мужская гимназия. Оп. 1. Д. 8004 «Об организуемой в Санкт-Петербурге юбилейной художественно-исторической выставке в память 300-летия царствования Дома Романовых». Л. 14.

2. Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 88. III Казанская мужская гимназия. Оп. 1. Д. 2380 «Об актах, вечерах, концертах, спектаклях и прочих развлечениях для учащихся III Казанской мужской гимназии в 1915 г.». Л. 2.

3. Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Ф. 89. Глазовская мужская гимназия. Оп. 1. Д. 17. Протоколы заседаний педагогического совета Глазовской мужской гимназии. Л. 6.

4. Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 88. III Казанская мужская гимназия. Оп. 1. Д. 2082 «О вечерах, балах, праздниках, спектаклях, концертах в III Казанской мужской гимназии». Л. 4.

5. Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 88. III Казанская мужская гимназия. Оп. 1. Д. 2383 «О пожертвованиях на Красный крест III Казанской мужской гимназии». Л.50.

6. Отражение войны в жизни детей // Русская школа. 1915. № 12. С. 3.

7. Отклики войны // Вестник образования и воспитания. 1914. Т. 1. № 9. С. 792.

8. Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 88. III Казанская мужская гимназия. Оп. 1. Д. 2431 «Об ученических экскурсиях и трудовых дружинах в III Казанской мужской гимназии». Л.60.

9. Хроника школьной жизни // Вестник образования и воспитания. 1915. № 1. С. 113.

10. Педагогическая хроника // Воспитание и образование. 1914. № 1. С. 379.

Об авторе

Ичетовкина Надежда Михайловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко. E-mail: tonkovanm1@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ЭЛИТНЫХ ДВОРЯНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА

Ю.А. Корпусова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются особенности отечественного дворянского образования второй половины XVIII – первой трети XIX века, оказавшие влияние на формирование гражданской позиции воспитанников элитных дворянских учебных заведений указанного периода.

Ключевые слова: *гражданская позиция, дворянское образование, духовно-интеллектуальная элита, гуманистическая направленность элитного образования.*

В рассматриваемый исторический период российское дворянское образование сыграло значимую роль в содействии формированию ряда выдающихся личностей, которые по праву могут быть отнесены к духовно-интеллектуальным элитам России. Именно вторая половина XVIII – первая треть XIX века ознаменовались формированием двух генераций представителей духовно-интеллектуальных элит России. В частности, представляется необходимым назвать имена таких ярких и неординарных личностей, как Александр I, выдающийся администратор и правовед М. Сперанский, а также имена второй генерации: выдающийся поэт А. Пушкин, министр иностранных дел и канцлер России А.М. Горчаков, П.Я. Чаадаев, Ф.Ф. Матюшкин и другие. При всей разнице во взглядах данных людей объединяет характерная для всех активная гражданская позиция, которая нашла разнообразное воплощение в жизни и делах каждого из них. Такая позиция требует прежде всего ответственного отношения к выполнению гражданского долга в стремлении обсуждать и решать насущные проблемы общества.

Формирование данной генерации оказалось возможным благодаря таким особенностям отечественного дворянского образования, как культивация широты философско-мировоззренческих и духовных интересов воспитанников, создание условий для их свободного творческого самовыражения, достижение высокого уровня общей эрудиции и глубины жизненных стремлений.

Дворянское отечественное образование исследуемого периода характеризовалось его направленностью на реализацию образовательного идеала личности с активной гражданской и патриотической позицией, преданностью идеалам монархии, яркостью и неповторимостью индивидуальности, высоким уровнем духовной и интеллектуальной

культуры. Его характеризовала общая направленность на формирование личности, преданной интересам России и готовой к военной или административной карьере. Одной из задач образования являлось *развитие самостоятельности мышления, способности личности к критической оценке современности, основанной на сопоставлении духовных ценностей, философско-мировоззренческих приоритетов и опыта различных исторических эпох.* Идеал образования дворянина, обладающего активной гражданской позицией, были призваны характеризовать: образ мысли, близкий характеру мышления просвещенных слоев европейского общества, смелый ум, инициативность, стремление к активному самовыражению в служении России, приверженность прогрессивно-реформистским идеям и готовность к активному участию в общественной и государственно-политической жизни. Так, например, историк Е.А. Князев отмечает, что Александр I вслед за своим учителем Лагарпом считал, что «лишь одна потенциальная общественная сила способна стать проводником социокультурных и политических преобразований – просвещенная молодежь… Александр I решил прибегнуть к реформированию государства и общества, дабы избежать революционного взрыва. Тривиальное сходство революции и реформы в том, что их способны совершить молодые. Однако если революции совершает обычная молодежь, то реформы способна провести лишь молодежь просвещенная» [2, с. 51].

Дворянин должен был прежде всего служить государству, а занятия искусствами, наукой и философией чаще всего рассматривались в этот период как свободная игра жизненных сил, ума и отражения порыва вдохновения. Высшим долгом дворянина считалась преданность родине, императору и российскому народу.

Формированию гражданской позиции молодого дворянства способствовала также ярко выраженная гуманистическая направленность элитного образования конца XVIII – первой четверти XIX века. Она находила свое выражение в ориентированности на социальный оптимизм, вере в неуклонный прогресс в развитии общества, а также убежденности в том, что личность и внутренний мир каждого дворянина являются самоценностью для общества и государства. Под влиянием гуманистической направленности государственного, а также домашнего и частного образования в лучших семьях и отечественных образовательных учреждениях сложились условия для формирования нескольких генераций представителей духовно-интеллектуальных элит, обладавших ярко выраженной гражданской позицией и сыгравших определяющую роль в развитии духовной, государственной, общественной и культурной жизни России.

*Формирование гражданской позиции воспитанников элитных дворянских учреждений было основано на общечеловеческих, и в первую очередь западноевропейских, ценностных приоритетах, которые одновременно сохраняли приверженность традициям национальной духовной культуры и способность к высокому уровню духовно-мыслительной активности, ориентированности на служение гуманистическим идеалам и интересам развития России и мирового социума.*Уникальность дворянского образования представленного периода заключалась в ориентированности на реализацию образовательного идеала личности с активной гражданской и патриотической позицией, яркостью и неповторимостью индивидуальности, высоким уровнем духовной и интеллектуальной культуры; с жизненными целями и стремлениями, чуждыми утилитарному прагматизму, замыкающемуся исключительно на личном обогащении и служебной карьере.

В начале XX века Н.А. Бердяевым было дано следующее определение элиты: «Власть должна принадлежать лучшим, избранным личностям, на которые возложена великая ответственность и которые возлагают на себя великие обязанности. Но эта власть лучших должна быть порождена из самых недр народной жизни, должна быть имманентна народу его собственной потенцией, а не чем-то, навязанным ему извне, поставленным над ним» [1, с. 215]**.** Позитивное значение отечественного дворянского образования конца XVIII – первой четверти XIX века для исторической судьбы России в значительной степени заключается в том, что оно предвосхитило будущее развитие отечественной и мировой гуманистической педагогики конца XX – начала XXI века с ее установками на формирование духовно свободной, активно самоопределяющейся личности в общественно-полезной деятельности в сферах науки, искусства, политики, духовной жизни и личных отношениях с другими людьми. Этот человек стремится к гармонии с собой и обществом и одновременно оставляет за собой право мировоззренческого оппонирования ему. Все вышесказанное характеризует человека, имеющего активную гражданскую позицию, и является актуальным для современного развития общества.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Судьба России Н.А. Бердяев. М.: Прогресс, 1990. 328 с.

2. Князев Е.А. Благословенный Александр I / Е.А. Князев / Вестник образования России. 2006. №20. С. 49-55.

Об авторе

Корпусова Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: korpusovayulya@mail.ru

ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Т.С. Куликова
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный
педагогический институт им. В.Г. Короленко», Глазов

В статье рассматриваются понятия «гражданское воспитание» и «гражданственность». Представлен историко-педагогический анализ опыта решения педагогами проблемы гражданского воспитания детей дошкольного возраста в советской России в 30-е годы XX века. Описано содержание соответствующих разделов программ для дошкольных учреждений, разработанных в изучаемый период.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, гражданственность, ценности, патриотизм, дошкольное образование, программы по дошкольному образованию.*

Российское общество конца XX – начала XXI века столкнулось с проблемой гражданского воспитания и формирования гражданственности у подрастающего поколения. В современном педагогическом энциклопедическом словаре гражданское воспитание трактуется следующим образом: «формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку осуществлять себя юридически, нравственно и политически дееспособным» [2, с. 57]. Гражданское воспитание тесно связано с нравственным, патриотическим и правовым воспитанием. Авторы педагогического словаря рассматривают гражданственность как «нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны» [1, с. 56]. Представители нынешнего педагогического сообщества стремятся решить проблему формирования гражданственности подрастающего поколения демократического общества постсоветского государства.

Столь же сложная и противоречивая ситуация наблюдалась в России 30-х годов XX века. В этот период был актуален вопрос воспитания гражданина социалистического государства. Проблема выражалась в противоречии между новой реально существующей социальной действительностью, окружающей детей, и отсутствием педагогического опыта гражданского воспитания и формирования гражданственности в условиях социалистического государства. Другая проблема вытекала из противоречия между недостаточной сформированностью гражданственности старшего поколения, воспитанного в дореволюционной России, и необходимостью формирования гражданственности нового поколения, растущего в условиях Советского государства и представлявшего собой потенциальных борцов с буржуазией и строителей коммунизма.

Изолированность Советской России и отсутствие в мире стран с социалистическим строем осложняло процесс формирования нравственной, правовой и политической культуры как основных элементов гражданственности. Процесс формирования гражданственности решено было начинать с дошкольного возраста. Приобщение детей дошкольного возраста к политической и нравственной культуре ученые 30-х годов называли первостепенной задачей.

В процессе формирования гражданственности ученые единственного социалистического государства вынуждены были опираться на традиции и образцы не мировой культуры, а культуры только собственного государства. Источником художественных средств, используемых для формирования основ гражданственности детей дошкольного возраста, была культура социалистической России.

Ученые решали задачу социализации детей дошкольного возраста в условиях идеологизированного общества. Педагоги отдавали предпочтение приспособлению детей к условиям социалистического общества, а обособление личности от своего общества стремились свести к минимуму.

Формирование гражданственности было одним из важных условий успешной социализации детей в социалистическом обществе. В исследуемом нами десятилетии ученые корректировали ценностные ориентации маленького гражданина социалистического общества. Изменения происходили от общественно-политических через общественные к нравственно-патриотическим и военно-патриотическим ценностным приоритетам.

Формирование гражданственности в 30-е годы подразумевало гармоничное сочетание патриотических и интернациональных чувств.

Патриотизм и интернационализм рассматривались с идеологических позиций. Патриотом считали человека, который любил свою Советскую Родину, мог в любой момент встать на ее защиту. Доброжелательное отношение дети должны были проявлять в первую очередь к представителям классов рабочих и крестьян любой национальности.

Гражданственность, патриотизм, нравственность как основные ценности советского общества отражались в содержании программ для дошкольных учреждений, которые были разработаны в течение исследуемого десятилетия. В первую треть данного десятилетия основой гражданственности были представления и классовые установки. Так, например, в проекте программы работы дошкольных учреждений 1932 г. (по видам деятельности) выделялся раздел «Общественно-политическое воспитание в дошкольных учреждениях», в котором уточнялись, описывались установки и представления о социалистическом строительстве, о Красной Армии, а также антирелигиозные, интернациональные понятия и установки.

Эти идеи нашли отражение и в содержании проекта программ 1932 г. (по организующим моментам), подтверждением тому служат темы организующих моментов, проводимых с детьми дошкольного возраста: «Празднование годовщины Октябрьской революции», «Ленинские дни», «Участие детей в праздновании Дня Красной Армии»; «Празднование Первого мая» и «День обороны» [4].

Создатели программы 1932 г. предлагали рассказывать детям о коммунистах, комсомольцах, пионерах, классовой борьбе в деревне. «Колхозники и единоличники доставляют сырье для фабрик и заводов: лен, свеклу, шерсть. Рабочие перерабатывают их… Кулаки и попы – враги колхозов. Они мешают крестьянам объединяться в колхозы, посылать рабочим хлеб, мешают в проведении сева и в организации лучшей работы и жизни в колхозе» [3, с. 12]. Представители класса буржуазии любой нации заслуживали резкого порицания, у детей формировалось желание вступить с ними в борьбу.

Интернациональные чувства были для ребенка важнее национальных чувств. Важно было, к примеру, «знать особенности труда и быта 2–3 народностей, живущих в районе детского сада (при условии характерных особенностей) или населяющих наш Союз (например, северные народности, туркмены, крымские татары или др.). Трудящиеся всех наций принимают участие в нашем строительстве, в защите нашей страны от буржуев. Дети трудящихся должны бороться с проявлением

национальной вражды в своей и окружающей среде» [3, с. 13]. Педагоги воспитывали у детей дружелюбное отношение к рабочим и крестьянам любой национальности.

В «Программе и внутреннем распорядке детского сада» (1934) содержание работы по гражданскому воспитанию вошло в содержание раздела «Общественное воспитание». Важной задачей было не только формирование у детей основ политической и общей культуры, но и навыков дружелюбного общения детей с коллективом сверстников и со взрослыми. «Воспитывая детей для коллективной жизни, педагог должен чутко прислушиваться к интересам и запросам отдельных детей … Интерес и любовь ко всему, что является характерным для нашей советской страны и в то же время понятным для детей, развиваются у них, когда они видят во время экскурсий-прогулок новые или строящиеся здания, слышат веселые и бодрые песни труда рабочих на стройке, когда украшают помещение к празднику и проводят праздник ярко, весело, радостно» [5, с. 17].

Формирование гражданственности как нравственного качества личности подразумевало демонстрацию и обсуждение образцов проявления данного качества в реальных ситуациях. К таким примерам педагоги относились очень избирательно. Главным критерием отбора была приверженность героев идеям марксизма-ленинизма. Выбор ученых пал на вождей, красноармейцев и на борцов за идеи социализма и коммунизма. Воспитатели рассказывали детям о жизни и деятельности К.Е. Ворошилова, М.И. Калинина, В.И. Ленина, В.М. Молотова и И.В. Сталина, а также Карла Маркса [5, с. 16].

Авторы обязательно включали в содержание программ для дошкольных учреждений 30-х годов материал о революционных праздниках, красноармейцах – героях Гражданской войны – и о мерах борьбы с классовыми внешними и внутренними врагами. Например, ученые формировали у детей старшего дошкольного возраста первоначальные представления об Октябрьской революции: «Сколько лет назад произошла Октябрьская революция. Рабочие, объединившись все вместе, победили буржуазию путем упорной и длительной борьбы. Для окончательной победы рабочие долго воевали с буржуазией (гражданская война). Борьбой рабочих против буржуев руководили коммунисты во главе с Лениным» [3, с. 11].

Руководители Народного комиссариата просвещения называли основной задачей педагогов воспитание в представителях нового поколения чувства любви к Родине, потребности в общественно-полезном труде, сознательной дисциплины, враждебного отношения к классовым

врагам, нетерпимого отношения к религии и приобщения детей к нравственным идеалам социалистического общества. Воспитатели учили детей оценивать с идеологических позиций каждый общественный факт, явление или событие. Педагоги 30-х годов стремились включать детей в общественную жизнь взрослых граждан, привлекая их к участию в антирелигиозной, антибуржуазной агитации, созданию плакатов, организации и проведению бесед со взрослыми, которые еще окончательно не определились в своих ценностных приоритетах. Надвигающаяся военная угроза детерминировала стремление педагогов осуществлять военно-патриотическое воспитание маленьких граждан Советской России. Информация о войне находила свое отражение в разных видах деятельности, в том числе и в игровой деятельности детей дошкольного возраста.

Итак, опыт осуществления гражданского воспитания и формирования гражданственности у детей дошкольного возраста в 30-е годы несет в себе целый ряд конструктивных идей: точное определение цели гражданского воспитания; патриотическое воспитание осуществляется с опорой на комплекс ценностей, преобладающих в обществе; основой гражданственности является общая культура и нравственность человека; формирование гражданственности – одно из важных условий социализации ребенка в обществе; процесс формирования гражданственности – сложный процесс, организуемый последовательно, систематично и планомерно.

Список литературы

1. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров А.Ю. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
3. Программа работы дошкольных учреждений (по видам деятельности): Проект. М.–Л.: Наркомпрос РСФСР; Учпедгиз, 1932. 171 с.
4. Программа работы дошкольных учреждений (по организующим моментам): Проект. Старшая группа. М.–Л.: Наркомпрос РСФСР; Учпедгиз, 1932. 84 с.
5. Программы и внутренний распорядок детского сада. М.: Наркомпрос; ОГИЗ; Учпедгиз, 1934. 174 с.

Об авторе

Куликова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко». E-mail: tkulikova4@gmail.com

ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ЛУЧШИХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КЛАССИЧЕСКИХ ГИМНАЗИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

В.М. Лобзаров

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Н.С. Марков

МОУ «Гимназия № 44 г. Твери»

В предлагаемой публикации проанализирован опыт лучших классических гимназий второй половины XIX – начала XX веков. Выявлены особенности и объединяющие черты их содержания образовательной деятельности.

***Ключевые слова**: классицизм, гимназическое образование, академичность, духовная культура, древние языки, гражданственность, филологическая культура.*

Во второй половине XIX – начале XX веков в широких слоях российского общества возникло остро выраженное недовольство государственной системой классического образования. Классическому гимназическому образованию чаще всего ставили в вину ряд его исторически определившихся черт. К их числу представляется необходимым отнести:

избыточную гуманитарную, и в частности филологическую, направленность содержания образования;

значительные затраты сил и времени гимназистов на изучение древних языков, практически мало востребованных в условиях современности;

игнорирование запросов той части молодежи, которая оказывалась ориентированной на развитие современной экономики, и в частности промышленности и торговли;

культивация избыточного интереса к античности, уже не представлявшей интереса для граждан России периода интенсивного буржуазного экономического развития страны.

Критики гимназического классицизма были искренне убеждены в том, что современные граждане России должны обладать теоретическими и практическими знаниями, которые могут быть востребованными для качественного позитивного скачка России в социально-экономическом развитии и обретения ею статуса одной из самых высокоразвитых в промышленном отношении стран мира. Необходимо признать, что убежденные критики гимназического классицизма в своих взглядах отражали определенную историческую правду, и игнорирование их позиций не представлялось возможным в условиях интенсивного социально-политического и экономического развития страны. Насильственное поддержание статуса классического образования как единственно возможного для получения выпускниками гимназий фундаментального образования подлинно университетского типа в последнее десятилетие XIX – начала XX веков не вызывало сомнений у доминирующей части просвещенных слоев общества. В частности, в этот исторический период было поставлено под сомнение значение классического образования и для воспитания гражданственности гимназистов. Особо рельефно это проявило себя на протяжении последних десятилетий XIX – начала XX веков. В качестве аргументов, которые так или иначе оказывались связаны с обоснованием неэффективности гражданского воспитания в стенах классических гимназий, выдвигались следующие:

решение вопросов экономики, политики и культуры в период интенсивного капиталистического развития страны не предполагает культивации повышенного интереса к архаике античности;

древние языки необходимы главным образом филологам, историкам и юристам, а следовательно, их изучение в гимназии не является целесообразным и не выдерживает критики с позиции логики и элементарного здравого смысла;

развитие образования в России второй половины XIX – начала XX веков приводит к тому, что в ряды гимназической и университетской молодежи все активнее вливаются молодые люди из крестьянской, разночинной и рабочей среды. Большинство этих молодых людей несло в себе частицы ментальности породившей их социальной среды и не могло принять отвлеченных от их жизненного опыта и интересов духовных ценностей классического гимназического образования.

Для противников классических гимназий было свойственно качественно новое понимание задач воспитания гражданственности. С их точки зрения, эти задачи предполагали формирование личности:

обладающей необходимыми знаниями, связанными с современностью, и не уделяющей античности какого-либо повышенного внимания;

свободной от морально устаревших приоритетов отдаленного исторического прошлого и ориентированной на усвоение приоритетов современного мира;

убежденной в том, что современной России необходимы люди с высокой степенью практической направленности ума, готовые к реализации своих теоретических знаний и практического опыта в служении многоаспектным интересам развития страны.

Однако среди сторонников классицизма второй половины XIX – начала XX веков существовала ярко выраженная и одновременно обладающая убедительностью точка зрения. Она выражалась в ряде следующих положений:

классическое образование не может и не должно быть массовым: оно ориентировано на удовлетворение образовательных запросов сравнительно небольшой части одаренной молодежи;

это образование может поддерживаться главным образом выходцами из интеллигенции, которая имеет устойчивые исторические традиции формирования нескольких поколений отцов и детей под влиянием классицизма;

классическое образование базируется на его способности к сохранению и воспроизводству социальных слоев, обладающих высоким уровнем общей, и в частности гуманитарной, культуры;

отказ от классического образования способен нарушить процесс реализации принципа духовной преемственности поколений российской интеллигенции, и в особенности ее гуманитарной составляющей;

насильственное административное разрушение классицизма в гимназиях в условиях сохранения ее востребованности со стороны значительной, но не доминирующей, части российской интеллигенции способно явиться не только актом грубого государственного насилия над естественным развитием отечественного образования, но и несет в себе опасность определенной деградации отечественной духовной культуры.

По убеждению сторонников сохранения классического гимназического образования, оно и в начале XX века обладало чрезвычайно значимым воспитательным потенциалом для формирования гражданственности учащихся. Подтверждением этого с их точки зрения являлось:

осознание того, что античность заложила духовный фундамент европейской культуры, и глубокое понимание ее развития на всех последующих исторических этапах возможно лишь при условии осмысления своеобразной духовной преемственности античности и современности;

убежденность в том, что подлинно глубокое постижение истории и духовной культуры России невозможно без осознания прямого и опосредованного влияния античности;

уверенность в том, что универсальность мышления, формируемая глубоким и систематическим изучением древних языков, избавляет выпускников гимназии от поверхностности мышления и закладывает способность к систематическому и постоянному интеллектуальному труду;

надежда на то, что классическое гимназическое образование в России XX века окажется значимым средством в воспитании граждан России, способных осознанно духовно противостоять нарастающим тенденциям к примитивному практицизму и утилитаризму, угрожающим духовной культуре страны в период интенсивного развития капитализма.

С точки зрения сторонников гимназического классицизма, гражданин России должен обладать глубокими знаниями в области отечественной и мировой истории, масштабностью концептуального мышления, потребностью в глубоком и каждодневном чтении художественной и научной литературы и многими другими позитивными чертами. Известный историк образования М.В. Богуславский отмечал: «мощнейший культурный, образовательный потенциал, который несла в себе школа начала века, по сути, будет питать русскую культуру, ее лучших представителей, на протяжении последующих десятков лет» [2, с. 6].

Однако главным, с точки зрения сторонников классицизма, является стремление к формированию готовности гимназистов к служению интересам сохранения и развития фундаментальной и глубокой духовной культуры России и лидирующей роли российской интеллигенции в развитии отечественного социума. Современный исследователь А.Ю. Бутов отмечает, что целью отечественного классического образования выступало приспособление человека к

существующей системе отношений и одновременно сохранение общекультурных ценностей, накопленных человечеством [3, с. 252]. Характерно, что наиболее концептуально мыслящие приверженцы классицизма не отрицали целесообразности существования реального образования и даже отводили ему ведущую роль. По их убеждению, классическое гимназическое образование должно было явиться лишь одним из возможных вариантов развития гимназического образования. Однако именно классическому образованию отводилось наиболее значимая роль не только в содержании и воспроизводстве такого уникального слоя, как российская интеллигенция, но и выдвижении из ее среды представителей духовно-интеллектуальной элиты российского общества. Как отмечает М.Н. Катков, классическая образовательная система представляла собой сложный, четко работающий организм. Анализ его структуры показал, что одной из главных целей классической школы являлось не сообщение учащимся массы знаний, а развитие в них способности углубляться в сущность изучаемых предметов и перерабатывать сообщаемый им учебный материал в серьезное знание. «Развивать – значит собирать и сосредотачивать его» [5, с. 99].

Наиболее ярко и последовательно позитивное значение классического гимназического образования прослеживается в деятельности лучших частных гимназий России последней трети XIX – начала XX веков. В 1857 г. Александром II было подписано Постановление, дающее право лицам, чувствующим свое призвание, открывать частные учебные заведения. После этого Постановления было открыто множество частных образовательных учреждений. Перед администрацией и педагогическими коллективами данных образовательных учреждений встала серьезная проблема определения их дальнейшего пути развития: учитывая требования современности, выстраивать современный учебно-воспитательный процесс, новое содержание образования и отказаться от классической модели гимназического образования или развиваться по накопленному опыту отечественного классического образования. Каждое из этих направлений открывало новые индивидуальные возможности образовательного, развивающего и воспитательного характера. Как показал опыт работы этих образовательных учреждений, они не только избежали кризиса, характерного для отечественных классических гимназий, но и сохранили свою педагогическую индивидуальность, неповторимость, интерес для учащихся и их родителей. Рассмотрим

некоторые наиболее яркие примеры успешного развития отечественного классического частного гимназического образования.

Гимназия Карла Ивановича Мая была основана в 1855 г. в городе Санкт-Петербурге. Образовательная деятельность этой гимназии продолжалась до 1917 г. Особенностью образовательного процесса гимназии была академичность содержания гимназического образования, которая выражалась в его глубине, основательности, качестве знаний гимназистов и фундаментальности. В гимназии были созданы два равноценных направления образования: классическое и реальное. Родители сами определяли, на каком из отделений будет обучаться их ребенок. В гимназии комфортно ощущали себя дети, представляющие различные национальности и религии. Образовательный процесс в гимназии организовывался на высоком уровне интеллектуального напряжения, необходимого для успешной учебной деятельности гимназистов. Необходимо отметить, что результаты государственных экзаменов в гимназии давали возможность гимназистам при предъявлении аттестата поступать во все университеты не только России, но и Германии. Это являлось свидетельством доверия к качеству результатов образовательной и воспитательной деятельности педагогического коллектива этой гимназии.

Классическая гимназия Франца Ивановича Креймана, московская мужская. Особенностью данной гимназии являлось то, что гимназисты постоянно проживали в гимназии, оставались в ней на праздники, а иногда и на каникулы. Это был единственный в то время интернат для гимназистов. В учебно-воспитательном процессе гимназии глубоко изучались основы христианства: основы Ветхого и Нового заветов, история христианства и русской православной церкви. В учреждении был высокий уровень филологической культуры, который достигался за счет изучения церковно-славянского языка, лучших произведений отечественной классической литературы от древних летописей до произведений А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя, изучения греческого, немецкого, французского, а при желании и английского языков. И.С. Андреевский в работе «Классическое и реальное образование» писал, что классическая школа дает образцы, нормы, идеальные формы, сообщает уму направление положительное, а не критическое. Классическая гимназия учила подражать изящному стилю, а не создавать свой. Люди, которые успеют окончить классическую гимназию до революции, затем будут выглядеть настоящими титанами культуры. Они будут свободно знать два языка,

прекрасно разбираться в мировой и отечественной литературе [1, с.10–11]. Знание языков для гимназистов было необходимым условием для дальнейшего обучения в университете. Уровень профессиональной подготовки педагогов в гимназии был высоким: к педагогам предъявлялись требования не только иметь университетское образование, но и достигать высокой результативности в профессиональной деятельности. Поэтому гимнастику в гимназии преподавали бывшие спортсмены, пение – профессиональные музыканты, танцы – хореографы.

Классическая женская гимназия Софии Николаевны Фишер была открыта в 1872 году. Концептуальный замысел образовательной деятельности гимназии сформировался под влиянием представителей государственно-монархической власти и соответствовал убеждениям защитника классицизма М.Н. Каткова, ставшего впоследствии ее покровителем. По свидетельству М.Н. Каткова, в гимназии С.Н.Фишер «в учении не было никаких послаблений против мужских гимназий». Гимназии удалось раскрыть качественно новые возможности для развития классического отечественного частного образования. Педагогическому коллективу гимназии удалось доказать, что классическое гимназическое образование может соответствовать запросам не только мужского, но и женского ума, а также способно воспитывать высокообразованных и подлинно благородных женщин, способных стать гордостью России. В гимназии С.Н. Фишер формировался качественно новый духовно-интеллектуальный тип женщин. Особенностью образовательной деятельности гимназии являлась установка не только на достижение высокого уровня знаний, характерных и для мужских частных гимназий, но и стремление превзойти их. Характерно, что, в отличие от мужских классических гимназий, преподавателям древних языков гимназии разрешалось заниматься не только переводами, но и обращать внимание на содержание произведений античных философов и поэтов. Это давало возможность преподавателям гимназии достичь единства образовательных целей в изучении древних языков гимназистками и постижении ими духовной и художественно-эстетической красоты античной культуры. Как отмечает В.А. Грингмут в работе «Наш классицизм», для того чтобы с пользой приступить впоследствии к занятиям университетской наукой, необходимо в гимназии закаливать

ум в сосредоточенном, основательном, глубоком изучении тех немногих предметов, которые имеют воспитательное значение для ума (древние языки) [4]. В гимназии была высокая результативность образовательной деятельности, неповторимая духовно-психологическая атмосфера.

Гимназия Л.И. Поливанова, мужская, одна из известных классических частных гимназий в Москве. Гимназия была открыта в 1868 г. Особенностью образовательного процесса в гимназии было привитие гимназистам вкуса к интеллектуальному труду, ценностям духовной культуры, интереса к истории, древним языкам. В гимназии был сформирован очень сильный преподавательский коллектив: в старших классах гимназии логику, историю, латынь, физику преподавали профессора. Велась внеурочная деятельность – работал шекспировский кружок, в котором занимались изучением творчества В. Шекспира и постановками отрывков из его трагедий силами гимназистов. Из участников кружка вышли известные актеры: В.М. Лопатин, П.М. Садовский, В.В. Лужский, Ю.М. Юрьев и другие.

Таким образом, к числу качественных сторон отечественных частных гимназий, можно отнести следующие:

высокую академичность обучения в этих образовательных учреждениях;

привитие вкуса гимназистам к интеллектуальному труду, ценностям духовной культуры, развитие интереса к истории, древним языкам;

насыщенность образовательных предметов эстетическим содержанием, что способствовало формированию эстетических чувств и вкусов у гимназистов;

особый кодекс этичности и взаимоуважения в отношениях между гимназистами и педагогами;

высокую результативность образовательной деятельности и неповторимую духовно-психологическую атмосферу в этих образовательных учреждениях.

Вместе с тем следует отметить, что каждое из этих образовательных учреждений обладало своей особенностью и своими сильными сторонами: в московской мужской гимназии Ф.И. Креймана наиболее полно реализовался духовно-гуманистический потенциал классицизма, в классической женской гимназии С.Н. Фишер удалось не только развенчать миф о том, что у классического образования нет будущего, но и доказать, что классическое гимназическое образование может соответствовать запросам не только мужского, но и женского ума, а

также способно воспитывать высокообразованных и подлинно благородных женщин, способных стать гордостью России. В гимназии формировался новый духовно-интеллектуальный тип женщин. С.Н. Фишер не только удалось достичь высокого уровня академичности гимназического образования, но и максимально реализовать его гуманистический духовный потенциал. В гимназии Карла Ивановича Мая были созданы два равноценных направления образования: классическое и реальное. В содержании гимназического образования была академичность, которая выражалась в его глубине, основательности и фундаментальности. В мужской гимназии Л.И. Поливанова образовательный процесс был направлен на привитие гимназистам вкуса к интеллектуальному труду, ценностям духовной культуры, древним языкам, велась системная внеурочная деятельность.

В 90-е годы XX века интерес к классическому гимназическому образованию второй половины XIX – начала XX веков чрезвычайно возрос. Это было обусловлено тем, что Россия встала на путь воссоздания гимназического образования и доминирующая часть российских гимназий XX века так или иначе декларировала свою связь с традициями классического образования прошлого. Среди задач, которые ставились и, как нам представляется, в значительной степени продолжают ставиться российским гимназическим образованием, необходимо назвать стремление к формированию гражданственности современной российской молодежи и культивацию стремления служить интересам России, опираясь на глубину и фундаментальность знаний, сочетание высокой теоретичности мышления с практико-ориентированной направленностью ума. Это предполагает необходимость дальнейшего углубленного и многоаспектного изучения теории и практики лучших отечественных классических гимназий.

Список литературы

1. Андреевский И.С. Классическое и реальное образование.1900. С.10–11.
2. Богуславский М.В. XX век российского образования. М.,2002. 336 с.
3. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность. М., 2001. 425 с.
4. Грингмут В.А. Наш классицизм. М.,1980.
5. Катков М.Н. Наша реформа. М.,1890. С. 99.

Об авторах

Лобзаров Виктор Михайлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: v.lobzarov@inbox.ru

Марков Николай Степанович, директор МОУ «Гимназия № 44 г. Твери». E-mail: tvergimnazia44@yandex.ru

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО В КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Э.Д. ДНЕПРОВА

А.А. Романов

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина», Рязань

Гражданское общество рассматривается в качестве одного из базовых условий концепции образования Э.Д. Днепрова, сыгравшей решающую роль в осуществлении реформы общего образования в России в конце XX века.

Ключевые слова: *Э.Д. Днепров, ВНИК «Школа», гражданское общество, реформа образования, перестройка общего среднего образования.*

Э.Д. Днепров вошел в историю как реформатор российского образования. По словам А.В. Петровского, все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия XX века истории отечественного образования будут всегда связаны с именем Э.Д. Днепрова – «самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий» [2, с. 19].

Во второй половине 80-х годов XX века передовая общественность России начинает масштабную работу по обсуждению причин торможения проводимой тогда реформы школы. Даже у руководителей органов образования и педагогической науки не было согласованных мнений и решений о путях последующих действий.

В 1987 году Э.Д. Днепров открывает серию публикаций тематических статей в главных печатных изданиях того времени («Правда», «Известия», «Советская культура», «Учительская газета» и др.). Блестящий историк и историограф, он, обращаясь к прошлому России XIX века, показывает, как общественно-педагогическое движение стало ведущим фактором «создания начальной народной школы, женского, профессионально-технического, педагогического,

внешкольного образования, дошкольных образовательных учреждений», «открыло двери школы для прогрессивных идей отечественной и зарубежной педагогики» [1, с. 7].

Идея о необходимости общественной инициативы, общественно-педагогического движения в проведении реформ образования легла в основу публицистических выступлений и фундаментальных разработок ученого. Поражает яркость и точность его формулировок, не потерявших в большинстве случаев своей актуальности и сегодня.

Одной из идей, выдвинутых Э.Д. Днепровым, была идея создания коллектива творческих работников, способного взять на себя задачу разработки методологических, теоретических и научно-организационных проблем обновления школы. Э.Д. Днепрову удалось заинтересовать своими идеями секретаря ЦК КПСС Е.К. Лигачева, привлекшего его к подготовке доклада на Февральском пленуме партии (1988 г.). Пленум сыграл видную роль в реформировании школы на демократических началах. В постановлении подчеркивалось: «Особое значение пленум придает развитию творческих начал в деятельности советского учительства, профессоров и преподавателей, поддержке и подъему их общественной активности» [1, с. 33].

На пресс-конференции в Министерстве просвещения СССР (25 февраля 1988 г.) Э.Д. Днепров назвал Февральский пленум стартом перестройки образования, выделив особенности, раскрывающие его значение для судеб школы. По его мнению, за почти трехсотлетнюю историю отечественных школьных реформ мы «впервые ставим задачу комплексного преобразования системы просвещения как целостного социокультурного института в тесной, органической взаимосвязи всех его компонентов. И это – важнейшая сторона нового системного подхода к проблемам образования». Не менее важной стороной стал «взгляд на систему образования как на один из наиболее действенных факторов перестройки, развития общества». Школа должна «вернуть себе роль ускорителя, катализатора общественного развития. Должна стать ведущей силой формирования человеческого фактора, опорной частью того механизма, который обеспечит необратимость начавшихся перемен. И в этом сейчас главная цель школы как социального института» [1, с. 33]. Были отмечены также «широта постановки проблем и высокий уровень их проработки», «решительный и бесповоротный шаг к восстановлению концепции основателей социалистической школы, к ее демократизации, взгляд на демократизацию как на решающий фактор и основной путь перестройки школы» [1, с. 34]. Еще одной особенностью пленума явилось то, что «его документы демократичны по своей сути, они не предрешают,

но ставят проблемы, показывают основные подходы и направления их решения, оставляя само решение общественности, учительству, специалистам. Они, как отметил М.С. Горбачев, имеют характер политической рекомендации». Документы пленума «определили направление поиска, но еще предстоит вести сам поиск. Они утвердили идеи демократизации школы, но их еще предстоит вводить в жизнь. Было бы наивно думать, что это будет так просто, что все готовы принять эти идеи. Чем более углубляется, чем дальше идет процесс перестройки, тем более активное сопротивление бюрократии он встречает» [1, с. 36].

Как профессиональный штурман Э.Д. Днепров понимал, что силы торможения реформы сильны и консолидированы, поэтому они попытаются перемолоть решения пленума в словесной мельнице, борьба предстоит жесткая, но надо трезво смотреть в глаза трудностям, надо «объединить усилия всех передовых общественных сил, чтобы преодолеть эти трудности, снять наконец с мели просвещенческий корабль. И здесь немало будет зависеть от активности прессы, общества, от гражданской позиции ученых, от их решимости выкорчевать надолбы догматизма, начетничества, консерватизма» [1, с. 36].

Начинания по воплощению идеи временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) приобрели очертания реального дела с созданием (8 марта 1988 г.) Государственного комитета СССР по народному образованию. Возглавивший комитет Г.А. Ягодин принял решение об организации ВНИК «Базовая школа». Не заставил долго ждать и соответствующий приказ о создании временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» Гособразования СССР. Его руководителем был назначен инициатор, главный организатор, идейный вдохновитель создания такого коллектива Э.Д. Днепров.

Коллективу предстояло разработать концепцию и содержание общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципы организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы, района, города; подготовить проекты Типового положения о средней общеобразовательной школе и Положения об общественных педагогических объединениях.

В концепции ВНИК «Школа», основное авторство которой принадлежало Э.Д. Днепрову, совершенно революционно звучали идеи о приоритетности развития ребенка, чтобы он мог и хотел добыть (а не получить) знания, приобрести умения и навыки, чтобы в новой школе прививалась страсть к учению. Но и учитель обязан работать над повышением своего уровня, так как в один миг свою собственную

культуру не поднимешь – это результат огромного труда над собой. Просвещенец должен стать просветителем. В результате учитель, чувствующий свою связь с культурой своего народа, своей страны, воссоздающий культуру на уроке, становится общественным деятелем, первым человеком в обществе. Он несет цивилизованность, культурность, интеллигентность, расположенность к людям, милосердие и др. Люди новой эпохи будут понимать: в начале улицы, которая ведет к Храму, стоит школа. Не просто школа, а школа развивающая и развивающаяся. Она развивается сама, развивает ребенка и развивает общество.

Одной из базовых основ реформы образования должно было стать гражданское общество с развитой общественно-педагогической составляющей. По словам Э.Д. Днепрова, необходимо пройти тернистый путь от демократизации к демократии, от гуманизации к гуманизму. На этом пути надо сделать выбор: «или прорыв к нормальному, гражданскому обществу, или возврат к тоталитарному режиму. Иного не дано» (1, с. 274). Однако для этого нужно менять все парадигмы: 1) политическую, идеологическую и философскую, 2) педагогическую, 3) экономическую. Наиболее сложным, конечно, было осуществление идеологического прорыва, но именно он и определял вектор движения, успешность других направлений [2, с. 33].

Такой прорыв был возможен при выходе на политическую и философскую парадигмы гражданского общества. Главные оси, движущие силы и механизмы прорыва реформы определялись, по Э.Д. Днепрову, следующими пятью принципами: всесторонняя демократизация образования; его плюрализм, многоукладность, вариативность, альтернативность; регионализация; национальное самоопределение школы; открытость образования. Другие пять принципов реформы: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация образования, его развивающий характер и непрерывность, – по Э.Д. Днепрову, «закладывают фундамент и включают механизмы выхода на новую педагогическую парадигму, которая также имеет отчетливо выраженный идеологический и политический характер и которая противостоит прежней тоталитарной педагогике, отрицает ее» [2, с. 34].

13 июля 1990 г. на первой сессии Верховного Совета РСФСР Э.Д. Днепров был избран министром народного образования Российской Федерации. Министры могут быстро меняться, но Э.Д. Днепров успел разработать Закон «Об образовании» (1992 г.) – один из самых прогрессивных и демократических образовательных законов в мире. А это уже не забудется и никогда не перепишется в истории. И двукратное

превышение зарплаты преподавателя вуза над средней зарплатой по региону, необходимость которого озвучил В.В. Путин, было заложено именно Э.Д. Днепровым более 20 лет назад.

Ему до многого было дело. Он поучаствовал в разработке новых образовательных стандартов. Ему доверили быть одним из основных авторов докладов Государственного совета Российской Федерации 2001-го и 2006 гг., которые кардинально корректировали образовательную политику, задавая ей новый вектор и новое содержание. Э.Д. Днепров имел право открыто говорить об отрицательных тенденциях, влияющих на формирование государственной политики в российском образовании, особенно горячо протестовал он против любых кренов в образовательной политике, имеющих антисоциальный и антинациональный характер [2, с. 19].

В день 75-летия Э.Д. Днепрова, 10 декабря 2011 г., газета «Первое сентября» написала: «Эдуард Днепров после отставки все равно остался в образовании – уже как мыслитель, эксперт, единственный, если так можно выразиться, министр несуществующего теневого кабинета. Ему мы обязаны не просто критикой текущей политики образования, а постоянно разворачиваемой альтернативной политической повесткой; его комментарии к выдвигаемым проектам и принимаемым законам всегда охватывают больший смысловой объем, чем сами эти документы, его публицистику можно без особых правок переводить в законодательные нормы и установления. Эдуард Днепров – единственная фигура подобного рода в современном российском образовании» [1, с. 6].

В конце жизни, написав свои итоговые книги, Э.Д. Днепров остался верен убеждению: «**Участие общества – категорический императив, одна из основных закономерностей** развития образования, особенно в современном мире. Понимание этой закономерности чрезвычайно важно для того, чтобы **общество осознало себя** субъектом исторического действия, **субъектом историко-образовательного процесса»** [3, с. 32].

Список литературы

1. Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987-2012 годы / Составители Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. Ч. 1. М.: Мариос, 2013. 624 с.

2. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 472 с.

3. Днепров Э.Д. Судьбы образования. М.: Мариос, 2011. 32 с.

4. Романов А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1(21). С. 69–81.

5. Романов А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) // Известия РАО. 2–13. № 2. С. 48–58.

6. Романов А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1(25). С. 60–69.

7. Романов А.А. Деятельность ВНИК «Школа» как критерий оценки всех последующих образовательных реформ // История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. / Под ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2013. С. 304–315.

8. Романов А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2(26). С. 142–155

9. Романов А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1(21). С. 59–65.

10. Романов А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / Составители Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. Ч. 2. М.: Мариос, 2013. С. 578–584.

Об авторе

Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИСТОРИИ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

О.В. Савинова
ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», Тверь

Публикация освещает вопросы развития культурологического содержания исторического образования в разные периоды отечественной истории и факторы усиления внимания к изучению историко-культурного материала на рубеже XIX–XX вв. В статье представлено научно-педагогическое обоснование содержания историко-культурного образования: влияние классицизма; общечеловеческие или национальные

приоритеты в основе преподавания культурологического аспекта истории; важность изучения отечественной и местной истории культуры; отбор содержания. Наиболее значимой стороной публикации является рассмотрение подходов к изучению истории культуры в курсе истории в рамках Историко-культурного стандарта, а также потенциал культурно-антропологического подхода к изучению истории в развитии патриотизма учащихся.

***Ключевые слова**: культурологический аспект содержания исторического образования, Историко-культурный стандарт, культурно-антропологический подход к изучению истории, культура повседневности, развитие патриотизма учащихся.*

За последние полтора века истории отечественной педагогики происходило теоретическое осознание данной проблемы, ее актуальности и потенциала в патриотическом воспитании учащихся. Однако судя по тому, что к вопросу о необходимости расширения в изучении школьных курсов истории их культурологических аспектов, педагогическая мысль возвращается вновь и вновь, причем зачастую как к некому новшеству. За многие десятилетия так и не удалось преодолеть разрыва между самой идеей значения изучения истории культуры, ее достижений в патриотическом воспитании и практическим ее воплощением в имперской, советской и постсоветской школе. Во всяком случае, в разработанном в 2014 году Историко-культурном стандарте вновь читаем: «В современных школьных учебниках продолжает доминировать традиционная установка на политическую историю, уходящая корнями в имперскую и советскую школу», что искажает «в конечном счете историческую реальность». Не умаляя значения политической истории, ИКС подчеркивает, что «гораздо большего удельного веса заслуживает освещение проблем духовной и культурной жизни России. Учащиеся должны усвоить, что производство духовных и культурных ценностей – не менее важная задача, чем другие виды человеческой деятельности, а изучение культуры и культурного взаимодействия народов России/СССР будет способствовать формированию у школьников представлений об общей исторической судьбе нашей Родины» [2, с. 4].

Понимая важность освоения культурологического аспекта истории в деле развития патриотизма учащихся, очевидно, не следует «изобретать велосипед, наступая постоянно «на одни и те же грабли». За период второй половины XIX – начала XXI века накоплен разнообразный и значительный опыт, который может и должен быть востребован

современной школой. С другой стороны, нельзя игнорировать тот инновационный поиск, который прослеживается в решении данной проблемы в наши дни.

Целесообразно проследить развитие культурологического содержания исторического образования в разные периоды отечественной истории. В этом плане большой интерес представляет период рубежа XIX–XX вв. Нужно отметить, что культурологическое содержание школьного исторического образования имеет значительно более короткую историю, чем историческое образование в целом. Лишь во второй половине XIX в. теоретико-педагогической мыслью был поставлен вопрос о необходимости большего внимания к бытовой или культурой истории. В это время прослеживается несколько факторов усиления внимания к изучению историко-культурного материала в школе. Одним из них являлось развитие исторической науки. «Заметно вырос интерес исследователей к истории бытовой или культурной, в которую одной из важных составных частей входила и история культуры. Появился ряд конкретно-исторических работ по истории мировой и отечественной культуры, а также труды обобщающего характера по истории русской культуры. Посвященные рассмотрению культуры в широком смысле слова, они освещали и собственно историю культуры» [4, с. 5]. Научная деятельность П.Н. Виноградова, Р.Ю. Виппера, Ф.Ф. Зелинского, Н.И. Кареева, В.О. Ключевского, П.Н. Милюкова, Д.М. Петрушевского, М.Н. Покровского, С.Ф. Платонова, Н.А. Рожкова оказала заметное влияние на развитие школьного исторического образования в целом и его культурологического аспекта в частности. Некоторые из известных ученых сами являлись авторами школьных учебников и хрестоматий для учащихся (П.Н. Виноградов, Р.Ю. Виппер, Ф.Ф. Зелинский, Н.И. Кареев, В.О. Ключевский, Н.А. Рожков, П.Ф. Платонов, Б.А. Тураев), в силу чего их роль в определении содержания школьных курсов была весьма заметна. Большую роль в соединении исторической науки и педагогической практики играло и создание Общества распространения технических знаний (ОРТЗ). В центре дискуссий ученых-историков и педагогов-теоретиков находилась проблема соотношения «двух историй»: культурной (бытовой) и прагматической (былевой).

Следует выделить идеи и данные исторической науки, представляющие интерес для школьного преподавания разных периодов и курсов истории. Прежде всего – античная культура, которой по сравнению с другими периодами историко-культурного развития отводилось заметное место, с тем обоснованием, что она – общая родина народов европейской культуры. Но даже этот благополучный с точки зрения

школьного преподавания период подвергся критике ученых-историков. Объектом ее стали вариативные школьные учебники за их поверхностность, недостаточную научность, идеализацию античности и игнорирование проблема античности и современности. Должное внимание уделялось, пожалуй, еще только одному периоду в истории мировой культуры – эпохе Возрождения. Обсуждая подходы к его изучению, ученые-историки обращали внимание на ряд вопросов, которые ранее не поднимались: соответствие школьного изучения новым научным достижениям; необходимость опоры на источники; достижения культуры имеют два полюса – высшие достижения элитарной культуры и ее массовое проявление; необходимость выявления истоков и преемственности культур, а также поиск соотношения индивидуальных и коллективных, психологических и социальных условий историко-культурных явлений. Поистине великий период в истории культуры и величие это, кроме всего прочего и общеизвестного, заключается в том, что он смог вызвать к жизни такие идеи по преподаванию культурологического аспекта истории. Что касается изучения западноевропейской культуры XVII–XIX вв., то представители исторической науки полагали важным только изучение литературы как отражения соответствующей эпохи да предлагали обратить внимание на разнообразие понятий культуры в умственных движениях данного периода. Заметно изменилось мнение историков на изучение культуры Византии. Им представлялось важным опровергнуть теорию застойности византийской культуры, а также показать ее влияние на культуру России и европейскую культуру. Изменилось мнение и о важности изучения культуры славян. В силу ее малоизученности до рассматриваемого периода самой исторической наукой она практически не изучалась в курсах истории средних учебных заведений. Обращалось внимание на необходимость отражения в школьном курсе взаимовлияния славянской и русской культур. «…Исторической наукой был создан позитивный потенциал, востребованный теорией и практикой преподавания истории культуры в средней общеобразовательной школе. Прежде всего было обогащено само понятие культуры, прослеживалась многозначность его использования в науке, начиная с XVIII века. Хотя большая часть определений в трудах историков по-прежнему дана через перечисление ее составляющих. В.О. Ключевским была предпринята попытка вывести аналитическое определение культуры, что является отражением зарождающегося культурологического осмысления данного феномена» [4, с. 10–11].

Не менее значимым фактором является научно-педагогическое обоснование содержания историко-культурного образования. Теоретическая педагогическая мысль останавливалась на таких важных вопросах, имеющих принципиальное значение для изучения культурологического аспекта истории, как проблема цели изучения истории культуры; влияние классицизма на подходы к изучению историко-культурного материала; общечеловеческие или национальные приоритеты в основе преподавания культурологического аспекта истории; доминирующее изучение всеобщей отечественной или местной истории культуры; какие виды культуры, сюжеты должны преимущественно изучаться. «…В период рубежа XIX– XX вв. до 1917 г. шла разработка теоретических подходов к изучению историко-культурного материала в курсах истории специалистами разных уровней. Это были известные педагоги (П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, В.Н. Сорока-Росинский), специалисты в области гуманитарного образования (Ф.Ф. Зелинский, Т.А. Локоть), ученые-историки, увлеченные проблемами преподавания истории в школе (Р.Ю. Виппер, Н.И. Кареев), а также методисты, специально занимающиеся историей культуры (А. Ямицирский, С. Цибульский, В. Острогорский) [4, с. 13]. Наметились следующие вариативные теоретико-педагогические подходы к определению культурологического содержания образования: оно не занимает ведущего места, являясь лишь прибавкой, желательной, но не обязательной к основному курсу истории (Н.И. Кареев, Я.С. Кулжинский); ему отводится приоритетное место (П. Блонский, В. Сорока-Росинский, В. Острогорский, А. Яцимирский, С. Цыбульский); культурологический аспект истории становится системообразующим фактором всего курса истории … замена традиционного последовательно-хронологического курса таким, основу которого составит культурно-этнографический элемент (А. Локоть). Важное место занимали также методические концепции изучения культурологического аспекта истории. В основе их лежали такие проблемы, как «концентрация» изучения культуры в рамках отдельных предметов; введение в школу изучения истории искусства; культуроемкость отдельных курсов истории; изучение местной истории; выявление «приоритетных видов, сюжетов и периодов развития культуры; наглядность; использование практических методов изучения историко-культурного материала. Осмысление проблемы приоритета бытовой или культурной истории над былевой или прагматической исторической и педагогической науками, методикой

не могли рано или поздно не найти своего отражения в программах. Самой замечательной, с точки зрения изучения культурологического аспекта истории, хотя и не бесспорной, является программа мужских гимназий 1913 г. В преподавании курсов всеобщей истории происходило отделение былевой, или прагматической, истории от бытовой, или культурной. В курсах истории первой ступени (кроме древнего Востока и «героической Греции») историко-культурные сюжеты практически отсутствовали. В курсах истории второй ступени культурологический аспект истории выходил на первый план, а в VIII классе вводился специальный курс истории античной культуры. Что касалось культурологического содержания учебников, то оно определялось идеологическими позициями, историко-научными и педагогическими концепциями авторов, их личностными пристрастиями относительно данной проблемы; типом учебного заведения, для которого они создавались; программой на которой основывались; жанром учебника (традиционный учебник, учебник-конспект, учебник-хрестоматия).

Абсолютно специфическим периодом в изучение истории культуры являются 20-е годы XX века. Общеизвестно, что систематический курс истории в 1917–1934 гг. в советской школе не изучался. Тем не менее именно культурологическому аспекту истории в эти годы уделялось внимание, явившееся результатом методико-технологического поиска, характерного для 20-х годов. Особенно следует отметить развитие проектно-исследовательской деятельности учащихся, в центре внимания которой и оказывались историко-культурные процессы. Вторым достижением этого периода в решении рассматриваемой проблемы является изучение культуры повседневности, затем забытое на многие десятилетия. Подходы к изучению истории культуры в 30-е – первую половину 80-х гг. XX века коренным образом отличаются как от подходов, характерных для дореволюционной школы, так и для 20-х годов XX века. С другой стороны, они оставались неизменными в течение пятидесяти лет. Обязательными сюжетами по истории отечественной культуры в имперской школе являлись: роль церкви; развитие исторической науки и просвещение (образование); в курсе истории XIX века содержались параграфы по развитию литературы. В отличие от дореволюционного периода, советской школой не освещалась роль церкви в развитии духовной культуры и развитие исторической науки. Рассматривались достижения других наук, больше внимания уделялось вопросам искусства. В отличие от 20-х годов, не изучалась культура

повседневности. В целом можно выделить следующие особенности изучения вопросов культуры в школьных курсах истории в обозначенный период: неодинаковое и недостаточно объективное отношение к различным эпохам в развитии культуры; особое внимание к классическим образцам русской культуры; нерешенность проблемы отбора историко-культурного материала; неспособность учебников и большинства учителей обеспечить его доступность для учащихся; вопросы культуры составляли всегда последний параграф темы. Правда, думается, что как раз в этом нет ничего плохого, так как изучение политических, экономических и социальных вопросов того или иного исторического периода составит предпосылки для лучшего понимания духовного развития. Стоит отметить «сынков и пасынков» среди периодов истории культуры нашей страны под углом зрения их изучения в школе. Особое внимание уделялось культуре Древней Руси и культуре XIX века. Культура советского периода, особенно второй половины XX века, изучалась под названием «Духовная жизнь советского общества». Самым «обделенным» с точки зрения школьного преподавания периодом в истории нашей страны был рубеж XIX–XX, который однозначно подавался как период декаданса, упадка, а никак не «серебряный век» русской культуры.

Что касается изучения культуры зарубежных стран нового и новейшего времени, то учебники были настолько переполнены перечнями имен, открытий и дат, что освоить это ученику не представлялось никакой возможности, даже если бы он и захотел; текст не соответствовал возрастным возможностям учащихся и был очень сух.

Этот период отмечен появлением интересных методических пособий, которые хоть как-то пытались прикрыть беспомощность учебников в подаче материала по истории культуры (Косова Г.Р. Изучение вопросов культуры в школьном курсе истории СССР. С древнейших времен до наших дней. 7–10 классы М.: Просвещение. Книги для чтения по зарубежной культуре Л. Любимова).

Предпосылки увеличения культурологического содержания исторического образования складываются в конце 80-х гг. XX – начале XXI в. Отказ от марксизма как от моноидеологии и в силу этого от экономического детерминизма позволял должное внимание уделить изучению истории культуры. Регионализация образования вела к увеличению интереса к истории культуры и ее достижениям в рамках края. К этим предпосылкам можно отнести хотя и недостаточно реализованное, но вполне обозначившееся сочетание формационного

и цивилизационного подходов к изучению истории, а также возросший интерес к гуманистической парадигме воспитания и образования. Казалось, к бесспорным истинам стали относить следующие утверждения о важности изучения истории культуры для духовного становления школьников, формировании сознательной любви к большой и малой Родине, приобщении к общечеловеческим ценностям, развитии эстетических вкусов учащихся, расширении их кругозора. Теоретические установки нашли и некоторое практическое воплощение. В школах вводились курсы истории мировой художественной культуры, краеведения, пропедевтический курс истории в начальной школе. Несколько расширялись и углублялись историко-культурные сюжеты систематического курса истории в основном за счет изучения истории церкви в тот или иной период развития нашего государства; несколько большее, чем раньше, внимание уделяется изучению быта. В ряде учебников темы по культуре были представлены в углубленно-расширенном варианте. Однако даже лучшие учебники были несвободны от существенных недостатков в рамках рассматриваемой проблемы. Отбор историко-культурного материала зачастую проводился формально, без учета возрастных возможностей учащихся. Проблема развития культурологического содержания курса истории в них решалась путем увеличения объема изучаемого материала. Были также недостатки дидактико-методического характера, затрудняющие освоение учащимися и без того достаточно сложного материала по истории культуры.

Таким образом, несмотря на позитивные сдвиги, преждевременно утверждать, что вопросы истории культуры заняли в школе место, адекватное их значению. В практике преподавания историко-культурному материалу нередко отводится чисто иллюстративная роль, труднопреодолимыми оказались клише, искажающие саму сущность историко-культурных процессов.

Серьезной проблемой, стоящей как перед авторами УМК, так и перед учителями, является выбор подхода к изучению истории культуры в курсе истории. Специалисты выделяют следующие: персоналистский, ценностный, искусствоведческий, эстетический, диалогический, личностно-ориентированный, проектный, интегрированный. Не вдаваясь в подробности данных подходов, можно отметить их несовершенство именно в качестве таковых к изучению культурологического аспекта истории. Одни не учитывают специфики исторического познания, другие практически неосуществимы в рамках урочной системы, третьи

необычайно сложны и т.п. Наиболее перспективными представляются проектный и интегрированный подходы.

Как положительный момент в освоении в рамках школьного курса истории его культурологической составляющей является появление в принципе Историко-культурного стандарта. Знаменательно также, что концептуальный документ по преподаванию истории имеет такое название. Среди важнейших требований к современному учебнику истории ИКС выдвигает следующее: «Необходимо увеличить число часов (параграфов) по истории культуры, имея в виду в первую очередь социокультурный материал, историю повседневности. *Сейчас культура, как и в прежние времена, снова оказалась на периферии школьного курса отечественной истории* (Курсив мой. – О.С.). Школьники непременно должны знать и понимать достижения русской культуры Средневековья, Нового времени и советской эпохи, великие произведения художественной литературы, музыкальной культуры, живописи, театра, кино, выдающиеся открытия российских ученых и т.д. Важно отметить неразрывную связь русской и мировой культуры». Таким образом, в качестве относительно новых подходов выдвигаются: сочетание изучения истории повседневности и величайших достижений культуры, важность изучения достижений культуры советского времени, рассматривающиеся ранее достаточно поверхностно; связь русской и мировой культур. Каким образом подходы Историко-культурного стандарта будут воплощены в образовательной практике – покажет время. Во всяком случае, потенциал культурно-антропологического подхода к изучению истории в развитии патриотизма учащихся вселяет некоторый оптимизм.

Список литературы

1. Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. М., 2003. 384 с.
2. Историко-культурный стандарт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://idc.ulstu.ru/ipk/His061014001.pdf.
3. Короткова М.В. Проблема изучения культуры в школьном курсе истории: взгляд методиста / М.В. Короткова // Преподавание истории в школе. 2010. № 5. С. 3–7.
4. Савинова О.В. Развитие культурологического содержания исторического образования в отечественной педагогике и школе (конец XIX – 1917 год) : авторефер. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Савинова Ольга Вячеславовна. М., 2000. 26 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2014. 48 с.

Об авторе

Савинова Ольга Вячеславовна, Заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общего, среднего и профессионального образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей». E-mail: sawinowa.o@mail.ru

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С РОССИЙСКОЙ АРМИЕЙ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МАСКУЛИННЫХ КАЧЕСТВ У МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.М. Шкляева

ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Глазов

В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания детей дошкольного возраста, воспитание маскулинных качеств у мальчиков дошкольного возраста, анализируются подходы к этой проблеме, этапы ознакомления дошкольников с Российской армией.

***Ключевые слова**: дошкольное образование, дети дошкольного возраста, ознакомление с Российской армией, патриотическое воспитание детей, маскулинные качества личности.*

Проблема патриотического воспитания была востребована всегда, актуальна она и в наши дни. Одним из эффективных средств патриотического воспитания дошкольников является ознакомление их с Российской армией. Проблема воспитания маскулинных качеств у мальчиков является одной из важнейших проблем детской психологии и дошкольной педагогики, без ее решения невозможно воспитать настоящего мужчину. Как отмечает Стив Биддалф, в 6 лет с мальчиком происходят важные изменения. В них словно просыпается дремавшая до сих пор мужественность [1, с. 87]. В возрасте 6 лет мальчики словно замыкаются на отце, дяде или другом значимом мужчине. В них просыпается потребность быть рядом с мужчиной, учиться у него, подражать. Им хочется «учиться быть мужчиной».

По мнению Т.А. Репиной, качества мужественности не возникают сами по себе, мужчиной в социальном плане не рождаются, им становятся в результате целенаправленного воспитания, которое важно начинать уже с дошкольного возраста [2, с. 6–11]. Ш. Берн полагает, что решающую роль в половых различиях играет не столько физиология, сколько воспитание [3, с. 34]. Полагаться на то, что мальчик вырастет настоящим

мужчиной со всеми общественно одобряемыми качествами мужественности, было бы серьезным заблуждением.

Т.А. Репина, Л.В. Коломийченко, О.В. Прозументик утверждают, что воспитание маскулинных качеств у мальчиков более эффективно в процессе ознакомления с Российской армией. Дети узнают о мужестве, героизме солдат, об их доброте, о красоте армейских ритуалов. Стремление к героическому, естественное желание детей подражать военным, создает благоприятные условия для формирования у ребенка мотива «хочу быть таким, как солдат: смелым, сильным, выносливым, ловким».

Проблему ознакомления дошкольников с Российской армией исследовали А.Д. Жариков, Л.И. Беляева, Э. Никитина, О. Воробьева. О. Воробьева выделяет три направления по ознакомлению детей с Российской армией: «В старину в Отечестве нашем»; «Великая отечественная война»; «Современная Российская армия». Следует подчеркнуть, что для дошкольника характерны кратковременность интересов, неустойчивое внимание, быстрая утомляемость. Поэтому обращение к одной и той же теме несколько раз способствует развитию внимания детей и длительному сохранению интереса к этой теме.

Э. Никитина предлагает примерный план работы в старшей возрастной группе по ознакомлению с армией страны. План состоит из 5 тем: «Наша страна сегодня», «Наша армия родная», «Золотая звезда героя», «Никто не забыт, ничто не забыто», «Встреча с воином Российской армии». Автор использует различные методы и приемы: беседа, чтение художественных произведений, рассматривание иллюстраций, разучивание стихотворений, пословиц, поговорок.

Л.И. Беляева разработала последовательность работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с Российской армией, которая легла в основу нашей экспериментальной работы с детьми. Она предлагает начать работу с уточнения представлений детей о своей стране, в индивидуальных и групповых беседах выявить знания детей о своей родине, о ее столице, о жизни людей разных национальностей, рассказать детям о разных странах, которые не всегда живут дружно. Таким образом, воспитатель подводит детей к выводу о необходимости защищать родину. Л.И. Беляева предлагает продолжать в старшей группе детского сада знакомить детей с особенностями военной службы в мирное время, с особенностями службы разных военных профессий: ракетчиков, летчиков, моряков, танкистов, радистов.

Р.И. Жуковская, Н.Ф. Виноградова предлагают в процессе ознакомления с Российской армией использовать военные игры. Они

углубляют симпатии к российским солдатам и вызывают желание подражать им, быть выносливыми, смелыми, упорными, готовыми всегда прийти на выручку друг другу [4;194].

Так, А.Д. Жариков, Р. Юдина выделяют две группы средств ознакомления с Российской армией [5, с. 13]. Первую группу составляют художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, диафильмы. Вторая группа применяемых средств – собственная деятельность детей: игра, труд, учение, художественная деятельность, общение. Эффективными формами работы по ознакомлению детей с армией А.Д. Жариков считает посещение музеев боевой славы, памятников и обелисков, возложение детьми цветов к ним.

Б. Мещеряков, В. Зинченко под маскулинностью понимают генетически заданные свойства психики, формирующиеся под влиянием социальных факторов, или совокупность признаков, отличающих мужчину от женщины [6, с. 84]. Е.П. Ильин данное понятие определяет как нормативное представление о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин (7, с. 334).

Воспитание маскулинных качеств у детей дошкольного возраста исследовалось В.Е. Каган, Т.А. Репиной, Ю.Е. Алешиной, А.С. Волович. Так, В.Е. Каган мужскую роль ассоциирует с силой, энергичностью, рассудительностью. Ю.Е. Алешина, А.С. Волович к мужественности относят такие качества, как сила, уравновешенность, независимость, рациональность. Л.В. Коломийченко отмечает, что мальчиков ценят и любят за мужские поступки, в которых люди видят смелость, честность, силу, благородство. Т.А. Репина, в свою очередь, к качествам мужественности относит эмоциональную устойчивость, выносливость, твердость, решительность, рыцарское отношение к представительницам противоположного пола.

В соответствии с этими исследованиями в своей экспериментальной работе мы остановились на формировании представлений у мальчиков о таких маскулинных качествах, как смелость, сила, решительность, мужественность в процессе ознакомления с Российской Армией.

Целью нашего исследования было разработать систему ознакомления старших дошкольников с Российской армией как средство воспитания маскулинных качеств у мальчиков. Экспериментальная работа проходила в три этапа. На этапе констатирующего эксперимента мы выявили уровень представлений мальчиков старшего дошкольного возраста о Российской армии. Для реализации этой задачи нами были выделены критерии: знание основ о Российской армии, о ее значении, ее

войнах; осознание себя как будущего солдата Российской армии; самостоятельность суждений, обобщенный характер представлений. На основе выделенных критериев нами была составлена характеристика уровней сформированности представлений детей о Российской армии.

Анализ планов воспитательно-образовательной работы с детьми свидетельствует о том, что воспитатели часто недооценивают значение ознакомления дошкольников с Российской армией и данной проблеме уделяется мало внимания, игры детей на венную тематику отсутствуют. Все это свидетельствует об актуальности нашего исследования.

Для выявления исходного уровня представлений детей об армии нами использовалась беседа с детьми, им предлагалось ответить на 16 вопросов. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком. Анализ полученных результатов показал, что дети старшего дошкольного возраста имеют неточные представления, отвечают неуверенно. На вопрос «Что такое армия?» дети отвечали, что «это такие солдаты», армию дети определяли как «дом для солдат» или «армия – это когда много человек. И все воюют против друг друга». Лишь 10 % детей ответили: «армия – где служат солдаты». На вопрос «Кто такой солдат?» дети отвечали, что солдат – это человек, который защищает; человек в военной форме; многие не давали ответа. На вопрос «Каким должен быть военный?» дети ответили: смелым, храбрым, метким, хорошим, большим. 40 % детей не хотят быть военными. Исследование показало, что мальчики старшего дошкольного возраста имеют неточные представления о видах войск, многие затруднялись с ответом.

В соответствие с полученными результатами был сделан вывод о необходимости проведения формирующего этапа экспериментальной работы, содержанием которого явилась система работы, направленная на формирование представлений у детей о маскулинных качествах посредством ознакомления с Российской армией.

Первым был подготовительный этап, на котором ставились задачи обогатить предметно-развивающую среду группы детского сада материалами об армии: фигурками солдат и моряков, разных войск; атрибутами для сюжетно-ролевой игры мальчиков, а также наглядными пособиями, иллюстрациями, дидактическими играми. Для уточнения и обогащения представлений детей о своей стране, знакомства детей с государственной символикой России и чтобы вызвать познавательный интерес к Российской армии мы провели серию таких занятий, как «Наша Родина – Россия», «Государственная символика России», «Защитники Отечества». С большим интересом мальчики складывали мозаику, на которой изображены солдаты, военная техника, разгадывали загадки

военной тематики. Была проведена беседа о службе отцов детей группы в армии, просмотр фотоальбомов их армейских фотографий, что вызывало положительные эмоции у детей, восторг и желание действовать.

На втором этапе нашей работы проводилась серия занятий по ознакомлению детей с солдатами Российской армии. Мы дополнили и расширили основные направления работы, предложенные Л.И. Беляевой. Для решения этой задачи мы использовали следующие методы: чтение художественных произведений (К.Д. Ушинского, А. Митяева, Л. Кассиля), рассматривание с детьми картины Ф.С. Усыпенко «Присяга», картины В.М. Васнецова «Три богатыря» с целью вызвать гордость за наших предков – защитников Родины. Активны были дети при рассматривании картины А. Бегуновой «Путь через века», в процессе чего дети познакомились с историей армии, Вооруженных сил, с выдающимися полководцами, ощутили уважение к героическому прошлого своего народа.

Особый интерес у детей вызвала беседа «Военные профессии». Ознакомление детей с военными профессиями шло по трем направлениям: знакомство с Военно-воздушными, сухопутными войсками и Военно-морским флотом. Работа по первому направлению включала занятия по ознакомлению с профессией летчиков, с Военно-космическими, ракетными войсками. Использовались иллюстрации.

Ознакомление с сухопутными войсками шло на занятиях, в процессе чтения художественного произведения З. Александрова «Дозор», рассматривали картину Б. Окорокова «На границе». После прочтения книги нами проводилась беседа с целью выявить осознание детьми мотивов поступков главного героя. По ознакомлению детей с Военно-морским флотом использовались иллюстрации, беседа. Многие дети проявили интерес к службе воинов, охраняющих границы, к устройству военных кораблей. Дети построили корабль и «несли военную службу».

Особую роль мы отводили музыке, так как она в силу своего эмоционального воздействия может вызвать желание подражать полюбившимся героям, помочь детям в нравственной оценке тех или иных явлений действительности. Дети разучивали песни «Солдаты - бравые ребята», «морской флот», «Генерал», слушали музыку Д. Покрасса «Марш Буденного», разучивали танец «Буденновцы».

Вся проводимая работа сопровождалась пояснением детям маскулинных качеств, необходимых для службы в Российской армии. В результате бесед, рассматривания картин, чтения книг, встречи с солдатами у мальчиков появилось желание подражать героям, быть сильными, смелыми, отважными, решительными и мужественными.

На третьем этапе с целью закрепления представлений детей о маскулинных качествах личности в процессе ознакомления с Российской армией был организован просмотр фильма «Князь Владимир». Увлекательно прошел вечер с родителями, посвященный 23 февраля. С удовольствием дети играли в дидактические игры «Подбери правильно» и др. В завершение была проведена викторина «Защитники Отчества». Отметим, что наблюдалась высокая заинтересованность детей, желание быть такими солдатами и служить в Российской армии.

Таким образом, нами проведена система работы по формированию представлений о маскулинных качествах у мальчиков старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с Российской армией, успешность данной работы выявлена по результатам контрольного эксперимента.

Список литературы

1. Биддалф С. Воспитывать мальчишек …Как? / С. Бидлаф // Ребенок в детском саду. 2008. № 2. С. 86–89.
2. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации дошкольников / Т.А. Репина // Детский сад от А до Я. 2006. № 1. С. 6–11.
3. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Ш. Берн. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 318 с.
4. Жуковская Р.И. Родной край: Пособие для воспитателей детского сада / Р.И. Жуковская; Под ред. С.А. Козловой. М.: Просвещение, 1985. 238 с.
5. Юдина Р. Воспитание патриотических чувств / Р. Юдина // Дошкольное воспитание. 1986. № 2. С. 12–14.
6. Доможанова Т.И. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста / Т.И. Доможанова // Управление ДОУ. 2006. № 8. С. 80–85.
7. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2007. 544 с.

Об авторе

Шкляева Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им В.Г.Короленко», кафедра дошкольной педагогики, Глазов. E-mail: nata-653@mail.ru

В.П. ВАХТЕРОВ: ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА

Н.П. Юдина
ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный
гуманитарный университета», Хабаровск

В статье анализируются положения «новой» педагогики В.П. Вахтерова, содержащей педагогическую интерпретацию идеи развития, взгляды педагога на образовательный процесс, обеспечивающий развитие и воспитание будущего гражданина

Ключевые слова: *эволюционная педагогика, воспитывающее и развивающее обучение.*

> Если закон защищает право ребенка
> быть сытым, одетым, здоровым, если он
> защищает имущественные права ребенка и
> расточительных родителей устраняет от опеки,
> поручая ее другим людям, то тот же закон
> должен оградить ребенка от невежества.
>
> *Вахтеров В.П. Всенародное школьное*
> *и внешкольное образование*

Современное образование переживает период очередной смены ориентиров, остро встает вопрос о возможности воспитания гражданской позиции школьника, уважения им прошлого своей страны. Найти ответы на вопросы трудно потому, что этот процесс идет в контексте размытых ценностей, острой борьбы идей, преодоления негативных оценок и фактов, транслируемых СМИ. Практики сегодняшнего дня переживают дефицит опыта: последние четверть века воспитание гражданственности и патриотизма шло скорее казуально, чем системно. Все это делает актуальным обращение к интересному опыту прошлого.

Педагог, успешно решавший проблему воспитания ребенка в процессе обучения, – Василий Порфирьевич Вахтеров (13(25).1853–3.04.1924). Его общественно-педагогическая деятельность неотделима от разработки теоретико-педагогических и методических вопросов. Ведущий историк педагогики 60-х годов XX века Ф.Ф. Королев охарактеризовал В.П. Вахтерова как «типичного народника-просветителя», «демократа-просветителя», верящего в силу и социальный успех культурно-просветительской работы [3].

Трудно с этим не согласиться. Для иллюстрации сошлемся на документы, которые помогут реконструировать образ В.П. Вахтерова как общественного деятеля и педагога. В НИО рукописей Российской

государственной библиотеки хранятся документы (переписка, отчеты) разных лет (1898–1909), посвященные деятельности библиотеки им. В.П. Вахтерова, открытой в селе Новый Усад 20 декабря 1898 года Обществом распространения начального образования. Педагог принимал участие в работе этой библиотеки: в отчетах отмечается, что В.П. Вахтеров «в 1908 году пожертвовал книг на 36 рублей 10 копеек в количестве 85 экземпляров, а в 1909 году – на сумму 41 рубль в количестве 100 экземпляров» при общей численности фонда 1389 экземпляров [4]. Вот вырезки из газет (коллекция Николая Порфирьевича Клишевского) «Таганрогский вестник» от 8 июня 1915 года и «Приазовский край» от 18 декабря 1918 года. Они сообщают об открытии и деятельности библиотеки им. В.П. Вахтерова в Таганроге [5]. Газета «Сибирские зори» (Иркутск) 26 августа 1915 года сообщала, что готовится к изданию благотворительный сборник, в который В.П. Вахтеров прислал свою статью «К вопросу о воспитании чувств». Деньги, которые предполагается выручить от продажи сборника, должны пойти «на сооружение Учительского дома в Иркутске» [6].

Имя В.П. Вахтерова историки педагогики связывают с разработкой «эволюционной педагогики» и предметного метода обучения. Исходными в его теории были положения о тождестве онтогенеза и филогенеза, и большой роли в индивидуальном становлении человека его биологической природы. Главные положения своей теории В.П. Вахтеров изложил в фундаментальной работе «Основы новой педагогики». Уже из названия следует, что педагог пытался создать теорию, которая бы соответствовала требованиям изменяющегося времени и способствовала тем самым «прогрессу человечества».

«Краеугольной» идеей теории В.П. Вахтерова явилась идея развития. Ученый считал, что развитие – способность к изменению – это имманентное свойство всего живого, и человека, и общественных явлений (языка, науки), и общества в целом, поэтому через призму развития можно систематизировать все знания о человеке как существе биологическом, психологическом, социальном и его воспитании. Отсюда следует, что педагогика как знание о меняющемся субъекте должна отвечать на вопрос о том, каким должен быть педагогический процесс, обеспечивающий развитие ребенка.

В интерпретации В.П. Вахтерова развитие человека – это сложный процесс, в котором проявляют себя сознание и бессознательные пласты психики. В развитии отражается инстинктивное стремление человека к изменениям. Оно уходит корнями в ранние этапы эволюции человечества и базируется в области бессознательного: «Стремление к развитию,

проявляющееся раньше сознательного и личного опыта, само по себе бессознательно и дано нам с первого же момента нашей жизни еще в зародышевой клетке» [2, с. 293]. В то же время стремление к развитию интегрирует в себе сознательную деятельность человека и его инстинктивные проявления.

Развитие как «главный инстинкт», присущий всему «живому», в человеке проявляется через инстинкты самосохранения и сохранения вида и может объяснить социальные устремления человека. В этом залог качественного развития общества, которое приведет к объединению людей на основе «труда и промышленности», науки и религии.

Все изменения в ребенке, считает В.П. Вахтеров, происходят под влиянием «организма» и среды. Характер их связи В.П. Вахтеров описывает при помощи понятий «способности» и «потребности»

Прежде всего на развитие влияют способности человека. Динамика одной способности влечет за собой изменение других. Правда, предостерегает В.П. Вахтеров, часто развитие одной способности происходит в ущерб другой, поэтому необходимо создавать такие условия, которые бы обеспечили поочередное влияние на способности. Стимулом к развитию способностей являются удовольствие и страдание. В.П. Вахтеров предполагает, что развивается та деятельность, которая приносит удовольствие: в ней формируются условные рефлексы, которые лежат и в основе сложных интеллектуальных умений. Вторым основанием развития названы потребности. Они вырабатываются постепенно и сами являются результатом развития. Потребности могут быть «узкими и широкими», «устойчивыми и временными»; может быть «монопотребность» и гармоничная система потребностей, характеризующая широту личности. Так как психика ребенка отличается от психики взрослого своей неустойчивостью, потребности ребенка часто меняются. Однако при всей калейдоскопичности существуют главенствующие и второстепенные потребности, различие между которыми может проявиться очень рано.

Когда потребности определились, а способности развились, начинается поиск их гармоничного сочетания, по В.П. Вахтерову, – поиск «призвания». Это господствующее стремление человека, «не только руководящая мысль, но в то же время и господствующее желание, и преобладающее чувство, и притом все вместе, потому что в нас все это обыкновенно тесно связано» [2, с. 160]. В поисках призвания люди «ищут лучшие условия для развития, применения и выражения своих преобладающих способностей и стремлений» [2, с. 252], определяющих в перспективе вектор его гражданской

активности. Определить призвание человек может только путем познания всех своих возможностей. Призвание само становится источником развития, потому что в человеке просыпается сознательное стремление достичь совершенства. Если стремление к развитию встречает на своем пути много преград, то в человеке зарождается жажда свободы. Свобода развития, как считает В.П. Вахтеров, предполагает «подчинение низших побуждений высшим, освобождение не только от внешнего «деспотизма», но и от внутреннего – «от деспотизма своих низших страстей и прихотей» [2, с. 153]. Это и есть проявление высшей степени развития человека, для которого «свобода будет истинною основой и необходимым условием», а стеснения и принуждения – «большей частью тормозом для развития, цепями для него» [2, с. 153].

В такой трактовке развитие становится объектом педагогической деятельности. Педагогика, которая учитывала бы врожденное стремление ребенка к развитию и создавала условия для качественных изменений человека, и есть «новая педагогика». Ее цель «не в том, чтобы преобразовать ребенка во взрослого человека, сообразно с заранее данными нормами, а в том, чтобы изучить ребенка, изучить направление его стремлений к развитию, узнать его наследственные и приобретенные свойства и силы и помочь их развитию, и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений» [2, с. 139].

В разработке педагогических вопросов В.П. Вахтеров проявил себя прежде всего как практик, методист, хорошо знакомый с реалиями школы. Он считал, что педагогический процесс только формально разделяется на воспитание и обучение, однако важнейшим в этом тандеме он считал воспитание. В.П. Вахтеров различал воспитание в «широком» и в «узком» значении. В «широком» значении это совокупное влияние многих внешних факторов; в «узком» – влияние школы посредством своих предметов, правил поведения, всего своего «духа». Воспитание в школе обретало форму воспитывающего обучения. Назначение его В.П. Вахтеров видит в передаче ребенку нравственных законов, в помощи при определении призвания. Так как поиск призвания сопряжен с развивающим воздействием обучения, то, по В.П. Вахтерову, воспитание и развитие – две стороны одного процесса. Только их единство в конечном итоге дает возможность человеку выполнить свое самое главное предназначение – быть гражданином.

Воспитание осуществляется путем активизации главных свойств человеческого сознания. Ум, чувство и воля, – говорит В.П. Вахтеров, – это «три неразрывно связанные звена одной цепи», «три колеса, одно за другое цепляющиеся», «три силы в одном соединении», где каждая может «играть преобладающую роль», но «главенство должно принадлежать первой из этих сил – уму» [1, с. 72]. Связь между сознанием, волевой деятельностью и эмоциональным состоянием В.П. Вахтеров обосновывает тем, что «в нашем мозгу все органы тесно и неразрывно связаны друг с другом». Главенство «ума» в этой связке педагог выводит из потребности стимулировать любой волевой акт. Эту функцию может выполнять «только чувство», но «нет никакого другого способа пробудить в себе чувства, как посредством представления, образа, идеи, а это относится к сфере ума» [1, с. 72].

Поставив главной задачей школы воспитание нравственности, В.П. Вахтеров оговаривает, что ее возможности ограничены спецификой образовательного учреждения и возрастными особенностями детей. Так как ребенок находится в школе ограниченное количество времени, учителю необходимо искать оптимальное сочетание «разумной дисциплины», «преподавания», «всего строя жизни» и «взаимодействия с семьей». Только при таком условии «можно было бы рассчитывать на поразительный результат в воспитании детей» [1, с.48]. С другой стороны, ребенок школьного возраста не готов понять смысл таких понятий, как долг, ответственность, гражданственность. Чтобы не форсировать его возможности, учитель должен готовить почву для самовоспитания, то есть внушить ребенку веру в свои силы, развить волю и ум, а главное – развить нравственное чувство. Развить его, считает В.П. Вахтеров, – значит, определить направление деятельности, образ жизни человека, вооружить его «самым верным средством» честно прожить жизнь, «без вреда» для своей нравственности пройти мимо всех «прелестей и соблазнов», «искушений»; дать человеку возможность прожить жизнь, не нуждаясь «в посторонней помощи, с возможно большей пользой для ближних, для родины, для людей вообще» [1, с. 69]. Кроме идеала основанием самовоспитания и проявлением готовности к нему является воля – умение «подчинять все свои поступи требованиям совести», иметь «единство и постоянство в действиях» [1, с. 75].

За счет чего же можно воспитывать и развивать ребенка в школе? В.П. Вахтеров считал, что «в области преподавания и дисциплины нет ни одного предмета, нет ни одной меры, ни одного явления, которые не оставляли бы каких-нибудь следов на личности

ребенка, не отражались бы на его привычках, на его взглядах, его желаниях, его чувствах» [1, с. 47]. Успех педагогического процесса обеспечивают интерес ребенка к учебным предметам, авторитет учителя, обстановка в школе. Педагог считал, что авторитет учителя должен держаться на любви и уважении со стороны детей: испытывая уважение, ребенок привыкает слушаться учителя, а потом испытывает доверие к нему. Слова учителя не должны вызывать у детей сомнения: «надо, чтобы ум ученика воспринял наше требование как логически и незыблемо обоснованные, чтоб он не только поверил в его справедливость, но и понял его. Если в его уме будут мнения, противоречащие тому, на чем вы настаиваете, то ваше дело проиграно» [1, с. 65]. Поэтому в воспитании необходимо обращаться к рассудку ученика, к его чувствам, воображению и таким образом готовить «почву» для добрых внушений.

Итак, В.П. Вахтеров разрабатывал педагогическую теорию, опираясь на естественнонаучные представления о человеке: взятый в каждый момент филогенеза человек являет собой результат развития природных характеристик. Изменяясь, он проходит в своем индивидуальном становлении все этапы онтогенеза, в результате чего его биологические черты обретают индивидуальное выражение, качественно меняются психические структуры – способности и потребности; формируются представления о самом себе и своем предназначении, о своем долге. Все эти изменения протекают под воздействием внешних (социальных) и внутренних (физиологических и психологических) факторов. Иными словами, развиваясь как представитель биологического вида, человек становится членом общества. Поэтому педагогический процесс – это помощь ребенку в его саморазвитии и самовоспитании. Думается, что открытия, сделанные педагогом в прошлом, могут быть полезны нам сегодня.

Список литературы

1. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров // Сост. вступ. статья С.Ф. Егорова. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
2. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. М.: Д.И. Сытин, 1916. 592 с.
3. Вахтерова Э.О. В.П. Вахтеров, его жизнь и работа (1853–1924) / Э.О. Вахтерова // Ред. и вступ. статья Ф.Ф. Королева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 308 с.
4. НИО рукописей РГБ. Фонд 46. Каталог 2. Единица хранения 20. Л.1.

5. НИО РГБ. Фонд 46. Каталог 2. Ед. хр. 21. Л. 4–5.
6. НИО РГБ. Фонд 46. Каталог 2. Ед. хр. 26. Л. 17–18.

Об авторе

Юдина Надежда Петровна, доктор педагогических наук, профессор Дальневосточного государственного гуманитарного университета. E-mail: nayudina@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ

ПОНЯТИЕ «МУЗЫКАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е.Г. Милюгина, М.Е. Королева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье систематизированы педагогические подходы к определению содержания и структуры понятия *музыкальная грамотность*. Доказано, что его реальное наполнение определяют возрастные критерии и условия обучения. Уточнено содержание понятия *музыкальная грамотность* применительно к условиям современного дополнительного образования.

***Ключевые слова**: музыкальная педагогика, музыкальная грамотность, компоненты музыкальной грамотности.*

Музыкальная грамотность – понятие неоднозначное. В педагогической литературе оно долго отождествлялось с понятием *музыкальная грамота*, обозначающим элементарные знания о музыке, особенностях музыкального языка, структуре музыкальных произведений, нотной записи, что неправомерно. Современные ученые рассматривают музыкальную грамотность как уровень музыкального образования, включая в нее самые широкие и полные сведения о музыке (жанрах, стилях, элементах выразительности, способах записи и т.д.) и ее создателях (композиторах). Существенные расхождения в определении содержания и структуры понятия музыкальной грамотности обусловлены, как показывает анализ, возрастными критериями (психофизиологические особенности обучаемых) и условиями обучения (тип образовательного учреждения: дошкольное, общеобразовательное, дополнительного образования, среднего и высшего профессионального образования). Рассмотрим эти аспекты более подробно.

В дошкольном образовании музыка обеспечивает общекультурную музыкальную грамотность, выступая в роли средства воспитания. О.П. Радынова полагает, что развивать музыкальную грамотность важно именно в раннем детстве, когда у детей еще только формируются вкусы, интересы, привычки. Н.А. Ветлугина также считает, что для формирования музыкально грамотных людей нужно начинать музыкальные занятия как можно раньше в насыщенной положительными эмоциями музыкальной среде. В целях развития музыкальной грамотности дошкольников Н.А. Ветлугина разработала «Музыкальный букварь» (1968), ориентированный на развитие интереса детей к музыке, освоение ими нотной грамоты, приобретение начальных исполнительских навыков.

В общеобразовательных школах содержание понятия *музыкальная грамотность* определяется главной целью общего музыкального образования – формировать музыкальную культуру учащихся как часть их общей духовной культуры. Д.Б. Кабалевский, считавший музыкальную грамотность стержнем музыкальной культуры, включил в содержание этого понятия следующие комопненты: 1) умение осознавать и воспринимать музыку как живое искусство, неразрывно связанное с жизнью; 2) владение способностью, которая позволяет отличать в музыке плохое от хорошего; 3) умение по слуху определять характерные особенности музыки, ощущая при этом внутреннюю связь характера музыки с характером исполнения; 4) умение по слуху угадать композитора неизвестной ранее музыки по характерным стилевым чертам, присущим тому или иному композитору. Аналогичной точки зрения придерживаются авторы программы по предмету «Музыка» Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева и Т.С. Шмагина, принимая за основу музыкальной грамотности «воспитание интереса и любви к музыкальному искусству, художественного вкуса, чувства музыки» и развитие на этой основе «осознанного восприятия школьниками лучших образцов мировой музыкальной культуры» [3, с. 3]. Л.В. Школяр, последовательница Д.Б. Кабалевского, включает музыкальную грамотность в число важнейших компонентов музыкальной культуры и определяет уровень ее развития у учащихся по следующим критериям:

1) уровень внутренней открытости учащихся при слушании и восприятии неизвестной ранее музыки;

2) степень ориентированности учащегося в средствах музыкальной выразительности и понимание цели использования этих средств в конкретном музыкальном произведении;

3) наличие у учащегося способности «открывать себя» через музыку;

4) степень овладения учащимися специальными умениями и навыками, необходимыми для общения с музыкальным искусством.

М.А. Румер трактует музыкальную грамотность как умение понимать музыкальную речь, для чего необходимо знать ряд сведений теоретического порядка. Основными признаками развитой музыкальной грамотности, по мнению М.А. Румер, являются сознательное отношение к музыке, к ее содержанию, понимание ее выразительных средств, умение пользоваться нотной записью.

Итак, применительно к условиям общеобразовательных школ большинство исследователей считают главными составляющими музыкальной грамотности умение воспринимать музыку, наличие интереса к ней, ориентированность в музыкальных средствах выразительности. Такая трактовка обоснована тем, что основной вид деятельности на уроках музыки – слушание музыкальных произведений – и процесс развития музыкальной грамотности движется от музыкально-слуховых впечатлений к их теоретическому обобщению.

Применительно к условиям дополнительного музыкального образования содержание понятия *музыкальная грамотность* базируется на духовно-художественной специфике изучения музыкального искусства и воспринимается как деятельность по формированию музыкально грамотного человека, как профессионала, так и любителя. Е.П. Макуренкова рассматривает музыкальную грамотность учащихся как необходимую основу их дальнейшего музыкального развития, включая в это понятие не только теоретические знания и исполнительские умения в области музыки, но и привитие интереса и любви к музыкальному искусству [4]. Б.Л. Кременштейн вкладывает в понятие *музыкальная грамотность* такие составляющие, как:

1) знание закономерностей музыкального искусства;

2) умение прочесть и понять нотный текст;

3) владение исполнительскими навыками.

Л.В. Виноградов, создатель современной уникальной системы музыкального воспитания детей, считает, что музыкально грамотный человек должен обладать:

1) музыкальным чувством;

2) чувством ритма;

3) ладовым чувством;

4) чувством музыкальной формы;

5) знанием нотной грамоты.

Согласно концепции Н.А. Бергер, музыкальное образование может быть общим как для музыкантов, так и для их адресатов; не способных к музыкальному обучению детей не существует, и музыкально грамотными могут быть все; для этого нужно начиная с начальной школы наряду с языковой и математической грамотностью, которую получают все дети, независимо от способностей, формировать и музыкальную грамотность. Музыкально грамотный человек, по мнению Н.А. Бергер:

1) владеет музыкальной письменностью;

2) владеет системой основных музыкально-теоретических понятий;

3) может музицировать на каком-либо инструменте [1].

Как мы видим, в трактовке понятия *музыкальная грамотность* применительно к условиям дополнительного образования на первый план выступает знание законов музыкального искусства и обладание исполнительскими навыками. Именно в этих условиях формируется активная грамотность, обеспечивающая способность учащихся определять рациональные пути достижения результата, владение разнообразными приемами теоретической и исполнительской деятельности и применение их в процессе овладения музыкальной культурой.

Понятие музыкальной грамотности в условиях профессионального музыкального обучения предполагает умение человека пользоваться в своей практической музыкальной деятельности музыкально-теоретическими знаниями, владение исполнительскими способами и приемами, умение критически осмысливать различные музыкальные явления [2]. В данном случае музыкальная грамотность выступает как обязательное качество музыкантов-профессионалов и основная составляющая их профессиональной компетентности.

Таким образом, поскольку музыкальная грамотность формируется у человека постепенно на всех ступенях образования и развивается в течение всей его жизни, это понятие имеет разный содержательный объем в отношении различных возрастных групп обучающихся и в разных условиях обучения. На наш взгляд, для успешного формирования музыкальной грамотности на всех этапах обучения необходимо гармоничное соединение в рамках образовательного процесса таких видов музыкальной деятельности, как слушание (восприятие) музыки и инструментальное музицирование. Слушание музыкальных пьес, ориентированных на детскую аудиторию, в «живом» исполнении педагога способствует расширению музыкального кругозора учащихся,

накоплению их музыкально-слухового опыта, что эффективно в плане развития музыкальной грамотности обучаемых.

Систематизируя вышеизложенное, мы считаем необходимым уточнить содержание понятия *музыкальная грамотность* применительно к условиям современного дополнительного образования и обозначить те его структурные элементы, которые являются значимыми для дальнейших исследований и педагогической деятельности. Мы полагаем, что структура музыкальной грамотности сегодня шире, нежели это описано педагогами-музыкантами XX в. Она включает совокупность взаимосвязанных между собой компонентов, в том числе:

информационный – знания музыкально-теоретического и музыкально-исторического порядка;

технологический – владение основными исполнительскими приемами практического музицирования;

творческий – умение исполнять музыкальные произведения в соответствии с законами музыкального искусства;

оценочный – умение критически оценивать как различные музыкальные явления, так и собственную музыкальную деятельность.

Список литературы

1. Бергер Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот) / Н.А. Бергер. СПб.: КАРО, 2004. 368 с.
2. Гаврилова Е.З. Формирование музыкальной грамотности в профессиональной подготовке студентов колледжа искусств: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2012. 161 с.
3. Критская Е.Д. Музыка: 1–4 классы: методическое пособие / Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. М.: Просвещение, 2004. 224 с.
4. Макуренкова Е.П. Всеобщая музыкальная грамотность и активизация профессионального музыкального образования / Е.П. Макуренкова. М.: РИО РАМ им. Гнесиных, 2003. 267 с.

Об авторах

Милюгина Елена Георгиевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь. E-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Королева Марина Евгеньевна, магистрант II курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», преподаватель фортепиано, концертмейстер МОУ «СОШ № 27», Тверь. E-mail: kor-ma@mail.r

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ

Е.Г. Милюгина, М.В. Гавва
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье систематизированы современные подходы к исследованию музыкальной культуры. Выявлены эффективные методы формирования музыкальной культуры личности. Актуализирована педагогическая идея формирования музыкальной культуры обучающихся в качестве неотъемлемой составляющей их духовной культуры.

Ключевые слова*: музыкальная культура, музыкальное образование; музыковедческий, социологический, историко-культурный, философско-эстетический, аксиологический, деятельностный подходы.*

Современный период развития педагогической науки и методики музыкального образования характеризуется активным вниманием исследователей к вопросам формирования музыкальной культуры личности. Чтобы осмыслить эту проблему и определить эффективные пути ее решения, необходимо уточнить содержание понятия «музыкальная культура» и систематизировать имеющиеся методы исследования.

Музыкальная культура общества, как известно, есть единство музыки и ее социального функционирования. В эту систему входят сегодня следующие составляющие:

1) музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе;

2) все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей;

3) все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успешность;

4) все учреждения и социальные институты, а также инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность (Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: сб. ст. Л.: Советский композитор, 1980. 294 с. С. 62). Представляя собой систему, музыкальная культура является, в свою очередь, «подсистемой по отношению к системам более высоких уровней: художественной культуре общества, его духовной культуре и, наконец, культуре в целом» [там же].

Рассмотрим основные направления современных исследований музыкальной культуры, которые необходимо учесть при выборе методов формирования музыкальной культуры обучающихся.

Музыковедческое направление исследований музыкальной культуры ориентировано на изучение художественно-эстетических проблем, касающихся теории и истории музыки. В основе данного направления лежит учение Б.В. Асафьева об отражении действительности в музыке и выражении музыкальной мысли через интонирование, создающее содержательный контакт композитора, исполнителя и слушателя. Современные представления о содержании и формах функционирования музыки как искусства анализируются в работах В.М. Беляева, М.В. Бражникова, В.Л. Васиной-Гроссман, С.Л. Гинзбурга, М.С. Друскина, Ю.Н. Холопова и др. Их исследовательский поиск позволяет выявить аспекты эстетического осмысления музыкальной культуры прошлого и современности как в музыковедении, так и в сфере музыкальной педагогики.

Социологическое направление изучения музыкальной культуры сосредоточено на таких проблемах, как взаимодействие музыки и общества, типология национальных музыкальных культур, общие закономерности их развития, соотношение социально-культурных функций музыки и ее потребления различными слоями социума. Музыкальная культура как часть духовной культуры общества, по мнению А.Н. Сохора, имеет социальное происхождение и идеологическую сущность. Р.И. Грубер в понятие музыкальной культуры включает все социальные проявления музицирования и музыкальной практики, т.е. все факторы воздействия музыки на общество. В связи с развитием массовых коммуникаций актуальным становится вопрос выбора разными социальными группами музыкальных произведений из общего музыкального потока, что требует выявления факторов, активизирующих или тормозящих процесс распространения и потребления музыкальной культуры различными общностями, т.е. использования культурологического подхода. М.Г. Рыцарева настаивает на том, что музыкальная культура (включая народное музыкальное искусство и все проявления музыки профессиональной) для успешного развития должна быть доступной широкому кругу слушателей, для чего необходима взаимосвязь всех звеньев ее бытования и обслуживания, включая не только собственно исполнительскую и слушательскую деятельность, но и просветительскую, информативную и т.д. – и здесь социологический подход смыкается с институциональным. Институциональная система

музыкальной культуры, как известно, состоит из учреждений музыкального образования, концертно-филармонического и музыкально-театрального характера, библиотек, нотных издательств, от совместной организованной работы которых во многом зависит уровень развития музыкальной культуры страны, региона, города и т.д. Для нас в социологическом направлении важны работы, исследующие пути формирования музыкальных предпочтений современного слушателя и факторы повышения уровня его музыкальной культуры, в том числе и институциональными средствами.

Историко-культурное направление изучает музыкальную культуру как часть общей культуры, взаимодействующую с различными видами искусства в общественной жизни (Э.А. Орлова, Т.В. Чередниченко, И.Л. Набок и др.). Для этого направления значима идея А.Н. Сохора о том, что музыкальную культуру можно рассматривать как гигантскую систему коммуникаций. Сегодня культурологический подход к изучению музыкальной культуры в историческом аспекте особенно актуален. В современном феномене музыкальной культуры важно выявить ее взаимодействие с элементами исторически сложившихся культур, что является базой для развития целостного мировосприятия реципиентов. М.И. Найдорф, рассматривая музыкальную культуру в структуре коммуникаций, выявляет ее основные функциональные типы: фольклорный, дилетантский, импровизационный, концертный – и условия создания, воспроизведения и восприятия музыки в каждом из типов музыкальной культуры. Системно-концептуальный подход позволяет определить особенности музыкальной культуры с точки зрения культуротворчества. Так, если специфика музыкального искусства определяется параметрами *лад, интервал, форма*, триадой *композитор – исполнитель – слушатель* и т.д., то музыкальная культура оперирует смысловыми категориями *звук, время, музыкантство, текст, исполнительство, традиция* и др. Для нас в данном направлении важны концепции музыкальной культуры как духовной коммуникации и культуротворчества.

Философско-эстетическое и *методологическое направления* изучения музыкальной культуры опираются на труды А.Ф. Лосева, который в начале XX в. исследовал музыку в логико-онтологическом аспекте, и работы его последователей А.С. Клюева, М.С. Кагана, М.С. Уварова. А.С. Клюев изучает музыку как целостное системно-эволюционирующее явление в общем процессе эволюционного развертывания мира. М.С. Каган определяет место музыки в

развивающейся художественной культуре мира, ее взаимосвязи с другими искусствами. М.С. Уваров исследует проблему диалога музыки и философии. В целом философский подход (А. Бергсон, Г. Марсель, А. Уайтхед, Э. Липпмен) ориентирован на уяснение значения музыкальной культуры в изучении природы музыки и ее места в мышлении человека. Антропологический подход к исследованию музыкальной культуры (Ю.А. Лукин, Л.Н. Столович) позволяет выявить факторы становления эмоциональной, волевой и рациональной сфер психики человека в общении с музыкой. Аксиологический подход (С.Ф. Анисимов, В.М. Демин, А.Н. Леонтьев), с одной стороны, устремлен к изучению музыкальной культуры с ценностных позиций, что позволяет выявлять духовные и материальные ценности культуры, наиболее значимые для субъекта; с другой – ориентирован на приобщение человека к музыкальной культуре, ценностям мирового искусства, использование личностью компонентов культуры (оценка деятельности, музыкальные вкусы и предпочтения) в решении художественных задач. Этот подход неразрывно связан с деятельностным (Л.С. Выготский), который является необходимым условием формирования духовных ценностей человека в процессе постижения музыкальной культуры, выработки умения конструировать наиболее эффективные средства и формы деятельности, удовлетворяющие потребности развивающейся творческой личности. Семантический и семиотический подходы к исследованию музыкальной культуры разработали М.М. Бахтин, Л.Я. Гуревич, Л.Н. Коган, Ю.М. Лотман и др. В данном направлении для нас особенно важны аксиологический, деятельностный и семиотический подходы, связанные с формированием системы духовных ценностей обучающихся в процессе освоения музыкальной культуры.

Педагогические исследования, посвященные проблеме формирования музыкальной культуры обучающихся, призваны сегодня не только учесть все выделенные выше подходы, но и по возможности синтезировать их. Современная педагогика музыкального образования актуализирует гуманистическую идею формирования музыкальной культуры обучающихся в качестве неотъемлемой составляющей их духовной культуры. Эта идея, базирующаяся на концепциях Д.Б. Кабалевского и Б.М. Неменского, развивается в музыкально-педагогических трудах Ю.Н. Холопова, В.Н. Холоповой, А.Ю. Кудряшова, Н.В. Бойцовой и др. и успешно применяется сегодня в обучении студентов высших и средних учебных заведений культуры и искусства, а также учащихся детских музыкальных школ и школ искусства во многих городах России и за рубежом.

Об авторах

Милюгина Елена Георгиевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь. E-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Гавва Маргарита Васильевна, магистрант II курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», преподаватель фортепиано, концертмейстер МОУ «СОШ № 27», Тверь. E-mail: gavvyshka@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПРИМЕРЕ СТУДИИ «ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ АНСАМБЛЬ» МОУ «СОШ № 27» г. ТВЕРИ

М.Е. Королева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена проблеме использования инновационных технологий в процессе музыкально-педагогической деятельности в условиях дополнительного образования. Выявлены основные причины низкой готовности педагогов-музыкантов к инновациям в области музыкально-педагогической деятельности. Представлен практический опыт автора по применению в собственной музыкально-педагогической деятельности таких инновационных технологий, как проектная деятельность, музыкально-компьютерные технологии, игровые технологии (ролевые игры).

***Ключевые слова**: музыкальная педагогика, дополнительное образование, инновационные технологии, ансамблевое музицирование, проектная деятельность, музыкально-компьютерные технологии.*

Сфера дополнительного музыкального образования долгое время оставалась достаточно консервативной, строго придерживаясь традиционных педагогических установок и настороженно относясь к каким бы то ни было новшествам и экспериментам. Сегодня такая практика противоречит ведущим тенденциям современной системы образования с ее постоянным увеличением объема педагогических инноваций, их постепенным внедрением и широким распространением [4]. Это требует от педагога дополнительного образования быть в курсе

происходящих в общем образовании инновационных изменений и находить возможности для использования их в собственной деятельности.

Для успешной работы в этом направлении педагогам-музыкантам необходимо преодолеть реальные трудности объективного и субъективного характера. Среди причин низкой готовности педагогов-музыкантов к инновациям следует назвать прежде всего недостаточную осведомленность о новых тенденциях в образовательной политике, нежелание следовать требованиям времени и внедрять в своей работе новые технологии, отсутствие мотивации к самореализации и саморазвитию.

Важен вопрос и о том, каково оптимальное соотношение традиционного и инновационного начал в практической деятельности педагога дополнительного образования. Многие современные педагоги-музыканты (Э.В. Пудовочкин, С.О. Мильтонян, Н.А. Бергер [1; 3]) смело отходят от традиционных методов обучения, считая, что такие методы вынуждают учащихся действовать в рамках навязываемых им схем и представлений и, вместо того чтобы пробуждать фантазию и раскрывать творческий потенциал юных музыкантов, тормозят развитие их личности. Мы считаем, что для повышения качества обучения и заинтересованности учащихся целесообразно методически грамотно сочетать в музыкально-педагогической деятельности традиционные базовые методики обучения с наиболее эффективными инновационными тенденциями.

В какой мере и в каких формах инновационное начало может быть реализовано в условиях дополнительного образования? В силу ориентации дополнительного образования на живые интересы и потребности развивающейся личности его значение в современном обществе постоянно возрастает, и поэтому задачи педагога-музыканта не могут ограничиваться только передачей учащимся знаний и умений, как при традиционном методе обучения. Наряду с традиционными необходимо использовать инновационные формы и методы управления познавательной и практической творческой деятельностью обучающихся, создавать такие условия и обстоятельства, при которых достигаются оптимальные результаты в развитии способностей и творческих сил учащихся.

Опишем в качестве примера собственный опыт музыкально-педагогической деятельности в студии «Инструментальный ансамбль». Наш опыт базируется на том, что дополнительное образование в МОУ «СОШ № 27» г. Твери является составной частью образовательной системы школы, что позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития учащихся. Дополнительное образование в условиях

общеобразовательной школы расширяет пространство, в котором школьники могут развивать свою познавательную активность, реализовать свой творческий потенциал и те способности, которые зачастую остаются невостребованными общим образованием.

Специфика музыкально-педагогической деятельности в студии «Инструментальный ансамбль» состоит в том, что в учебно-воспитательном процессе используются как традиционные, так и инновационные методики и технологии обучения. Использование проектной деятельности представляется сегодня необходимым и перспективным, так как участие в проекте дает учащимся возможность увидеть реальную практическую значимость затраченных усилий и позволяет эффективно развивать свой познавательный и творческий потенциал. В наши дни отсутствует пропаганда классической музыки среди подрастающего поколения, и в результате большинство детей слабо информированы в области академического музыкального искусства, фактически музыкально безграмотны, что свидетельствует и о невысоком уровне их общей культуры. В связи с этим организация музыкально-просветительской деятельности видится нам особенно важной и актуальной. Участниками студии разработан и реализуется долгосрочный музыкально-просветительский проект «Музыкальные произведения для детей в творческом наследии русских композиторов-классиков», цель которого – сделать язык классической музыки понятным и доступным для юных слушателей. Данный проект призван решить следующие задачи: развивать интерес учащихся к отечественному музыкальному классическому наследию; расширять музыкальный кругозор учащихся; поддерживать и развивать детское музыкальное просветительство; вызывать у слушателей интерес к практическому ансамблевому музицированию.

Для того чтобы почувствовать востребованность своего труда, и начинающие музыканты, и профессионалы нуждаются в аудитории, поэтому у нашего проекта есть свой адресат – учащиеся начальных классов. При подборе музыкального репертуара мы учитываем возрастные особенности слушателей: яркую эмоциональность восприятия, наглядность и конкретность воображения, преобладание непроизвольного внимания и т.д. Пьесы подбираем небольшие по объему, с понятными названиями, разножанровой направленности. Результатом проекта является серия лекций-концертов, включающих исполнение ансамблевых музыкальных произведений русских композиторов-классиков, адресованных детской аудитории, а также доклады и презентации. Нами организованы и проведены лекции-концерты по темам: «М.И. Глинка – основоположник русской классической музыки», «Представители

„Могучей кучки“», «„Детский альбом“ П.И. Чайковского»; готовится концерт, посвященный творчеству композитора-классика XX века С.С. Прокофьева.

Использование в педагогической деятельности музыкальных компьютерных технологий (МКТ) открывает новые возможности для творческого эксперимента. По мнению исследователей (И.Б. Горбунова, И.М. Красильников, Н.А. Бергер и др.), МКТ способны значительно изменить и интенсифицировать процесс обучения, сделав его современным и высокотехнологичным. Значительный вклад в разработку и внедрение инновационных методик и технологий вносит учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена (рук. И.Б. Горбунова). Основные задачи лаборатории – реализация методической системы музыкально-компьютерного педагогического образования на разных ступенях обучения (которые отражают содержание, формы и методы использования МКТ в профессиональном, общем и инклюзивном музыкальном образовании), внедрение IT-технологий в музыкально-образовательный процесс [2]. В музыкально-педагогической деятельности в студии «Инструментальный ансамбль» мы используем богатую палитру возможностей синтезатора в сочетании с фортепиано. Соединение электронной музыки (синтезатор) и акустической (фортепиано) обогащает звучание ансамбля: фортепиано придает исполняемой музыке «живое» звучание, а синтезатор, как правило, выступает в роли аккомпанемента, вносящего современное звучание в исполнение; можно сказать, что синтезатор не противостоит фортепиано, а удачно дополняет его. На сегодняшний день существует проблема, которая заключается в недостатке репертуара для такого состава ансамбля. Большую работу по созданию и распространению такого репертуара проводит Т.Е. Киселева, преподаватель по классу синтезатора и инструментального ансамбля ДШИ г. Перми, с которой мы поддерживаем творческий контакт. Ею созданы четыре альбома «Живая музыка» (ансамбли для синтезатора и фортепиано), где представлены как собственные сочинения, так и множество разнообразных переложений классической и современной музыки. Ансамбли из этих сборников составляют большую часть учебного и концертного репертуара нашей студии.

В работе с начинающими музыкантами мы активно применяем ролевые игры (интонационные этюды), разработанные Лабораторией музыкальной семантики УГАИ им. З. Исмагилова (рук. Л.Н. Шаймухаметова). Смысл данной технологии в том, чтобы совместно с

педагогом, без записи, в устной форме произвести развертывание двухручных пьес в четырехручные на основе главных интонаций, которые будут служить основанием для создания исполнительских сценариев и разработки ролевых игр. Очень часто музыкальная пьеса включает в себя несколько разных интонаций, в этом случае разыгрывается небольшая сценка, в которой принимают участие разные герои, каждый из которых имеет свои индивидуальные реплики. При использовании ролевых игр в процессе ансамблевого музицирования у юных музыкантов развивается фантазия и воображение, пополняется багаж знаний о выразительных средствах музыки, а также вырабатываются навыки выразительной артикуляции, аранжировки. Достоинством данной технологии является то, что музыкальный материал для преобразования (аранжировки) авторского текста и разработки сценариев составляют общеизвестные хрестоматийные пьесы, предназначенные для начинающих, такие как «Воробей» А. Руббаха, «Колыбельная» И. Филиппа, «Ежик» Д. Кабалевского и т.п. В учебном пособии для начинающих пианистов Л.Н. Шаймухаметовой и Е.Ю. Царевой «Играем вместе с учителем» (2013) широко представлены интонационные этюды с методическими комментариями (анализом ключевых интонаций авторского текста), а также разработки исполнительских сценариев с распределением ролей [5]. Освоив предложенную технологию, педагоги-музыканты могут самостоятельно разрабатывать ролевые игры и исполнительские сценарии на основе любых других музыкальных произведений.

Внедрение и освоение инновационных технологий в условиях дополнительного образования является одной из перспективных и эффективных форм воплощения новых подходов и принципов современной педагогики.

Список литературы

5. Бергер Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот) / Н.А. Бергер. СПб.: КАРО, 2004. 368 с.

6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке: учеб. пособие / И.Б. Горбунова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. Т. 1. 175 с.

7. Мильтонян С.О. Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная парадигма / С.О. Мильтонян. Тверь: РТС-Импульс, 2003. 213 с.

8. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А.В. Хуторской. М.: Академия, 2010. 256 с.

9. Шаймухаметова Л.Н. Играем вместе с учителем: учебное пособие для начинающих пианистов / Л.Н. Шаймухаметова, Е.Ю. Царева. Уфа: Лаборатория муз. семантики УГАИ им. З. Исмагилова, 2013. 47 с.

Об авторе

Королева Марина Евгеньевна, магистрант II курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», преподаватель фортепиано, концертмейстер МОУ «СОШ № 27», Тверь. E-mail: kor-ma@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.В. Гавва

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируются педагогические условия формирования музыкальной культуры младших школьников. Определяющим фактором признан интегрированный метод преподавания предметов эстетического цикла, ведущей формой работы – проектная деятельность.

***Ключевые слова**: музыкальная культура, младший школьник, учебный предмет «Музыка», интегрированное преподавание предметов эстетического цикла, проектная деятельность.*

Проблеме формирования музыкальной культуры младших школьников посвящены педагогические исследования Д.Б. Кабалевского, М.И. Найдорфа, Ю. Б. Алиева, Б.М. Теплова, Л.В. Школяр и др. В трактовке музыкальной культуры как сложного многосоставного целого они восходят к трудам отечественных ученых, исследовавших этот феномен в музыковедческом (Б.В. Асафьев, Ю.Н. Холопов), социологическом (А.Н. Сохор, Р.И. Грубер), историко-культурном (Э.А. Орлова, Т.В. Чередниченко), философско-эстетическом (А.Ф. Лосев, М.С. Каган, М.С. Уваров) аспектах. Особого внимания заслуживают работы, в которых в качестве педагогического ресурса решения проблемы предложено использовать интегрированное преподавание предметов эстетического цикла. Эта перспективная педагогическая идея, опирающаяся на общероссийские традиции музыкального образования и воспитания [1, с. 163–170], нашла свое воплощение в ряде методических разработок, ориентированных на те

или иные проблемно-тематические блоки школьной программы по предмету «Музыка» (Е.И. Левит, М.В. Лазарева, И.Н. Куланина).

Бесспорно существенный и объемный, этот методический задел до сих пор не стал основой для создания единой педагогической модели, ориентированной на формирование музыкальной культуры младших школьников на основе межпредметной интеграции. А между тем разработка и внедрение такой педагогической модели остро необходимы для реализации задач духовно-нравственного воспитания и развития учащихся, поставленных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО). Требования ФГОС НОО, согласно которым школьники в процессе освоения предмета «Музыка» должны получить многосоставное стереоскопическое знание о музыкальной культуре [3, с. 10], не могут быть выполнены вне культуроведческого подхода, реализуемого в интегрированном преподавании предметов эстетического цикла. Кроме того, в имеющихся на сегодня методических разработках далеко не всегда используется рекомендуемый ФГОС НОО системно-деятельностный подход, предполагающий включение в образовательный процесс разнообразных организационных форм, активизирующих учебно-познавательную и творческую деятельность учащихся.

Две сформулированные проблемы – (1) актуализацию педагогом межпредметных связей в процессе преподавания предмета «Музыка» и (2) активизацию в этом процессе учебно-познавательной и творческой деятельности учащихся – мы рассматриваем как двуединую задачу, на решение которой и ориентирована предлагаемая модель. Создание педагогом интегративной основы обучения музыке как полипредметной дисциплине (включающей теоретическую, историко-музыкальную и исполнительскую подготовку) подразумевает на начальном этапе актуализацию внутрипредметных связей и видов деятельности (слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, драматизация музыкальных произведений, импровизация, музыкально-пластическое движение). Более высокий уровень интеграции – использование междисциплинарных связей музыки с другими предметами эстетического цикла (включая русский язык в его культуроориентированном аспекте, литературное чтение, изобразительное искусство, технологию).

Внутрипредметная и межпредметная интеграция призвана повысить мотивацию обучающихся к познавательной деятельности и расширить их возможности в сфере художественно-творческой

деятельности, укрепить которые может поликодовая (полихудожественная) интеграция. Однако эти возможности останутся нереализованными, если педагог не организует соответствующее образовательное пространство. Этот тезис соответствует требованиям ФНОС НОО, согласно которым выпускник начальной школы должен не только обладать определенной суммой знаний в области музыкального искусства, но и научиться оценивать явления музыкальной культуры и уметь реализовывать собственные творческие замыслы в различных видах музыкальной деятельности [3, с. 16]. Одной из организационных форм решения этой задачи, как рекомендовано в Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ООП НОО), является использование в учебном процессе методов проектно-исследовательской деятельности, предполагающих учебно-познавательную и творческую активность учащихся [2, с. 75].

Использование системы проектов в процессе интегрированного освоения учащимися предметов эстетического цикла мы рассматриваем в качестве эффективного метода формирования их музыкальной культуры, т.к. именно в младшем школьном возрасте закладываются основы продуктивной творческой деятельности. Осуществляя работу над проектами, учащиеся приобретают знания, умения и навыки на межпредметной основе, что развивает их самостоятельность в поиске и обработке информации и формирует их критическое мышление. Поэтому разрабатываемая нами педагогическая модель формирования музыкальной культуры младших школьников активно включает технологию проектной деятельности, направленную на освоение музыкального наследия человечества в общекультурном контексте.

В качестве конкретного примера опишем один из блоков разрабатываемой нами педагогической модели – творческий проект «Музыкальная картина мира», реализованный нами с учащимися 4в класса МОУ СОШ № 27 на основе междисциплинарной интеграции. Задачи этого блока – исполнять музыкальные произведения разных форм и жанров (пение, драматизация, музыкально-пластическое движение, инструментальное музицирование, импровизация и др.); определять виды музыки, сопоставлять музыкальные образы в звучании различных музыкальных инструментов; оценивать и соотносить музыкальный язык народного и профессионального музыкального творчества разных стран мира [3, с. 53–54]. На подготовительном этапе состоялось обсуждение проблемы на методическом объединении эстетического отделения, где были определены тема, цель, задачи, сроки и формы реализации проекта.

На втором (исследовательском) этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности музыкальной культуры учащихся 4в класса. Учащиеся были объединены в рабочие мини-группы по сбору информации, самостоятельной подготовке докладов и презентаций, выполнению индивидуальных заданий и подготовке выступлений (чтение стихотворений, исполнение музыкальных произведений на музыкальных инструментах, подготовка выставки рисунков по теме проекта, разработка сценариев внеклассных мероприятий). Были продуманы формы проведения уроков музыки и внеклассных мероприятий с привлечением учащихся дополнительного образования (музыкальные и хореографические классы). На основном этапе мы провели урок-путешествие, урок-концерт и три внеклассных мероприятия, посвященных эстетике и музыкальной культуре классицизма, основой которых была междисциплинарная интеграция (музыка, литература, живопись, театр). На аналитическом этапе был осуществлен контроль уровня сформированности музыкальной культуры учащихся 4в класса по итогам проекта; далее – обсуждение результатов проекта на методическом отделении эстетического отделения.

Опыт осуществленного проекта показал, что организация музыкального образования на основе интегрированного подхода помогает учащимся научиться ориентироваться в процессе развития музыкальной культуры, понимать специфику искусства музыки и музыкального творчества, вырабатывает у них умение понимать музыкальное произведение и оценивать музыкальное творчество, что в совокупности способствует формированию основ музыкальной культуры.

Список литературы

1. Милюгина Е.Г. Педагогическая парадигма элитарного музыкального образования в Тверской губернии первой половины XIX века / Е.Г. Милюгина, Л.В. Бойко // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 1. С. 163–170.

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2012. 223 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения / сост. И.А. Сафронова. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

Об авторе

Гавва Маргарита Васильевна, магистрант II курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», преподаватель фортепиано, концертмейстер МОУ «СОШ № 27», Тверь. E-mail: gavvyshka@mail.ru

О ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЖАЗА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Е.А. Романюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена джазу как виду музыкального искусства, который является средством обучения подростков в детской школе искусств. Раскрывается содержание понятий «джаз», «интерес», «музыкальный интерес». Рассматривается программа «Музыка мира: история джаза и популярной музыки» с точки зрения применения ее в обучении подростков. В конце делается вывод о положительном влиянии джаза на формирование музыкальных интересов подростков.

Ключевые слова: *джаз, современная музыка, популярная музыка, музыкальный интерес.*

Во второй половине XX – начала XXI века развиваются три главные ветви музыкальной культуры: современная классическая музыка, джаз и рок. В этот период важной сферой музыкальной жизни стала и поп-музыка. Общими корнями у классики, джаза и рока считаются традиции фольклора. В 1950-х гг. возникло явление, в короткий срок перевернувшее музыкальный мир, – рок-музыка. Композиция рок-музыки в зависимости от направления и целей, которые ставят перед собой ее исполнители, может побудить к глубоким размышлениям, или, напротив, погрузить человека в состояние апатии, или вызвать вспышку агрессии.

Современная молодежь, как известно, серьезной классической музыке предпочитает развлекательную, нередко музыку низкого качества, в связи с чем перед педагогом-музыкантом встает проблема формирования духовно-эстетических потребностей и музыкальных интересов подрастающего поколения. Исследованиями музыкальных потребностей занимались З.П. Морозова, У.К. Спанов, Г.В. Тарасов и др. Структурным компонентом музыкальной потребности является интерес –

«направленность субъекта на значимые для него объекты, связанная с удовлетворением потребностей, полезностью» [5, с. 166].

Исследованиями в области музыкально-эстетических интересов занимались Н. А. Ветлугина, В.К. Тевлина, Н.Н. Гришанович, А.И. Паламарчук, Л.А. Тарасова, автор статьи и др. [4]. Согласно концепции Н.И. Буториной, «музыкальный интерес учащихся определяется как эмоционально-интеллектуальное волевое отношение к познанию музыкального искусства через различные виды музыкальной деятельности, определяющие характер и способы удовлетворения музыкальной потребности» [1, с. 49].

В результате преимущественной ориентации молодежи на популярную музыку и заметного снижения интереса к музыкальной классике в представлении молодых людей возникает дисбаланс в соотношении музыкальных ценностей. Это приводит к преувеличению значения массовой музыки и недооценке классического наследия.

Популярная музыка далеко не однородна по своему содержанию, качеству и связана с определенными эстетическими задачами, идеологией. Наша молодежь слушает эту музыку в огромных количествах. Это в большей степени относится к школьникам, подросткам, являющимся сложной возрастной группой с еще не сложившейся системой критериев. Лишенные профессионального руководства, дети оказываются предоставленными сами себе, что зачастую приводит к снижению их культурного уровня.

В последние годы в России у молодежи растет интерес к джазу. По мнению О.В. Быковой, «в качестве результата обучения в детской школе искусств ученики-подростки и их родители в первую очередь хотели бы видеть достаточно большой репертуар различной стилистической ориентации (классические, джазовые, эстрадные произведения), включая пьесы для досуговых мероприятий, формирование умения подбирать по слуху понравившуюся мелодию с аккомпанементом, аккомпанировать поющему и петь под собственный аккомпанемент, музицировать (импровизировать и сочинять) в различных жанрах, любить и понимать музыку, иметь хороший музыкальный вкус» [2, с. 160].

Джаз как вид музыкального искусства имеет уже более чем столетнюю историю. Первая джазовая пластинка появилась в конце XIX в. Джаз является музыкой нашей эпохи, искусством, продолжающим свое развитие, требующим постоянного внимания со стороны науки и практики. «Джаз – род профессионального музыкального искусства, возникший на юге США в конце XIX – начале XX века в результате взаимодействия африканской и европейской музыкальных культур» [3,

с. 170]. В отличие от рок-музыки с ее интернациональной аудиторией, джазовая культура долгое время говорила от имени афроамериканского населения США. В ней ощущается сильнее, чем в роке, воздействие фольклорных традиций. В основе джаза лежит импровизация.

Типовые программы детских школ искусств (ДШИ), к сожалению, не учитывают музыкальные устремления современных детей, их интересы, вкусы, потребности. В частности, в содержании курса музыкальной литературы не отражены различные виды и жанры современной популярной музыки, в основном акцент делается на классику. Именно поэтому в современной педагогике возникает необходимость как можно раньше в доступной форме не только знакомить учащихся ДШИ со всеми стилями и направлениями в джазовой музыке, но и грамотно, профессионально помочь детям сориентироваться в лавине современной музыкальной информации.

Как показала практика, у большей части педагогов отсутствуют знания по истории и специфике современного эстрадного и джазового искусства. В настоящее время проблеме внедрения джаза в учебный процесс музыкальных учебных заведений в отечественной педагогике посвящено не так много работ (Ю. Чугунов, О. Богусевич, И. Бриль, А. Рогачев, П. Живайкин и др).

Автор считает необходимым разработку специальных курсов джазового обучения как в вузе, так и в среднем специальном учебном заведении и начальном звене музыкального образования. В большинстве случаев внедрения джаза в учебный процесс музыкальных учебных заведений преследуются цели теоретического и практического освоения джазового стиля. В исследовании Т.Ю. Богатовой роль джаза в музыкальном образовании рассматривается в другом ракурсе – в выявлении тех сторон и свойств джазовой системы, которые могут положительно повлиять на ход музыкального развития учащихся в целом, расширить круг их музыкальных интересов, подвести их к музыке академической и усилить их интерес к музыкальным занятиям в целом.

Для оптимизации обучения джазу в ДШИ требуются специальные методики, характеризующиеся системностью и целостностью. В Тверской области сделана такая попытка: Т.Ю. Богатовой под научным руководством автора статьи составлена программа для ДШИ «Музыка мира: история джаза и популярной музыки». Она апробирована на протяжении ряда лет работы в ДШИ г. Торжка.

Автором-составителем программы разработан новый раздел курса музыкальной литературы для обучения учащихся эстрадно-джазового отделения. Программа направлена на всестороннее изучение современной

музыки, воспитание профессионально образованных музыкантов; формирование людей, гармонично развитых, способных критически оценивать свои музыкальные потребности, сознательно отбирать музыкально-художественные ценности на основе идейно зрелой мировоззренческой позиции, знаний в различных областях современной музыкальной культуры.

В содержание программы входит история зарождения джаза с самых истоков и до наших дней, жанры американского джаза, стили джазовой музыки, изучение жизни и творчества выдающихся исполнителей джаза: певцов, композиторов, дирижеров, солистов-инструменталистов. Отдельная тема посвящена зарождению и развитию джаза в России – творчеству А. Варламова, Л. Утесова, А. Цфасмана, О. Лундстрема, И. Бриля, И. Бутмана и др. Во II разделе рассматриваются некоторые виды и жанры популярной музыки: шансон, кантри, британский бит, рок-музыка, диско и т.д. В приложении даются упражнения для начинающих, составленные автором программы, которые позволяют ознакомить учащихся с основами джазовой импровизации, упражнения для развития каждой руки, ритмические упражнения, буквенно-цифровые обозначения аккордов.

Т.Ю. Богатовой под руководством автора статьи проведены исследования по формированию музыкальных интересов у подростков, обучающихся в Торжокской детской школе искусств. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы выявлялся уровень сформированности музыкальных интересов подростков, обучающихся в ДШИ. Исследование состояло из двух блоков с включением следующих диагностик:

диагностической методики М.Е. Илле «Музыкальные интересы и духовные потребности молодежи»;

диагностической методики В.П. Анисимова «Определение уровня устойчивости и общей позитивной направленности музыкального интереса подростков на образцы высокохудожественного искусства»;

анкеты из работ Л.А. Тарасовой, переработанной и адаптированной к данному исследованию.

Данные варианты диагностических заданий представляли собой:

анкетный опрос;

систему задач на выявление личностного смысла, особенностей познания мотивов, придаваемых индивидом общению с музыкой, определяющих направленность музыкальных интересов, вкусов, убеждений; выполненные задания давали возможность понять,

рассматривает ли подросток музыку только как средство развлечения, отдыха или ожидает при этом удовлетворения своих эмоционально-познавательных интересов;

систему задач на выявление личностного смысла, особенностей сознания мотивов, придаваемых индивидом при изучении материала по джазовой музыке, определяющих направленность интересов, вкусов, убеждений при изучении композиторов джазового стиля; ответы на них давали возможность понять, рассматривает ли подросток джазовый материал только как ознакомительный момент в школьной программе или при этом ожидает удовлетворения своих эмоционально-познавательных интересов.

Анкетный опрос показал, что предпочтение подростков отдается рок-музыке, эстрадной музыке, далее по убыванию: джазовой музыке, академической инструментальной, народной музыке. Оперной и хоровой музыкой ни один из испытуемых не заинтересовался.

Вторая диагностическая методика была составлена в форме тестов, в каждом из которых описывалась ситуация, характерная для дискуссии о музыкальных предпочтениях, какие аргументы-основания могут быть достаточными для общения с искусством различных жанров, направлений, возможно ли ограничить общение лишь с модно развлекательными направлениями музыки.

По результатам первых двух диагностик было выявлено преобладание низкого уровня сформированности музыкальных интересов у 46,7 % испытуемых.

Второй блок исследования «Диагностика мотивационного компонента музыкально-эстетических вкусов школьников» представлял собой анкету, которая давала возможность выявить готовность учеников ориентироваться в джазовой музыке. Учащиеся должны были ответить на вопросы: «Знаете ли вы произведения джазовой музыки?», «Любите ли вы слушать джаз?», «Хотели бы вы изучать джазовую музыку?», «Считаете ли вы необходимым изучение джаза?», «Принимаете ли вы участие в концертах, тематических вечерах, посвященных джазу?». По результатам анкетирования было получено представление о преобладании среднего уровня сформированности музыкальных интересов у 40 % подростков. Они недостаточно хорошо ориентируются в джазовой музыке, самостоятельно не проявляют инициативу изучать джазовые стили.

В результате диагностики было выявлено, что проблема формирования музыкального интереса подростков всегда стояла остро, и сегодня она так же актуальна, поэтому целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был подбор эффективной и

приемлемой для подростков программы обучения, способствующей формированию их музыкальных интересов.

Для этого группа учащихся 13–15 лет в количестве 15 человек начала обучение по программе Т.Ю. Богатовой, которая была составлена на основе материалов проекта для детских музыкальных школ (эстрадная специализация) «Современная музыка: история джаза и популярной музыки» (сост. Т.Л. Айзикович) и программы элективного курса «Музыка мира: джаз» (Е. Евтушенко, Л. Мархасев) для школ с углубленным изучением музыки с включением в нее комплекса упражнений для обучения джазу на фортепиано (О. Черенцова, Л. Ивенса, П. Живайкина и О. Богусевича).

Формирующий этап длился 8 месяцев и проходил в форме индивидуальных и групповых занятий. В содержание цикла занятий входило:

слушание джазовой музыки;

знакомство с биографиями композиторов и исполнителей;

изучение различных стилей и направлений в джазовой и эстрадной музыке;

разучивание с последующим исполнением произведений и упражнений из прилагаемого комплекса;

урок с прослушиванием джазовых композиций в записи и живом исполнении;

мини-концерт учащихся;

посещение концерта джазовой музыки;

урок-концерт (силами учащихся и педагога).

По окончании формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный срез уровня сформированности музыкальных интересов детей с использованием тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе. По первой и второй диагностике был выявлен преимущественно средний уровень – 45 и 47 % соответственно.

По результатам второго блока исследования выявлено преобладание высокого уровня сформированности музыкальных интересов подростков к джазовой музыке – 60 %.

Таким образом, мы видим значительное повышение уровня сформированности музыкальных интересов учащихся. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы показали, что занятия джазом по программе Т.Ю. Богатовой способствуют эффективному формированию музыкальных интересов подростков. Данная программа развивает вкусы, интересы, кругозор учащихся, их исполнительские

навыки, как сольные, так и ансамблевые. Джаз, сочетающий в себе свойства развлекательной и академической музыки, является одним из возможных средств обучения на современном этапе и может использоваться для формирования музыкальных интересов, вкусов, потребностей детей и молодежи, осознанного отношения учащихся к произведениям классического наследия.

Список литературы

1. Буторина Н.И. Развитие музыкального интереса учащихся на уроках сольфеджио: дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 152 с.
2. Быкова О.В. Музыкально-эстетическое развитие подростка в современной детской школе искусств / О.В. Быкова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф.; под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. СПб.: Реноме, 2012. 244 с. Т. I. С. 158–160.
3. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.
4. Романюк Е.А. Хоровая культура родного края как средство формирования музыкально-эстетической потребности у будущих учителей музыки: дис. … канд. пед. наук. М., 2004. 197 с.
5. Российская социологическая энциклопедия / под общей ред. акад. РАН Г.В. Осипова. М., 1998. 672 с.

Об авторе

Романюк Елена Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования педагогического факультета ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: muzyka69@yandex.ru

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

О.Ю. Батурина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается важная проблема дошкольного образования – переход на новый Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).

Отражены основные тенденции развития дошкольного образования на современном этапе. Определены возможности осуществления экологического образования в соответствии с ФГОС. Указаны проблемы и перспективы развития.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), образовательные программы, экологическое образование, экологическое воспитание*.

Отличительной чертой развития современного общества являются кардинальные изменения в системе образования. Исходя из Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации [1], перед обществом установлены принципиально новые задачи. Одной из ключевых является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и граждан. С этим связаны системные изменения, затронувшие все уровни отечественного образования, начиная с дошкольного и заканчивая высшей школой. В законодательных и нормативных документах [2; 3; 4; 5] определены перспективные задачи реформирования образования, к которым относятся не только изменения содержания, но и подходов и технологий. В новых условиях приоритетными направлениями становятся: профессиональная компетентность, обеспечиваемая качественной подготовкой кадров и повышением квалификации педагогов, организация работы с детьми, страдающими нарушениями здоровья, и деятельность в полинациональных детских коллективах.

Глобальные изменения в системе образования изменили взгляд на дошкольное образование. Вступивший в силу с 1 января 2014 года Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [4] определил обязательные требования к дошкольному образованию. В соответствии со Стандартом обозначены основные направления дошкольного образования и деятельности дошкольных организаций. Особенностью ФГОС является то, что в нем заданы общие направления развития детей на ступени дошкольного возраста, которых выделено пять: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие.

Экологическое образование как направление в ФГОС не выделено. Однако экологическое образование в дошкольном возрасте к текущему моменту представляет собой мощный пласт в системе подготовки детей. За период с середины 1990-х годов по настоящий момент экологическое

образование в дошкольном возрасте сложилось в единую систему, которая ставит целью формирование начал экологической культуры детей и повышение экологической культуры взрослых. На текущий момент сделан большой прорыв в этой области. Прежде всего, разработана Концепция экологического воспитания детей дошкольного возраста (С.Н. Николаева, 1996), предложено множество основных и парциальных программ, большинство из которых обеспечены учебно-методическими комплексами, накоплен опыт использования различных форм, методов и приемов, в том числе игровых, коммуникативных, поисковых и исследовательских. В содержании экологического образования произошла смена антропоцентрической парадигмы на биоэкоцентрическую. Активно внедряются компьютерные технологии и интерактивные формы работы с детьми. В детских садах функционируют модели организации экологического образования «Воспитатель» и «Эколог». Экологическое образование является важной составляющей в воспитании подрастающего поколения. Несмотря на то что экологическое образование сегодня функционирует как целостная модель, включающая цели и задачи, содержание, формы, методы и средства, управленческий инструментарий, смена педагогической парадигмы диктует преобразование этого направления.

В соответствии с ФГОС дошкольными организациями утверждается Программа, состоящая из обязательной части (не менее 60 %) и части, формируемой участниками образовательных отношений, – парциальной (не более 40 %). При разработке Программы дошкольные организации могут опираться на примерные образовательные программы, рекомендованные Министерством образования и науки. На сегодняшний момент на сайте http://www.firo.ru/?page_id=11684 опубликованы проекты 23 основных образовательных программ. К ним относятся следующие: «От рождения до школы» / Под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой; «Успех» / Под редакцией Н.В. Фединой; «Радуга» / Под редакцией Е.В. Соловьевой; Е.Г. Юдина, Л.С. Виноградова и др. – «ОткрытиЯ» / Под ред. Е.Г. Юдиной; «Миры детства» / Под редакцией Т.Н. Дороновой; «Тропинки» / Под редакцией В.Т. Кудрявцева; «Первоцветы» / Под редакцией Н.В. Микляевой; «Истоки» / Под редакцией Л.А. Парамоновой; Крылова Н.М. «Детский сад – дом радости»; «На крыльях детства» / Под редакцией Н.В. Микляевой; «Детство» / Под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой; Белькович В.Ю., Гребенкина Н.В., Кильдышева И.А. «Мозаика»; Винер-Усманова И.А., Горбулина Н.М., Цыганкова О.Д. «Основы физического воспитания в дошкольном детстве»; Примерная

адаптированная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи с 3 до 7 лет / Под ред. Н.В. Нищевой; «Березка» / Под редакцией В.К. Загвоздкина, С.А. Трубицыной; «Детский сад по системе Монтессори» / Под редакцией Е.А. Хилтунен; «Разноцветная планета» / Под редакцией Е.А. Хамраевой и И.В. Мальцевой; «Золотой ключик» / Под редакцией Г.Г. Кравцова; «Мир открытий» / Под редакцией Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой; Адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Л.В. Лопатиной; «Ступеньки детства» / Под редакцией Н.М. Конышевой; Циновская С.П. «Дошколка.ру»; Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Парциальная образовательная программа для детей раннего возраста (1–3 года) «Первые шаги».

Каждый педагог может принять участие в обсуждении этих программ. Многие из них уже зарекомендовали себя в детских дошкольных организациях и известны педагогам дошкольного образования. По некоторым программам в печати уже можно встретить рекомендации и пояснения по их реализации в соответствии с ФГОС, например, по программам «Радуга» и «Успех» [8].

ФГОС позволяет вписать экологическое образование в систему общей воспитательно-образовательной работы с детьми, осуществляемую на основе стандарта. По мнению С. Николаевой [7], экологическое воспитание в детском саду может быть реализовано двумя путями. Во-первых, через основную программу, которую разрабатывает учреждение, опираясь на примерную образовательную программу в части области познавательного развития. Во-вторых, через парциальную программу, которая дополняет основную. В качестве парциальной программы, соответствующей требованиям стандарта, по мнению С. Николаевой, может служить программа «Юный эколог». В этой связи мнение о том, что экологическое образование и воспитание в детском саду можно осуществлять систематически и в соответствии с ФГОС, согласуется с мнением автора.

Автором ранее [6] была показана возможность осуществления экологического образования на основе стандартов с использованием комплексного и интегративного подходов. Экологическое образование может быть реализовано в разной степени во всех образовательных областях, определенных в ФГОС. Так, в соответствии со Стандартом, *социально-коммуникативное развитие* направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания. Одной из задач экологического воспитания является формирование ценностных

ориентаций: осознание природы как универсальной ценности и формирование ответственного отношения к окружающему миру. Эмоциональная отзывчивость и сопереживание рождается из общения с миром природы – животными и растениями.

Наиболее широко экологическое образование раскрывается в *познавательной области*. В соответствии с ФГОС, познавательное развитие предполагает формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира. Все перечисленное входит в состав содержательного компонента различных программ в экологическом образовании.

Чтение книг о природе, знакомство с произведениями В. Бианки, Н. Сладкова, В. Чарушиной, К. Паустовского и др. помогает обогащению активного словаря, развитию культуры речи, приводит к пониманию различных жанров детской литературы, т.е. способствует *речевому развитию* детей дошкольного возраста.

Художественно-эстетическое направление предполагает понимание в том числе мира природы, становление эстетического отношения к окружающему миру, стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений. В экологическом образовании существуют вариативные программы эколого-эстетической направленности, в которых основной акцент направлен на эстетическое и нравственное воспитание детей (В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова «Семицветик», И.Г. Белавина, Н.Г. Найденская «Планета – наш дом», Т.А. Копцева «Природа и художник» и др.).

Экологическое образование имеет возможность и для осуществления *физического развития*. В частности, использование экологических подвижных игр, становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами. Традиционно формирование навыков здорового образа жизни рассматривалось как один из аспектов экологического образования.

Таким образом, современные преобразования диктуют новые условия осуществления и реализации экологического образования в дошкольных организациях.

Список литературы

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утв. Распоряжением Правительства РФ 17.11.2008 г. № 1662.

2. Постановление Правительства от 07.02.2011 г. № 61 (ред. от 26.12.2013 г.) «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы».

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 272-ФЗ от 29 декабря 2012 г.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)».

6. Батурина О.Ю. Реализация экологического образования в рамках Федерального образовательного стандарта дошкольного образования // Традиции и новации в профессиональной подготовке в деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. научно-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2014. Вып. 13. С. 88–93.

7. Николаева С.Н. Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / С.Н. Николаева // Дошкольное воспитание. 2014. № 5. С. 14–18.

8. Скоролупова О. «Радуга» и «Успех» – новые возможности для реализации стандарта дошкольного образования. Примерные основные образовательные программы / О. Скоролупова // Дошкольное воспитание. 2014. № 10. С. 4–9.

Об авторе

Батурина Ольга Юрьевна, старший преподаватель кафедры естествознания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: baturina_o.04@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВЬЕ И ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ УГОЛКА ЗДОРОВЬЯ

О.О. Копкарева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются вопросы организации воспитательного процесса в детском дошкольном учреждении с использованием уголка здоровья как одного из способов формирования представлений о здоровье и здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста.

***Ключевые слова**: здоровье, здоровый образ жизни, предметно-развивающая среда, уголок здоровья.*

Дошкольный возраст является очень важным и значимым периодом жизни человека, когда закладываются основы здоровья, воспитывается ценностное отношения к нему. Воспитание культуры здоровья у детей дошкольного возраста необходимо начинать с формирования представлений о здоровье и здоровом образе жизни. Поэтому поиск новых способов и приемов формирования представлений о здоровье и здоровом образе жизни имеет очень большое значение.

Важным условием для организации педагогического процесса с дошкольниками является формирование в детском саду здоровьесберегающего пространства. Наличие развивающей здоровьесберегающей среды и системная деятельность в течение всего времени пребывания ребенка в дошкольном учреждении способствуют формированию у воспитанников представлений о здоровом образе жизни и подводят к осознанной необходимости вести такой образ жизни с детства [2].

Формированию представлений, а впоследствии и навыка детей вести здоровый образ жизни во многом способствует предметно-развивающая среда в детском саду, насыщенная атрибутами, символикой, терминологией, знаниями, ритуалами и обычаями валеологического характера. Это помогает формированию у детей потребности вести здоровый образ жизни, сознательно относиться к охране своего здоровья и здоровья окружающих людей, овладению необходимыми для этого практическими навыками и умения [1].

Проанализировав современные подходы к проблеме формирования основ здорового образа жизни у детей, мы предприняли попытку рассмотреть новые направления в работе с дошкольниками по формированию представлений о здоровом образе жизни. Одним из таких направлений является организация работы с уголком здоровья. Уголок

здоровья в детском саду представляет собой информационный стенд. С его помощью можно в яркой и доступной форме донести до малышей и их родителей много полезной информации о сохранении и поддержании здоровья. Здесь размещают самую актуальную подборку материалов и рекомендаций, которые касаются здорового образа жизни в каждой семье [3; 4].

В уголке здоровья рекомендуют выделять три зоны. Первая должна содержать информацию о мероприятиях, проведенных в дошкольном учреждении и направленных на укрепление здоровья воспитанников (праздники, встречи, выставки тематических рисунков, фотографий). Вторая – рекомендации по укреплению здоровья детей, адресованная родителям (располагается в раздевалке). Третья зона – детский уголок здоровья, в котором размещают советы непосредственно для детей в виде красочных иллюстраций [5]. Обычно в ДОУ задействованы две зоны, где, как правило, размещается информация для родителей. Нашей задачей явилась организация воспитательного процесса с детьми с использованием уголка здоровья.

Эмпирическое исследование проводилось в муниципальном дошкольном учреждении детском саду № 48 г. Твери, в старшей группе (дети возраста 5–6 лет в количестве 15 человек). Программа исследования включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе, целью которого явилось изучение уровней сформированности представлений о здоровье и здоровом образе жизни, детям в индивидуальной беседе были предложены два блока вопросов. Первый блок состоял из вопросов о здоровье человека, второй блок – из вопросов о здоровом образе жизни:

При анализе ответов у большинства детей были выявлены низкий и средний уровни сформированности представлений – по 46,7 %. Всего лишь 1 ребенок показал высокий уровень представлений (6,6 %).

Большинство детей либо не могли ответить на предложенные в ходе беседы вопросы, либо имели неточные представления о здоровье и здоровом образе жизни. Дети отвечали односложно, часто нуждались в помощи взрослых или испытывали потребность в наводящих вопросах.

Исходя из результатов диагностического исследования, была разработана программа совместной образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с использованием уголка здоровья. Было разработано и проведено 15 занятий с дошкольниками с использованием уголка здоровья по следующим разделам образовательной деятельности: гигиена, физкультура и спорт, здоровое

питание, профилактика заболеваний. Вся совместная деятельность была объединена одной целью – сформировать у детей основы здорового образа жизни и ответственное отношение как к собственному здоровью, так и к здоровью окружающих, добиться осознанного выполнения правил.

При выборе материалов для уголка здоровья мы исходили из следующих критериев: актуальность, доступность, наглядность. Очень часто использовались сказочные персонажи, на которые ребенок хотел быть похожим. Дети самостоятельно и под руководством воспитателя получали элементарные знания и навыки по формированию своего здоровья.

При организации работы с уголком мы придерживались принципов, рекомендованных ФГОС для дошкольного образования при организации предметной среды: многофункциональность, доступность, вариативность, безопасность. Принцип многофункциональности реализовывался через использование уголка в различных аспектах совместной деятельности воспитателя и детей. Уголок здоровья использовался в качестве информационного стенда. Воспитатель в ходе образовательной деятельности с детьми развешивает различные художественные материалы – плакаты, макеты, схемы, таблицы на темы здоровья и здорового образа жизни. Все материалы уголка по содержанию соответствовали образовательной программе и психолого-педагогическим особенностям детей данной возрастной группы (принцип насыщенности).

Например, уголок здоровья демонстрирует папку-передвижку «Мой режим дня». Дети знакомятся с распорядком дня, обсуждают и аргументируют необходимость каждого компонента режима дня (сон, питание, прогулка, отдых, игры). При формировании у детей представления о профилактике простудных заболеваний в качестве информационных материалов использовались плакаты с основными симптомами заболевания (кашель, чихание, высокая температура, плохое настроение) и материалы по их профилактике и лечению (закаливание, правильное питание, умывание, чистота).

Картинки «Красивая осанка», альбом «Строение скелета человека» способствовали формированию представлений о правильной и неправильной осанке человека, знакомили с упражнениями, позволяющими сохранить здоровую осанку. А картотека упражнений для глаз и массаж ушей позволили детям самостоятельно их выполнить.

С помощью уголка здоровья и его демонстрационных материалов воспитатель дал элементарные представления о некоторых органах (зубы, ухо, нос), объяснил, почему возникают заболевания. Материалы уголка также демонстрировали, как правильно следует ухаживать за собой (дети знакомились со схемой последовательной чистки зубов).

На этапе закрепления материала для систематизации и обобщения представлений дошкольников о компонентах здорового образа жизни дети составляли «Цветок здоровья». Лепестки – компоненты, из которых складываются здоровье и здоровый образ жизни. Прикрепляя каждый лепесток, ребенок рассуждал о важности каждого компонента (личная гигиена, правильное питание, спорт и физкультура, закаливание).

Безусловно, форма подачи материала должна быть яркой, красочной и в то же время интересной, должна привлекать детей своим содержанием. При организации работы детей с уголком здоровья были использованы такие методические приемы, как рассказы воспитателя и детей, заучивание стихотворений, моделирование различных ситуаций, рассматривание иллюстраций, сюжетных, предметных картинок, плакатов, сюжетно-ролевые, дидактические игры, пальчиковая и дыхательная гимнастика, самомассаж.

Другим направлением работы с уголком является совместная игровая деятельность. В игре «Юный кулинар» при помощи размещенных в уголке здоровья картинок, изображающих полезные продукты (мясо, рыба, молоко, овощи, фрукты), у детей формируются представления о правильном здоровом питании, полезных и вредных для здоровья продуктах, витаминах.

В ходе совместной деятельности с помощью игры «Путешествие в страну чистоты» дошкольники обсуждали правила гигиены. Уголок здоровья знакомит с комплексом гигиенических процедур, выполнение которых способствует поддержанию здоровья (картинки с изображением алгоритма мытья рук, умывания, чистка обуви), с предметами личной гигиены.

В игре «Что такое хорошо, а что такое плохо» формируются представления детей о значении в жизни человека закаливания и спорта. Материал уголка здоровья демонстрирует основные способы закаливания (закаливание воздухом и водой, умывание, купание, физкультура и спорт, утренняя гимнастика, игры на свежем воздухе).

Уголок здоровья рассматривался нами и как детский творческий уголок, где дети размещали свои работы (рисунки, поделки, аппликации, стенгазеты), связанные с иллюстрацией представлений о здоровье и здоровом образе жизни.

Еще одним вариантом использования уголка является самостоятельная игровая деятельность детей в режимных моментах. Дошкольники в своей досуговой деятельности могли использовать материалы уголка – различные дидактические игры («Овощи, фрукты»), картотеку комплексов физических упражнений, настольные игры, детские художественные книги и энциклопедии, фотоальбомы (принцип доступности). Весь игровой материал периодически менялся, тем самым способствуя повышению игровой, двигательной и познавательной активности ребенка (принцип вариативности).

На контрольном этапе анализ диагностических исследований уровней сформированности представлений о здоровье и здоровом образе жизни у детей показал, что 60 % дошкольников имеют высокий уровень сформированности представлений, средний уровень отмечен у 40 % детей. Низкий уровень сформированности представлений о здоровье и здоровом образе жизни не был выявлен.

Таким образом, доказана эффективность разработанной системы мероприятий с использованием уголка здоровья, которая повысила уровень сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о здоровье и здоровом образе жизни. Уголок здоровья является важным элементом предметно-развивающей среды, который обеспечивает согласованное взаимодействие детей, воспитателя и родителей в сохранении и укреплении здоровья дошкольников.

Список литературы

1. Жуковин И.Ю. Система работы по формированию культуры здорового образа жизни у дошкольников «Наша традиция – быть здоровыми» / И.Ю. Жуковин, Т.Г. Карепова // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/416052/ Дата обращения 27.02.2015. Заглавие с экрана.

2. Здоровьеформирующее физическое развитие / Под ред. М.М. Безруких. М.: Наука, 2011. 336 с.

3. Карепова Т.Г. Программа формирования культуры здорового образа жизни у дошкольников «Наша традиция – быть здоровыми!» / Т.Г. Карепова, И.Ю. Жуковин // Психолог в детском саду. 2006. № 3. С. 52–80.

4. Картушина М.Ю. Зеленый огонек здоровья: программа оздоровления дошкольников / М.Ю. Картушина. М.: Сфера, 2012. 20 с.

5. Кузнецова М.Н. Система мероприятий по оздоровлению детей в ДОУ: практич. пособие / М.Н. Кузнецова. М.: Айрис-Пресс, 2013. 20 с.

Об авторе

Копкарева Ольга Олеговна, кандидат биологических наук, доцент кафедры естествознания Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: pedagog.natural@tversu.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

В.Г. Малышева, Ю.А. Малышева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматривается проблема организации экологического образования младших школьников в условиях малокомплектной школы. Обсуждаются некоторые пути ее решения.

Ключевые слова: *экологическое образование, младшие школьники, малокомплектная школа.*

Потребительское отношение общества к природе породило множество экологических проблем, решение которых возможно лишь путем коренной перестройки мировоззрения прежде всего той шкалы ценностей, которая укоренилась в сознании людей. Необходимо изменение ценностей в области как материальной, так и духовной культуры и формирование новой – экологической культуры.

Под экологической культурой понимается способ согласованного социоприродного развития общества, при котором обеспечивается сохранение и улучшение окружающей природной среды [3, с. 15]. Экологическая культура должна стать способом соединения человека с природой, как бы примирения их на основе более глубокого ее познания и бережного отношения.

Основным механизмом формирования экологической культуры призвана стать целенаправленная система экологического образования, охватывающая все звенья от дошкольного до высшего образования, повышения квалификации, переподготовки кадров, пропаганды и популяризации научных знаний. Поскольку решать экологические проблемы придется поколению людей, которое сейчас еще учится в школе, экологическое образование становится одной из приоритетных целей обучения и воспитания.

Несмотря на то что в последние десятилетия экологическому образованию младших школьников как в России в целом, так и в Тверском регионе уделяется большое внимание, проводимые

исследования показывают, что уровень сформированности экологической культуры у младших школьников во многих школах г. Твери и области оставляет желать лучшего. Особое беспокойство вызывает состояние экологического образования в малокомплектных школах.

Малокомплектная школа имеет свои специфические трудности, обусловленные небольшим количеством учащихся и социальной средой, которая оказывает не всегда положительное влияние на процесс развития сельского ребенка. Специфика малокомплектной школы заключается в отсутствии не только параллельных классов, но и отдельных. В одном помещении учитель нередко вынужден заниматься одновременно с учениками разных классов, вести занятия по нескольким предметам. Это оказывает большое влияние на характер, содержание, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса.

Однако малая наполняемость класса обладает и рядом преимуществ, которые необходимо использовать учителю в повседневной практической деятельности. В частности, в малокомплектной школе учителю легче осуществлять индивидуальный подход к учащимся с учетом их особенностей психического развития, склонности и интересов, уровня знаний и умений; практическую направленность учебной деятельности учащихся. Близость природы позволяет учителю чаще проводить занятия вне стен школы, организовывать наблюдения, учебно-исследовательскую и практическую деятельность школьников в ближайшем лесу, на лугу, водоеме и пришкольном учебно-опытном участке.

Главное правило при этом – осознать, что природа, а не учебник, является лучшим и наиболее универсальным источником знаний. Учебник должен служить лишь хорошим дополнением к занятиям на природе. Как показывает опыт многих учителей, эффективность занятий на природе будет наибольшей, если они проводятся систематически на протяжении всего времени обучения. Лучше всего в начале учебного года или четверти наметить сроки и периодичность выхода на природу. Формы и методы организации деятельности учащихся при этом могут быть различные и определяются теми задачами, которые ставит учитель. Наиболее приоритетными в экологическом образовании являются экскурсии, наблюдения, исследовательская и практическая деятельность школьников. Рассмотрим некоторые из них.

Экскурсия – одна из активнейших форм и методов обучения и воспитания. Она дает возможность непосредственно прикоснуться к природе, развивать эмоциональную сферу ребенка, наблюдательность, умения исследовать природные объекты и явления, осуществлять

практическую деятельность, направленную на познание и улучшение состояния окружающей среды. Экскурсии в природе могут решать самые разнообразные задачи в зависимости от времени года и возрастных особенностей учащихся: изучение растений и животных своего края, сезонных изменений в неживой и живой природе, проведение наблюдений и исследований за поведением животных, фенологическим состоянием растений, хозяйственной деятельностью людей и влиянием ее на окружающую среду; выполнение практической деятельности школьниками, направленной на улучшение и сохранение природы.

Начинать проводить экскурсии в природу надо с первого класса. В малокомплектной школе на экскурсии могут одновременно находиться учащиеся разных классов. В этом случае учителю необходимо тщательно продумать задания и приемы совместной деятельности. Экскурсия для ребенка любого возраста – это настоящее событие, вызывающее у них массу положительных эмоций: чувство радости от общения с природой, удивления и восхищения ее красотой и разнообразием. Учителю важно направить эти эмоции в нужное русло.

Любая экскурсия в природу должна решать задачи в соответствии с содержанием учебной программы и требованиями государственного образовательного стандарта начального образования. Одной из таких задач является развитие этических чувств, эмоционально-нравственной отзывчивости и творческих способностей младших школьников.

Предпосылкой появления этического отношения к окружающему миру является развитие эмоциональной сферы ребенка, способности видеть эстетическое, прекрасное в природе, чувствительности к нему. Экологический смысл формирования эстетических чувств заключается в том, что человек, способный чувствовать, видеть красоту природы, будет более бережно к ней относиться. Кроме того, развитие эмоциональной сферы, по мнению В.В. Зеньковского, влияет на развитие интеллекта, а эмоциональные силы служат той психологической «базой», на которой строится вся творческая жизнь ребенка. По его мнению, если в человеке «угасла или ослабла, или подавлена сила творчества, то все богатство навыков ума и активности будет мертвым капиталом» [2, с. 64].

Познание начинается с удивления, любопытства и любознательности. Каждая деталь картины природы, предстающей перед взором учащихся на экскурсии, может стать предметом пристального внимания и восхищения: ажурная паутина, падающие снежинки, порхающие с цветка на цветок бабочки, ветки деревьев, покрытые инеем в зимний день, и многое другое. Учитель должен обратить внимание школьников на красоту тех или иных объектов и явлений природы и

предложить им поделиться своими эмоциями: «Что удивило вас в природе?»; «Какая природная тайна вам открылась?»

Учитель может сказать учащимся, что красота опушенных инеем веток или цветков колокольчиков недолговечна, но ее можно запечатлеть в фотографиях, на рисунках или в рассказах и предложить детям выполнить такие работы, а затем на занятиях обсудить их. Приемы, которые может использовать учитель в этой работе, разнообразны. Для развития эстетических чувств учащихся нужно включать в содержание экскурсий стихи, загадки о природе, а также давать задания, например, найти предметы по каким-либо признакам: по цвету (красный, желтый), форме (круглый, длинный и т.п.), тактильным ощущениям (гладкий, шероховатый) и др. Затем попросить школьников описать свои находки.

Важной задачей экологического образования младших школьников является проблема преодоления негативного отношения к некоторым животным (червям, лягушкам, пиявкам и др.). Необходимо формировать положительное отношение к «некрасивым», «злым» животным. Это возможно в результате систематического общения с такими животными на экскурсиях, в уголках природы. На первом этапе можно предложить детям только дотронуться, например, до лягушки, погладить ее, а затем постепенно в результате тренировок, наблюдений, выполнения заданий исследовательского характера с данным объектом будет изменяться отношение к нему.

Чтобы полнее узнать и понять окружающий мир природы, необходимо учить школьников слышать звуки природы молча. Как советовал писатель Н.И. Сладков: «Хочешь увидеть – сам стань невидим; хочешь услышать – сам стань неслышим; хочешь понять – замри…» [6, с. 5]. Звуки после зрительного восприятия являются важнейшим источником информации об окружающем мире. Звуки могут быть разные: пение птиц, шелест листьев деревьев, стук падающей ветки, голоса людей, стук топора, звуки машин и других работающих механизмов. По характеру звука можно определить его источник и те или иные особенности. Например, какие птицы обитают в лесу, чаще всего определяют по их голосам. Естественные природные звуки благотворно влияют на организм человека. Приятные нас радуют, волнуют, поднимают настроение, а неприятные звуки (скрежет, скрип, визг и т.п.) или превышающие уровень естественного шума имеют негативный эффект.

Поэтому важно с раннего детства учить детей слушать и понимать мудрые звуки природы. Как пишет в своем стихотворении Н. Рыленков:

«Здесь мало услышать
Здесь вслушаться нужно,
Чтоб в сердце созвучья
Нахлынули дружно».

Чтобы привлечь внимание школьников к миру звуков, на экскурсии можно предложить им закрыть глаза и сосредоточиться только на звуках, а затем попросить описать:

звуки природ (лесные, луговые, речные);

звуки далекие и близкие;

звуки работающих механизмов и др.

Можно предложить определить источники звуков: с какой стороны и как далеко они находятся; поделиться своими эмоциями, какие чувства они вызывают; дать задание понаблюдать за птицами, как они реагируют на наше присутствие в лесу, громкие разговоры, музыку и песни. На основании этого учащиеся могут сделать вывод о том, почему нельзя шуметь в лесу, на лугу и в других местах.

Методические рекомендации и ряд дидактических заданий, направленных на формирование у младших школьников интереса к миру звуков и умений их слышать, содержатся в работах Л.П. Симоновой [5], Р.С. Гайсиной [1] и некоторых других.

Актуальной задачей экологического образования младших школьников является овладение ими научными методами и способами познания окружающего мира. Одним из таких методов является наблюдение, по определению А.В. Миронова, – «целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности» [4, с. 56]. Овладение этим методом дает возможность учащимся не только углублять и расширять знания о многообразии окружающего мира, устанавливать причинно-следственные связи в нем и приходить к пониманию, что все связано со всем, но и самостоятельно проводить систематические исследования в природе и социуме, ставить опыты и эксперименты. В процессе наблюдения школьники учатся составлять план наблюдения, пользоваться измерительными инструментами, фиксировать, обобщать и анализировать результаты наблюдения и делать выводы [4]. Наблюдения могут проводиться учащимися как во время экскурсий под руководством учителя, так и самостоятельно. Задача учителя – привлечь внимание, интерес школьников путем постановки вопросов, ответы на которые заранее неизвестны. Например: «Какое расстояние преодолевает муравей за 5 минут?»; «Может ли дождевой червяк ползти задом наперед?»; «В

какой части кроны березы раньше начинают желтеть и опадать листья?»; «Какие птицы в нашем краю раньше всех улетают на юг?»; «Какие дикорастущие растения цветут осенью в нашей местности?»; «Какие деревья у нас цветут до появления листьев?»

Очень важно научить детей задавать такие вопросы, которые помогут им в решении проблем.

В сельской местности большие возможности у учителя для приобщения учащихся к проведению наблюдений, исследований и практической деятельности. С малых лет они учатся ухаживать за растениями, животными и видеть результаты своего труда.

Близость природы позволяет организовывать эти виды деятельности учащихся – как кратковременные, так и длительные, в результате которых и формируется ответственное отношение к окружающему миру и понимание своего места в нем.

Список литературы

1. Гайсина Р.С. Изучение звуков окружающего мира / Р.С. Гайсина // Начальная школа. 2010. № 8. С. 66–70.

2. Зеньковский В.В. О педагогическом интеллектуализме / В.В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: книга для учителя; Составитель и автор вступительной статьи П.В. Алексеев. М., 1993. С. 57–70.

3. Мамедов Н.М. Культура, экология, образование / Н.М. Мамедов. М., 1996. 57 с.

4. Миронов А.В. Еще раз о наблюдениях в природе / А.В. Миронов // Начальная школа. 2009. № 9. С. 56–61.

5. Симонова Л.П. Экологическое образование младших школьников / Л.П. Симонова. М., 2003. 240 с.

6. Сладков Н.И. В лес по загадки: фотокнижка / Н.И. Сладков. Л., 1983. 95 с.

Об авторах

Малышева Валентина Григорьевна, кандидат биологических наук, заведующая кафедрой естествознания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: PO@tversu.ru.

Малышева Юлия Анатольевна, кандидат химических наук, доцент кафедры естествознания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: PO@tversu.ru

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ ДОШКОЛЬНОГО К НАЧАЛЬНОМУ ОБЩЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

С.А. Саакян
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
М.А. Бадалян
МБДОУ «Детский сад № 10», Тверь

В статье рассматривается реализация идеи непрерывного экологического образования в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного и начального общего образования. Определяются отношения дошкольников к животным, которые в дальнейшем могут затруднять формирование экологической культуры.

Ключевые слова: *непрерывное экологическое образование, федеральные государственные образовательные стандарты, отношение к животным.*

Одной из самых больших проблем современности является экологический кризис на нашей планете. Он принял глобальные масштабы в XX веке и продолжает усугубляться в веке нынешнем. Экологические кризисы были и раньше в истории Земли, однако они были вызваны естественными, природными причинами. Нынешние же экологические проблемы вызвал человек прежде всего своей хозяйственной деятельностью. Специалистами предлагаются различные способы преодоления глобального экологического кризиса: совершенствование природоохранного законодательства и применение мер юридической ответственности за его нарушение, внедрение грамотных решений научно-технического характера в производственной сфере, экологическое образование населения. Очевидно, что только в комплексе все эти меры смогут обеспечить положительный результат. Представляется, что самым важным способом, определяющим все остальные, является именно экологическое образование населения. Под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций; нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды [1]. Целью экологического образования является формирование экологической культуры [2].

Процесс экологического образования более эффективно можно осуществлять у детей и подростков, ведь в этом возрасте человек особенно активно узнает новое, формирует свою систему ценностей и отношений ко всему окружающему. Поэтому экологическому образованию уделено определенное внимание в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), которые регламентируют деятельность образовательных учреждений.

Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации», вступившему в силу с 1 сентября 2013 года, в России устанавливаются следующие уровни общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование [7]. Рассмотрим место экологического образования в современных образовательных стандартах дошкольного и начального общего образования.

В 2000 году в Государственную думу Российской Федерации был внесен проект Федерального закона «Об экологической культуре», в котором предлагалось принять в качестве основного принципа государственного регулирования в области экологической культуры «системность, комплексность и непрерывность экологического образования» [4]. В нем в качестве обязательного требования к аттестации дошкольных образовательных учреждений было наличие программ экологического воспитания детей. Однако этот проект закона был отклонен, и во вступившем в силу с 2014 года ФГОСе дошкольного образования никаких упоминаний об экологическом образовании или экологической культуре нет. В нем лишь предполагается формирование первичных представлений об особенностях природы Земли [5].

ФГОС начального общего образования среди требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования содержит освоение основ экологической грамотности. Реализация данного требования осуществляется в рамках изучения курса «Окружающий мир». Содержательный раздел основной образовательной программы должен включать программу формирования экологической культуры [6].

Таким образом, если следовать стандартам, то возникает противоречие с самой сутью экологического образования, понимаемого как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития соответствующих знаний, умений, навыков, отношений и ориентаций. Получается, что экологическое образование как таковое должно начинаться только в школе.

В настоящее время каждое дошкольное образовательное учреждение имеет право либо самостоятельно разрабатывать

образовательную программу, либо выбрать из разнообразных образовательных программ ту, которая лучше всего соответствует особенностям конкретного ДОУ. Существующие образовательные программы для ДОУ делятся на комплексные (общеразвивающие), включающие все основные направления развития ребенка, и парциальные (специализированные), которые нацелены на одно или несколько направлений. Ни в одной из основных образовательных программ, реализующих ФГОС дошкольного образования, не ставится задача формирования основ экологической культуры, что полностью согласуется со стандартом. Среди парциальных программ есть достаточно много имеющих экологическую направленность, реализующих идеи экологического образования. К таким программам относятся «Живая экология» А.И. Ивановой, «Наш дом – природа» Н.А. Рыжовой, «Паутинка» Ж.Л. Васякиной-Новиковой, «Юный эколог» С.Н. Николаевой и др. Например, по результатам реализации программы «Живая экология» у дошкольников должно сформироваться понимание того, что в природе не бывает ни полезных, ни вредных организмов. Таковыми они считаются только по отношению к человеку. Поэтому каждый организм, каким бы вредным он ни был для нас, имеет право на существование. Например, волк не виноват, что питается зайцами, комар не виноват, что питается кровью, так же и человек вынужден использовать в пищу организмы растений и животных.

Именно разделение природных объектов на «плохие» и «хорошие», «добрые» и «злые», «полезные» и «вредные», «приятные» и «противные» является характерной чертой экологических отношений большинства людей. Отношения эти формируются у человека в детстве. Исследованиями установлено, что большинство младших школьников относятся ко многим биологическим объектам окружающего мира отрицательно. Например, на вопрос «Есть ли на свете животные добрые и злые?» 90 % младших школьников отвечают утвердительно. «Плохими» животными дети чаще называют волка, крокодила, змею, льва [3]. Причин несколько: инстинктивный страх человека перед хищниками, социальный опыт, полученный через сказки, поверья, мультфильмы, загадки, негативное отношение к некоторым животным религии. Еще одой причиной этого можно считать то, что у младших школьников, большинство которых прошло через дошкольные образовательные учреждения, не оказались в должной мере сформированы начала экологической культуры.

Мы провели опрос дошкольников с целью выяснить их отношение к животным. Исследование проводилось в МБ ДОУ «Детский сад № 10»

г. Твери. Опрос проводился путем беседы с детьми средней группы (возраст 4–5 лет). Всего в опросе участвовали 14 детей. Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально, чтобы ответы одного ребенка не влияли на ответы других.

Вначале мы попросили детей перечислить известных им животных. Дети называли обычных домашних и диких животных: кошку, собаку, гуся, кролика, волка, медведя, лису, слона, жирафа, тигра, ежа, оленя и др. Затем был задан вопрос: «Как ты думаешь, можно ли животных разделить на хороших и плохих?». Все дети ответили утвердительно. На просьбу назвать этих «плохих» животных 71 % детей назвали волка, 57 % – лису, 43 % – тигра, по 14 % – льва и крокодила. Назывались и другие животные – лось, белка, динозавр. Среди «хороших» на первом месте оказалась собака (86 % ответов), кошку назвали 71 % детей, корову – 43 %, зайца – 14 %. Кроме того, к «хорошим» были отнесены лошадь, овечка, курица, свинья. На вопрос «Почему эти животные хорошие, чем они тебе нравятся?» 57 % ответили: «Потому что они домашние». Кроме того, звучали такие ответы, как «Потому что они дают молоко, мясо», «Потому что они не кусаются», «Они не обижают людей», «Они милые». Таким образом, дошкольники, по сути, ставят знак равенства между дикими и «плохими», а также между домашними и «хорошими» животными.

На вопрос о том, почему «плохие» животные не нравятся, все дети отвечают «Потому что они дикие», «Могут напасть». Однако все опрошенные признают, что ничего плохого им эти животные не сделали. Мы спросили детей: «Что должны делать люди с такими животными?». 57 % детей ответили «Убивать», 29 % – «Не трогать», один ребенок предложил их подкармливать. 71 % опрошенных хотел бы, чтобы все такие животные исчезли и чтобы их совсем не осталось, 29 % этого не хотели бы.

Результаты исследования показывают, что уже в возрасте 4–5 лет у детей сформировано негативное отношение ко многим животным, которое является неправильным с точки зрения экологического образования. Одной из причин этого мы видим в том, что в образовательные программы ДОУ включено достаточно много сказок, стихотворений, в которых некоторые животные наделены отрицательными качествами, – злость, зависть, лживость: «Три поросенка», «Красная шапочка», «Волк и семеро козлят», «Заюшкина избушка», «Краденое солнце» и др. Безусловно, все эти произведения играют важную роль в воспитании и развитии детей, и отказываться от них нельзя, ведь после прочтения произведения педагог обсуждает с детьми персонажей, их поступки, эмоции и т.д. Однако если какое-то животное во всех произведениях

«плохое», то и ребенок начинает относиться к нему соответственно. Поэтому важно, чтобы в конце обсуждения прочитанного педагог объяснил детям, что в реальности животные не обладают теми отрицательными качествами, о которых шла речь в сказке, рассказе, что такими характеристиками их наделили люди, придумавшие это художественное произведение, что на самом деле животные живут в сложных условиях и им нужно очень стараться, чтобы выжить.

Безусловно, ребенок испытывает инстинктивный страх перед животными, которых считает «плохими». Уменьшить этот страх можно путем объяснения, что животных, которых боятся дети, в природе так мало, что встретиться с ними почти невозможно, да и сами эти животные очень боятся человека и стараются держаться от него подальше.

Представляется, что корректировка отношений к животным уже в дошкольном детстве позволит во многом решить проблему непрерывности экологического образования и облегчит задачу формирования экологически культурной личности.

Список литературы

1. Зверев И.Д. Приоритеты экологического образования / И.Д. Зверев // Материалы I Московской научно-практической конференции по непрерывному экологическому образованию. М.: МНЭПУ, 1995. 198 с.
2. Зверев И.Д. Экологическое образование школьников / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина. М.: Педагогика, 1983. 157 с.
3. Миронов А.В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе / А.В. Миронов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. 512 с.
4. Проект Федерального закона «Об экологической культуре». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://web.archive.org/web/20070817013745/http://ecoedu.iseu.by/uploads/files/ros9.pdf. Дата обращения: 1.03.2015).
5. ФГОС дошкольного образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru /document/cons_ doc_LAW_154637/ ?frame=1. Дата обращения: 1.03.2015.
6. ФГОС начального общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf. Дата обращения: 1.03.2015.
7. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2974. Дата обращения: 1.03.2015.

Об авторах

Саакян Сергей Арменович, кандидат биологических наук, доцент кафедры естествознания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: sersaak@yandex.ru

Бадалян Мери Аветиковна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 10» г. Твери. E-mail: merybadalyan@yahoo.

РОЛЬ И РАЗВИТИЕ МЕТОДА ИНТЕРВАЛОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

А.А. Голубев, Г.Н. Столярова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Одним из стандартных приемов решения рациональных неравенств является *метод интервалов*. В статье метод интервалов рассматривается в развитии, т.е. на этапах пропедевтики, введения метода и его применения к решению широкого класса неравенств с одной переменной. Сравниваются различные интерпретации и применения этого метода.

Ключевые слова: *числовое неравенство, неравенство с одной переменной, метод интервалов, метод обобщенных интервалов, метод рационализации.*

Пропедевтический этап изучения неравенств охватывает начальную школу и 5–7 классы. В начальной школе ознакомление с неравенствами непосредственно связывается с изучением натуральных чисел и арифметических действий. Неравенства вводятся с первого класса как форма записи результатов сравнения чисел и числовых выражений. Определение неравенства не вводится, термин «неравенство» трактуется следующим образом. Если одно число (меньше) другого, то эти числа, соединенные соответствующим знаком, образуют неравенство. Таким образом, первоначально у младших школьников формируется понятие только о верных неравенствах. Впоследствии в связи с изучением переменных учащиеся в процессе подстановки различных значений переменной в равенства и неравенства убеждаются в том, что равенства и неравенства могут быть как верными, так и неверными. Решаются упражнения такого вида: «Записать несколько значений букв, при которых верно неравенство $x < 10$».

В 5–7 классах числовые неравенства все еще используются как форма записи результатов сравнения изучаемых классов чисел: натуральных чисел, обыкновенных и десятичных дробей, рациональных

чисел. Решение неравенств, содержащих переменную, осуществляется подбором на основе сопоставления мест чисел в натуральном ряду, либо с помощью графической иллюстрации на координатной оси, либо на основе десятичного разложения чисел по составу и сравнения соответствующих разрядных единиц, начиная с высшего разряда.

Систематическое изучение неравенств, их видов и методов решения начинается в 8 классе в теме «Неравенства». Эта тема начинается с определения числовых неравенств, обобщения и систематизации свойств числовых неравенств (см. также [6, с. 160–173]). Понятие неравенства с одной переменной не определяется, но определяется понятие решения неравенства, [6, с. 186–193].

Для обоснования способа решения неравенств с одной переменной на этапе введения этого понятия могут быть использованы три подхода: числовой, теоретико-множественный и функциональный. При первом подходе неравенство с неизвестным числом (а не с переменной) рассматривается как верное числовое неравенство. Для обоснования метода решения в этом случае используются свойства верных числовых неравенств. При втором подходе неравенство с переменной рассматривается как одноместный предикат, а решение неравенства – как отыскание множества истинности этого предиката. В этом случае приходится вводить понятие равносильности неравенств, так как метод решения неравенства основывается на теоремах о равносильности. Функциональный подход предполагает рассмотрение решения неравенства как задачи отыскания значений аргумента функций, записанных в левой и правой частях неравенства, при которых эти функции удовлетворяют заданному для них отношению.

Введение методов решения неравенств происходит в процессе изучения основных классов неравенств. В 8 классе вводится понятие линейного неравенства. Метод решения линейных неравенств в основных учебниках обоснован с использованием либо числового, либо теоретико-множественного подхода. К сожалению, при изучении линейных неравенств в 8 классе функциональный подход не используется, хотя линейная функция $y = ax + b$ и ее свойства изучались в 7 классе, где неявно этот подход присутствует [10, с. 56–69]. Графический способ решения линейных неравенств основан на свойстве знакопостоянства линейной функции.

Затем линия уравнений и неравенств с одной переменной получает развитие при рассмотрении темы «Квадратные неравенства». Существуют различные способы решения таких неравенств. Первый способ предполагает разложение на множители левой части неравенства и

переход к совокупности двух систем. После изучения графика и свойств квадратичной функции $y = ax^2 + bx + c$ вводится второй способ решения квадратных неравенств – графический [5, с. 261–274; 9, с. 200–206]. Данный способ использует утверждения о знакопостоянстве квадратичной функции.

Метод интервалов вводится при изучении темы «Квадратные неравенства» [5, с. 261–280]. Основная интерпретация графического метода решения квадратных неравенств фактически является частным случаем метода интервалов [9, с. 200–206]. В школьных учебниках можно встретить два варианта графической иллюстрации этого метода: в первом случае на числовой прямой изображают дуги (в этом случае метод интервалов также иногда называют *методом промежутков*), во втором – строится схематично парабола.

Далее в школьных учебниках показывают, что данный метод находит применение в более широком круге задач: не только при решении линейных неравенств, квадратных неравенств, но и так называемых рациональных неравенств [11, с. 5–23].

Под рациональными неравенствами понимают неравенства, которые можно привести к виду $\frac{P(x)}{Q(x)} \vee 0$, где $P(x)$ и $Q(x)$ – некоторые многочлены, $Q(x)$ – нетождественный нуль, $\vee$ – один из знаков $>$, $<$, $\geq$ или $\leq$.

В качестве примера приведем следующий алгоритм решения рациональных неравенств методом интервалов [2, с. 30–33]:

1. Находим область допустимых значений неравенства (ОДЗ).
2. Переносим все члены неравенства в левую часть, оставив в правой части неравенства только ноль.
3. Если это возможно, то сокращаем дроби, записанные в левой части полученного неравенства.
4. Дроби в левой части приводим к общему знаменателю.
5. Числитель и знаменатель полученной дроби раскладываем в произведение линейных и квадратичных множителей. При этом квадратичные множители оставляем лишь в случае, когда они не могут быть разложены в произведение линейных множителей, а линейные множители должны иметь вид $x - a$ (чего всегда можно добиться делением обеих частей неравенства на соответствующее положительное или отрицательное число).
6. Делим или умножаем обе части полученного неравенства на квадратные трехчлены, записанные в числителе или знаменателе левой

части неравенства, учитывая, что эти квадратные трехчлены не меняют своего знака на всей числовой прямой (всегда положительны или всегда отрицательны на $\mathbf{R}$), добиваясь того, чтобы в числителе и знаменателе рассматриваемой дроби остались лишь линейные множители. После указанных преобразований неравенство примет вид:

$$\frac{(x-a_1)^{k_1}\ldots(x-a_l)^{k_l}}{(x-b_1)^{m_1}\ldots(x-b_n)^{m_n}} \vee 0,$$

где $\vee$ – один из знаков $>, <, \geq$ или $\leq$; $a_1, \ldots, a_l$ – корни числителя кратности $k_1, \ldots, k_l$ соответственно, а $b_1, \ldots, b_n$ – корни знаменателя $Q(x)$ кратности $m_1, \ldots, m_n$ соответственно. Если некоторый корень числителя или знаменателя входит в левую часть неравенства в виде четной степени, то его назовем корнем четной степени, если в виде нечетной степени, то его назовем корнем нечетной степени.

7. Нули числителя и знаменателя наносим на числовую прямую. Если неравенство строгое, то эти точки выкалываются, если нестрогое, то выкалываются нули знаменателя, а нули числителя закрашиваются.

8. Определяем знаки левой части неравенства в получившихся интервалах, отмеченных арками. При этом заметим, что достаточно подстановкой убедиться, что знак левой части в самом правом интервале – плюс, а в остальных интервалах функция меняет знак при переходе через корни нечетной степени и сохраняет знак при переходе через корни четной степени.

9. Отмечаем интервалы с нужным знаком.

10. Выкалываем точки из отмеченных интервалов, не принадлежащие ОДЗ неравенства.

11. Записываем ответ.

При решении рациональных неравенств также удобно пользоваться следующими утверждениями:

1. Неравенство $\frac{P(x)}{Q(x)} > 0$ равносильно неравенству $P(x) \cdot Q(x) > 0.$

2. Неравенство $\frac{P(x)}{Q(x)} < 0$ равносильно неравенству $P(x) \cdot Q(x) < 0.$

3. Неравенство $\frac{P(x)}{Q(x)} \geq 0$ равносильно системе $\begin{cases} P(x) \cdot Q(x) \geq 0, \\ Q(x) \neq 0. \end{cases}$

4. Неравенство $\frac{P(x)}{Q(x)} \leq 0$ равносильно системе $\begin{cases} P(x) \cdot Q(x) \leq 0, \\ Q(x) \neq 0. \end{cases}$

Важно отметить, что при решении рациональных неравенств методом интервалов используется утверждение, которое рассматривается в курсе математического анализа и связано с понятием непрерывной функции: непрерывная функция меняет знак только в тех точках, где она равна нулю или не определена, этими точками числовая ось разбивается на интервалы, внутри которых знак функции сохраняется.

Другое важное замечание касается еще одного варианта метода интервалов. Вместо арок над числовой осью можно рисовать *линию знака функции* $f(x)$. Линия знака функции будет находиться выше оси абсцисс там, где выше оси абсцисс находится график функции $f(x)$, и, соответственно, ниже оси абсцисс там, где график функции $f(x)$ находится ниже оси абсцисс. Способ решения рациональных неравенств (с использованием линии знаков функции, а не арок) имеет более тесную связь с понятием функции, поэтому следует *отдать предпочтение* именно этому способу.

Далее, развивая метод интервалов, можно перейти к рассмотрению более сложных неравенств вида $f(x) \vee 0$, где символу $\vee$ отвечает один из знаков $>$, $<$, $\geq$ или $\leq$, а $f(x)$ – произвольная (не обязательно рациональная) функция [1, с. 47–132]. В этом случае принято говорить об *обобщенном методе интервалов.*

На наш взгляд, алгоритм решения таких неравенств может быть следующим:

1. Находим область определения функции $f(x)$ и изображаем ее на числовой прямой, закрашивая или выкалывая соответствующие точки.
2. Находим нули функции $f(x)$, выкалываем их в случае строгого неравенства и закрашиваем в случае нестрогого неравенства.
3. Область определения функции нулями функции разбивается на интервалы, в каждом из которых определяем знак функции.
4. Записываем в ответ промежутки нужного знака, включая в случае нестрогого неравенства закрашенные точки.

Обоснование данного метода такое же, как и метода интервалов.

Переходим к следующему этапу развития метода интервалов. Речь пойдет о методе, который в различной учебной литературе называют и методом обобщенных интервалов [4], и методом рационализации [7], и методом декомпозиции [8], и методом замены множителей [3]. В нашей статье данный метод мы будем называть *методом рационализации неравенств*. Это очень эффективный метод, позволяющий решение громоздких неравенств повышенной сложности сводить к решению рациональных неравенств.

Методом рационализации неравенств часто не владеют как учащиеся, так и учителя математики, в чем авторы статьи могли убедиться, работая в течение нескольких лет в экспертной и апелляционных комиссиях ЕГЭ и читая лекции в Тверском областном институте усовершенствования учителей.

Итак, снова рассмотрим неравенство вида $f(x) \vee 0$, где символу $\vee$ отвечает один из знаков $>$, $<$, $\geq$ или $\leq$. При этом функция $f(x)$ в общем случае представляет собой дробь, в числителе и знаменателе которой стоят произведения некоторых сомножителей. Опираясь на опыт решения задач описанными выше методами, нетрудно понять, что при решении таких неравенств нас интересуют не сами множители, а их знаки. Но тогда естественно попытаться заменить громоздкие множители более простыми, имеющими те же знаки и те же корни, что и исходные множители (в области определения решаемого неравенства). *В замене на множители вида* $(x-a)^n$ *и заключается основная идея метода рационализации*.

Нас интересует обоснование метода. Провести такое обоснование удается, например, в случае монотонных функций.

Пусть один из сомножителей числителя или знаменателя исходного неравенства имеет вид $a^{p(x)} - a^{q(x)}$, где a – положительное число, отличное от единицы. Если $a > 1$, то показательная функция $y = a^t$ возрастает и, следовательно, выражения $a^{p(x)} - a^{q(x)}$ и $p(x) - q(x)$ имеют один и тот же знак. Для краткости для знакосовпадающих выражений будем использовать обозначение $a^{p(x)} - a^{q(x)} \sim p(x) - q(x)$. Аналогично, если $0 < a < 1$, то $a^{p(x)} - a^{q(x)} \sim q(x) - p(x)$. Но тогда при любых рассматриваемых $a > 0$ и при любых $x \in$ ОДЗ:

1) $a^{p(x)} - a^{q(x)} \sim (a-1)(p(x) - q(x))$, где множитель $a-1$ позволяет два полученных выше утверждения компактно записать в виде одного.

Такие же соображения позволяют заключить, что

2) $\log_a p(x) - \log_a q(x) \sim (a-1)(p(x) - q(x))$.

Как простые следствия получаются следующие утверждения:

3) $a^{p(x)} - 1 \sim (a-1)p(x)$;

4) $\log_a p(x) - 1 \sim (a-1)(p(x) - a)$;

5) $a^{p(x)} - q(x) \sim (a-1)(p(x) - \log_a q(x))$;

6) $\log_a p(x) - q(x) \sim (a-1)\left(p(x) - a^{q(x)}\right)$;

7) $\log_a p(x) \sim (a-1)(p(x) - 1)$; 8) $\log_a p(x) + \log_a q(x) \sim (a-1)(p(x)q(x) - 1)$;

9) $\log_a p(x) + q(x) \sim (a-1)\left(p(x)a^{q(x)} - 1\right)$. (Всюду $x \in$ ОДЗ.)

В записанных утверждениях постоянную величину a можно заменить переменной величиной $a(x)$. Заметим, что, если множитель принимает только положительные значения, то его можно заменить, например, единицей, а если только отрицательные – минус единицей.

Несложный анализ позволяет заметить следующие факты:

10) $|p(x)| \sim p(x)^2$;

11) $\sqrt{p(x)} \sim p(x)$;

12) $\sqrt{|p(x)|} \sim p(x)^2$;

13) $|p(x)|-|q(x)| \sim p(x)^2 - q(x)^2 = (p(x)-q(x))(p(x)+q(x))$;

14) $\sqrt{p(x)}-\sqrt{q(x)} \sim p(x)-q(x)$;

15) $|p(x)|-\sqrt{q(x)} \sim p(x)^2 - q(x)$;

16) $\sqrt{|p(x)|}-\sqrt{|q(x)|} \sim (p(x)-q(x))(p(x)+q(x))$;

17) $|p(x)|-\sqrt{|q(x)|} \sim \left(p^2(x)-q(x)\right)\left(p^2(x)+q(x)\right)$. (Всюду $x \in$ ОДЗ.)

Пример 1. Требуется решить неравенство $\dfrac{x^2-4}{\log_{1/2}\left(x^2-1\right)} \le 0$.

Находим ОДЗ неравенства: $x \in \left(-\infty;-\sqrt{2}\right) \cup \left(-\sqrt{2};-1\right) \cup \left(1;\sqrt{2}\right) \cup \left(\sqrt{2};\infty\right)$.

Далее замечаем, что $\log_{1/2}\left(x^2-1\right) \sim (1/2-1)\left(x^2-1-1\right) = -1/2\left(x^2-2\right)$, и переписываем неравенство в виде $\dfrac{x^2-4}{-1/2\left(x^2-2\right)} \le 0 \Leftrightarrow \dfrac{(x-2)(x+2)}{\left(x-\sqrt{2}\right)\left(x+\sqrt{2}\right)} \ge 0$.

Применяя метод интервалов, учитывая ОДЗ, получаем ответ:
$x \in (-\infty;-2] \cup \left(-\sqrt{2};-1\right) \cup \left(1;\sqrt{2}\right) \cup [2;+\infty)$.

Пример 2. Требуется решить неравенство $x^2-7|x|+10 \le 0$.

$$x^2-7|x|+10 \le 0 \Leftrightarrow (|x|-2)(|x|-5) \le 0 \Leftrightarrow \left(|x|^2-4\right)\left(|x|^2-25\right) \le 0 \Leftrightarrow$$

$\Leftrightarrow \left(x^2-4\right)\left(x^2-25\right) \le 0 \Leftrightarrow (x-2)(x+2)(x-5)(x+5) \le 0$. Ответ: $x \in [-5;-2] \cup [2;5]$.

В заключение сделаем несколько замечаний.

1. Понятие функции и связанные с ним понятия нередко плохо усваиваются как школьниками, так и студентами. Решение неравенств графическим способом помогает разобраться с этими понятиями.

2. Решение задач методом интервалов с использованием арок мы считаем бесперспективным, так как он имеет очень слабую связь с понятием функции. И напротив, метод интервалов с использованием линии знаков функции допускает естественное развитие.

3. Обобщенный метод интервалов не получает достаточного обоснования в школьном курсе математики. Связано это с тем, что в

школьной программе не вводятся строго такие понятия, как предел и непрерывность функции. С другой стороны, простое и полное изложение допускает метод рационализации.

4. Метод интервалов позволяет проследить внутрипредметную связь, это особенно важно при формировании целостного преставления о математике, как у школьников, так и у студентов.

Список литературы

1. Голубев А.А. Сборник заданий по математике: учеб. пособие / А.А. Голубев, Т.А. Спасская. Тверь: ТвГУ, 2015. 160 с.
2. Голубев А.А. Уравнение и неравенства в школьном курсе математики: учеб. пособие / А.А. Голубев, Т.А. Спасская. Тверь: ТвГУ, 2013. 160 с.
3. Голубев В.И. Эффективные пути решения неравенств / А.А. Голубев, В.А. Тарасов. Львов: Квантор,1992. № 10.
4. Дорофеев Г.В. Обобщение метода интервалов / Г.В. Дорофеев // Математика в школе. 1969. № 3.
5. Колягин Ю.М. Алгебра. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю.М. Колягин, М.В. Ткачева и др. М.: Просвещение, 2015. 336 с.
6. Макарычев Ю.Н. Алгебра. 9 кл. Учеб. для общеобразоват. организаций / Ю.Н. Макрычев, Н.Г. Миндюк; Под ред. С.А. Теляковского. М.: Просвещение, 2014. 288 с.
7. Математика. Подготовка к ЕГЭ–2014: решаем задание С3 методом рационализации: учебно-методическое пособие / Под ред. Ф.Ф. Лысенко, С.Ю. Кулабухова. Ростов-на-Дону: Легион, 2013. 32 с.
8. Моденов В.П. Математика: пособие для поступающих в вузы / В.П. Моденов. М.: Новая Волна, 2002.
9. Мордкович А.Г. Алгебра. 8 кл. В 2 ч. Ч. 1: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / А.Г. Мордкович. М.: Мнемозина, 2010. 215 с.
10. Мордкович А.Г. Алгебра. 7 кл. В 2 ч. Ч. 1: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / А.Г. Мордкович, Н.П. Николаев. М.: Мнемозина, 2011. 191 с.
11. Мордкович А.Г. Алгебра. 9 кл. В 2 ч. Ч. 1: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / А.Г. Мордкович, П.В. Семенов. М.: Мнемозина, 2010. 224 с.

Об авторах

Голубев Александр Анатольевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа математического факультета ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: golalan@mail.ru

Столярова Галина Николаевна, старший преподаватель кафедры математических методов современного естествознания математического факультета ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет». E-mail: galina_66_06_07@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИДЕИ С.И. ШОХОР-ТРОЦКОГО

Г.А. Демурчян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В данной статье представлены методические идеи С.И. Шохор-Троцкого. Приведены наиболее известные труды по методике преподавания математики. Статья также содержит биографические данные Шохор-Троцкого.

Ключевые слова: *методические идеи, методика арифметики, принцип наглядности, метод целесообразных задач*.

Семен Ильич Шохор-Троцкий родился 14 января 1853 г. в г. Каменец-Подольске, учился в Новороссийском университете, в Петербургском институте путей сообщения; высшее образование получил в Германии (1881). За границей С.И. Шохор-Троцкий написал первую большую работу «Математика как предмет общего образования», которая печаталась в журнале «Педагогический музей» (1879. № 4–8, 10). После возвращения на родину он занялся литературной деятельностью, связанной с вопросами образования.

Только после сданного экзамена «на звание домашнего учителя» (1887) он начал работать в различных учебных заведениях Петербурга (до 1906 г.), а затем на педагогических курсах во многих городах страны [1, с. 143].

Таким образом, лишь в возрасте 34 лет он выходит на педагогическую дорогу. В конце 80-х годов в России возникают частные средние учебные заведения, являвшиеся благодарной почвой для молодых педагогов-новаторов, энтузиастов своего дела. Шохор-Троцкий преподает в гимназиях Стоюнина, Оболенской, Таганцевой и др.

Педагогическая деятельность С.И. Шохор-Троцкого протекала в самых разнообразных учебных заведениях от начальной школы до Вольной высшей школы, педагогической Академии лиги образования, психоневрологического института. По методике арифметики Шохор-Троцким было опубликовано несколько книг, в которых он развивал свои методические идеи.

Первая методическая работа С.И. Шохор-Троцкого – «Методика арифметики с приложением сборника упражнений по арифметике». Она опубликована в 1886 году и содержит как методические идеи Шохор-Троцкого, реализованные на примере изучения арифметики, так и сборник упражнений [2, с. 399]. Позже были опубликованы книги: «Методика арифметики» (1886 г.), «Учебник методики арифметики для тех средних учебных заведений, где преподается этот предмет» (1896 г.), «Методика арифметики. Пособие для учителей средней школы», «Методика начальной арифметики» (1898 г.) и др.

В методике математики С.И. Шохор-Троцкий является автором метода целесообразных задач, который является своеобразным развитием индуктивного метода (впоследствии он получил название конкретно-индуктивного метода в алгебре).

Шохор-Троцкий так определяет этот метод: «С помощью простейших наглядных пособий и с помощью задач, относящихся к самым простым случаям арифметического вычисления, учащиеся научаются считать, притом вполне сознательно, понимать, что значит прибавить, отнять единицу, образовывают себе соответствующие сущности дела представления... С задач, при методе целесообразных задач, начинается урок, задача делается исходным пунктом, когда приходится обратиться к новому арифметическому представлению, будь то представление о сущности умножения однозначного числа на однозначное, будь то условие о смысле умножения на дробь...» [4]. «Истинная метода, говорит он, состоит в том, чтобы ставить ребенка в условия, при которых ум человеческий начал изобретать арифметику, сделать его «свидетелем этого изобретения». Но теперь этого уже недостаточно: в настоящее время надо стремиться к тому, чтобы метода поставила учащегося в такие условия, при которых он мог бы быть не только свидетелем, но, по возможности, активным участником этого изобретения».

Ставя задачи в качестве «исходного пункта обучения», Шохор-Троцкий особенно большое значение придает простым задачам, которые являются средством «для выработки представлений арифметического характера, средством для выработки точных понятий о действиях, для

возбуждения деятельности ума учащегося». Значение сложных задач должно быть исключительно практическим. Он решительно возражает против задач, содержание которых «заключается в различных хитросплетениях», против трудных, запутанных задач, «не проникнутых единою руководящею идею». Арифметические приемы решения таких задач, по его мнению, «чужды и мере понимания, и степени умственного развития учащихся». Развитие и укрепление творческой мысли учащихся должно стоять на первом плане. «Поменьше определений, – говорит он, – ничего не говорящих ни уму, ни воображению учащихся... поменьше мнимой учености, но зато побольше власти над своею собственною мыслью». С.И. Шохор-Троцкий решительно осуждает «антипедагогические тенденции авторов задачников», вводящих распределение задач «по типам», решительно восстает против «дрессировки, неприемлемой с педагогической точки зрения». В начальной школе является излишним учебник, но очень велико значение задачника. В средней школе необходимо «привести учащихся к уменью учиться по книге». К учебнику Шохор-Троцкий предъявляет высокие требования; он враг такого учебника, который представляет «бездушный сборник неудобоваримых определений, правил и терминов, курсивов и цыфирных схем». Шохор-Троцкий требует очищения курса арифметики от всякого неарифметического материала. «Разные «тройные правила», учения о пропорции, периодические дроби и т. п.» он называет «пережитком средневековой истории». Если обучение арифметике будет поставлено согласно с требованиями здравой методики, то «неспособных к изучению арифметики... нет и быть не может».

В методических трудах С.И. Шохор-Троцкого мы впервые встречаем новые методические понятия: лабораторные работы, работы по измерениям на местности и т.д. [3, с. 70]. С.И. Шохор-Троцкий выступает против отрыва геометрического материала от арифметики: этот материал он включает и в начальный курс арифметики, и в практический курс (так он называет систематический курс арифметики).

Его большая работа «Геометрия на задачах» является попыткой построения пропедевтического курса геометрии «на методических упражнениях в геометрическом черчении». Критикуя постановку геометрической работы в школе, Шохор-Троцкий замечает, что «современный курс математики вообще лишен возможности внушать ученикам удивление перед силою человеческого ума, могущего добраться до запрятанных в геометрические фигуры и математические формулы истин». Методической основой «геометрии на задачах» является также метод целесообразных задач. Многое в этой книге представляет большую

ценность и для современного учителя: подбор упражнений по черчению, подбор задач, правила изготовления чертежей и т. п.

В пятой главе «Методики начального курса арифметики», которая озаглавлена «О выразительности речи, жесте и ритме при обучении арифметике», он развивает такие мысли, как «роль пауз и интонации» при чтении условия задачи, «ритм в формулах», «ритм при сложении двузначных чисел» и т.д. Вообще чувство изящного особенно близко творчеству этого педагога: он нередко говорит и об изящных приемах вычислений, и об изящных способах решения задач, и о чертежах, эстетически привлекательных, и пр. Эти высказывания не случайны, они органически связаны с глубокой постановкой вопроса о цели преподавания математики, о воспитательном значении математики.

С.И. Шохор-Троцкого глубоко интересует идейная сторона математики. Возражая против всего «ненужного, излишнего и неуместного» в арифметике, он признает глубокую ценность понимания функциональной зависимости и рекомендует к этой идее «возвращаться при всяком удобном случае».

Шохор-Троцкий возражает против «метода изучения действий». «Почти все авторы, – говорит он, – взамен «метода изучения чисел» предлагают какую-то «методу изучения действий», не подозревая, что предлагаемое ими представляет не некоторую методу обучения, а только характеристику цели всего курса предмета». Спор здесь только в словах. Такие возражения можно высказать и против формулировки самого Шохор-Троцкого, назвавшего свой метод «методом целесообразных задач». Сторонники «метода изучения действий» никогда не придавали им самодовлеющего значения; они считали, что действия необходимы для приобретения навыка в решении задач. С другой стороны, и сам Шохор-Троцкий высоко ценил арифметическую теорию, в ней именно видел центр тяжести обучения.

В своей «Методике арифметики» (1898 г.) Шохор-Троцкий дает оригинальное распределение курса арифметики на 30 ступеней, в дальнейшем увеличив их число до 40: на первый класс приходится 14 ступеней, на второй – 11, на третий – 5.

Приводим некоторые его ступени:

1. Упражнения детей в сознательном устном счете от одного до двадцати включительно.

2. Ознакомление детей с арифметическими цифрами от 1 до 9.

3. Прибавление единицы к числам, не большим восьми, знаки + и =, отнимание единицы от чисел, меньших 10, и знак (–) вычитания.

4. Обозначение двузначных чисел от 11 до 19 включительно, а также обозначение 10 и 20.

5. Сложение чисел, сумма которых не более 10, и т. д.

Такое деление курса не представляется достаточно обоснованным, тем более что даже автор заявляет: «Ни ученики, ни даже учитель не должны помнить, что на какой ступени проходится».

В своем докладе на I Всероссийском съезде преподавателей математики С.И. Шохор-Троцкий, характеризуя математику, указывает, что «надо не преподавать математику, а учить ей всеми доступными учителю и целесообразными для учащихся способами». Ученикам он говорит: «Недостаточно только учиться, надо научиться учиться».

Этим Шохор-Троцкий подчеркивает, что в процессе преподавания математики надо уметь пользоваться самыми разнообразными средствами. И действительно, арсенал этих средств в его «Методике» исключительно велик: и графические представления, и лабораторные работы, и измерения на земле, и последовательно проводимая наглядность, и жесты, и мимика, и т. д.

С.И. Шохор-Троцкий отрицательно оценивает роль эмоций, считая, что «они неуместны при обучении математике». В его «Методике» в третьей и четвертой главах мы находим подробное и научное обоснование принципа наглядности, при этом он выставляет шесть тезисов:

1. Обучая математике должно иметь в виду не только способность человека к умозрению, но и органы ощущений учащихся и волевой элемент в душевной их жизни.

2. Без чувственных восприятий и соответствующих им ощущений и представлений не может получиться ни точных понятий, ни плодотворных математических идей, ни основательных знаний, ни твердых навыков.

3. Одно только знание ряда слов без полной власти над их смыслом – знание призрачное, ложное и безрезультатное.

4. Истинное знание возможно только при следующих условиях: а) при наличности ясных и верных представлений и б) при должной подготовке к надлежащему ассоциированию представлений, понятий и идей, составляющих материал этого знания.

5. Эти условия достижимы только при полной наглядности обучения, при интересе детей к делу и при посильной активной работе органов ощущений, с одной стороны, и ума, творческой фантазии и воли – с другой.

6. Готовые наглядные пособия, конечно, полезны; но важнее всего самодеятельность учеников, а потому изготовленные ими самими

наглядные пособия и затраченный при этом планомерный физический труд еще полезнее, чем готовые наглядные пособия.

Все наглядные пособия Шохор-Троцкий делит на четыре группы:

1) готовые наглядные пособия;

2) изготовляемые учителем при содействии учащихся;

3) изготовляемые учащимися при помощи учителя;

4) изготовляемые учащимися на дому или в школе самостоятельно.

Сам С.И. создал оригинальную конструкцию школьных счетов с вертикальными проволоками.

С.И. Шохор-Троцкий – педагог больших творческих масштабов. Вряд ли можно назвать методическую проблему, которой он не касался бы в своих работах.

Список литературы

1. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль / Ю.М. Колягин. М.: Просвещение, 2001. 318 с.

2. Полякова Т.С. История математического образования в России / Т.С. Полякова. М.: Издательство Московского университета, 2002. 603 с.

3. Ланков А.В. К истории развития передовых идей в русской методике математики / А.В. Ланков. М.: Учпедгиз, 1951. С. 70.

4. Шохор-Троцкий С.И. Чему и как учить на уроках арифметики / С.И. Шохор-Троцкий // Русская школа. 1894. Январь, февраль, март.

Об авторе

Демурчян Гоарик Амаяковна, старший преподаватель кафедры математики с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: goar11@ bk.ru

ВЕРОЯТНОСТНАЯ ЛИНИЯ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н.В. Леонтьева

ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный
педагогический институт им. В.Г. Короленко», Глазов

В статье рассматриваются основные подходы к преподаванию теории вероятностей в школьном курсе и в процессе подготовки учителей математики. Анализируются особенности подготовки учащихся к ЕГЭ и ОГЭ по математике. Кроме того, изучаются вопросы, связанные с преподаванием теории вероятностей в педагогическом вузе, их связь со школьным курсом.

***Ключевые слова**: теория вероятностей, Единый государственный экзамен, Основной государственный экзамен, методика преподавания в средней школе, методика преподавания в высшей школе.*

Реформирование математического образования в России направлено на повышение качества подготовки выпускников средней школы. В соответствии с Законом об образовании, «среднее общее образование направлено… на подготовку обучающегося к… продолжению образования…» [4]. Тем самым одной из задач, решаемых в процессе обучения в средней школе, является подготовка к продолжению образования на профессиональном уровне, в том числе и в высших учебных заведениях. В таких условиях актуальным представляется установление связей между методиками преподавания математики в средней и высшей школе.

Многие вопросы математики, основы которых были заложены в средней школе, изучаются в высшей школе на более высоком уровне. Особо тесная связь между школьным и вузовским курсами математики проявляется при подготовке учителей математики.

С одной стороны, в методике преподавания высшей математики значительное внимание уделяется теоретической подготовке студентов, что способствует систематизации и обобщению всего математического материала, изучаемого в средней школе. Как отмечает М. В. Потоцкий, «истинное же обоснование и освещение на современном научном уровне эти вопросы находят лишь в высшей математике» [3, с. 61]. С другой стороны, установление связей между школьными методами решения задач и методами высшей математики позволяет дать более основательную подготовку будущим учителям.

В настоящее время существенно изменяется содержание математического образования. В соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) в курс математики вводится стохастическая линия, включающая в себя основы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики. Остановим свое внимание на вероятностной линии.

Данный материал включается в итоговую аттестацию учащихся в 9 и 11 классах. В соответствии с нормативными документами как на Основном государственном экзамене (ОГЭ), так и на Едином государственном экзамене (ЕГЭ), рассматриваются темы, изученные в 7–9 классах. При подготовке учащихся к итоговой аттестации основное внимание можно сосредоточить на особенностях методики преподавания теории вероятностей в основной школе.

Вузовский курс математики включает в себя достаточно большой круг вопросов по теории вероятностей: классическое определение, случайные величины, основы математической статистики. Особенностью вузовского курса теории вероятностей является то, что его изучение требует от студентов систематических знаний по основам высшей математики, в частности представлений о пределах, интегралах и т.д. Решение задач по теории вероятностей основано на применении изучаемых теоретических положений. Существенным отличием данного курса от других разделов высшей математики является формирование вариативности мышления, умения выделять, сравнивать и изучать различные варианты развития событий. До включения основ курса теории вероятностей в школьную программу большинство студентов не имело необходимой подготовки. В настоящее время будущие учителя владеют хотя бы минимальными представлениями о вероятности. Тем самым у студентов формируется база для систематического изучения вероятности на теоретической основе.

Включение нового содержания в школьный курс математики требует совершенствования методики преподавания вероятностной линии. Простой перенос существующих методов обучения из высшей школы не является эффективным, поскольку учащиеся в отличие от студентов не готовы к восприятию теоретического материала в полном объеме. Как указывалось ранее, курс теории вероятностей в высшей школе преподается после изучения систематического курса высшей математики, что предполагает достаточный уровень математической подготовки студентов.

В школьном курсе более эффективным является другой подход, основу которого можно выразить следующим вопросом: «не потому ли математика считается трудным предметом, что в ней нельзя что-либо сделать без понимания, без постоянной работы мысли?» [1, с. 9] При работе с учащимися можно выделить минимальный объем теоретических сведений, не требующих сложных теоретических доказательств и обоснованных с помощью элементарных логических рассуждений. К их числу можно отнести: базовые понятия теории вероятностей (опыт, событие, классификация событий); классическое определение вероятности; основные свойства вероятности; правила логического сложения и умножения.

Опираясь на данную совокупность базовых понятий, все остальные действия заменяем элементарными логическими рассуждениями, что в большинстве случаев воспроизводит

доказательства основных теорем теории вероятностей на частном примере. В таком случае изложение материала становится более очевидным и доступным для учащихся. Знакомство с соответствующими теоремами становится вторичной задачей. Кроме того, содержание курса теории вероятностей, выносимое на итоговую аттестацию, позволяет решить любую задачу без использования специальных формул и теорем.

При преподавании теории вероятностей в педагогическом вузе следует учитывать то, что студентам, будущим учителям, придется преподавать данную дисциплину. Следовательно, в процессе обучения теории вероятностей следует по возможности учитывать два обоснования вероятности: теоретическое и логическое. Теоретическое обоснование позволяет сформировать полное систематическое представление о теории вероятностей, что предполагает в первую очередь применение готовых вероятностных моделей к решению задач. Логическое обоснование основано на построении цепочек мыслительных действий, что способствует развитию логического мышления, навыков рассуждений при решении задач.

В высшей школе первостепенное значение придается теоретическому обоснованию, а логическое является дополнительным. В школьном курсе имеет место обратное соотношение. Однако в процессе подготовки будущих учителей математики желательно использовать оба обоснования. Тем самым создаются возможности, во-первых, для проверки правильности приведенного решения, а во-вторых, для более ясного понимания теоретических выкладок.

Рассмотрим решение одной из наиболее сложных задач курса теории вероятностей, которые включаются в итоговую аттестацию учащихся. Приведем два способа решения данной задачи.

Пример. Из произведенных на заводе лампочек 5 % имеют дефект. При контроле качества продукции отбраковывается 90 % дефективных лампочек. Остальные лампочки поступают в продажу. Найдите вероятность того, что случайно выбранная до контроля качества лампочка попадет в продажу [2, с. 178].

Решение. Рассмотрим сначала логическое обоснование. Событие, что лампа попадет в продажу, связано с двумя другими группами событий: качество лампы и контроль качества лампы. При этом устанавливается очередность событий: сначала для случайно выбранной лампы устанавливается ее годность, а затем проводится проверка качества. В результате возможны два случая. Лампа является годной, вероятность этого по условию равна 0,95. Тогда вероятность того, что

лампа пройдет контроль качества и поступит в продажу, равна 1. Данные события соединяются союзом «И», следовательно, вероятность годной лампы попасть в продажу равна произведению соответствующих вероятностей $0{,}95 \cdot 1 = 0{,}95$. Пусть лампа является дефективной с вероятностью 0,05. Тогда вероятность, что лампа не пройдет контроль качества, равна 0,9. Соответственно, вероятность того, что лампа пройдет контроль качества и попадет в продажу, как вероятность противоположного события, равна 0,1. Аналогично, вероятность того, что дефективная лампа попадет в продажу, равна $0{,}05 \cdot 0{,}1 = 0{,}005$. Описанные выше события соединены союзом «ИЛИ», следовательно, вероятность того, что лампа попадет в продажу равна $0{,}95 + 0{,}005 = 0{,}955$.

Данная задача является классической задачей на формулу полной вероятности, рассмотрим теоретическое обоснование.

Введем следующие события. Пусть A – «лампа попадет в продажу». Кроме того, введем следующую группу событий: H_1 – «лампа является годной», H_2 – «лампа является дефективной». Данные события являются несовместными и образуют полную группу. Найдем вероятности этих событий. Из условия следует, что они равны $P(H_1) = 0{,}95, P(H_2) = 0{,}05$. Для проверки найдем сумму этих вероятностей, в результате получаем $P(H_1) + P(H_2) = 0{,}95 + 0{,}05 = 1$.

Найдем вероятности того, что выполнится событие A, при условии, что произойдут события H_1, H_2. Из данных задачи следует, что $P(A/H_1) = 1$, $P(A/H_2) = 1 - 0{,}9 = 0{,}1$. Тогда по формуле полной вероятности получаем $P(A) = P(H_1) \cdot P(A/H_1) + P(H_2) \cdot P(A/H_2) = = 0{,}95 \cdot 1 + 0{,}05 \cdot 0{,}1 = 0{,}955$. Если сравнить два указанных решения, то можно заметить, что первое из них фактически представляет собой частный случай доказательства формулы полной вероятности. Применение методов решения задач теории вероятностей, основанных на использовании рассуждений, позволяет лучше осознать и понять доказательство данной формулы.

Итак, при изучении теории вероятностей закономерным представляется следующий порядок введения обоснования данного курса: от логического к теоретическому. При этом высокий уровень подготовки учащихся (школьников или студентов) характеризуется формированием единого теоретико-логического обоснования, позволяющего эффективно решать самые разнообразные вероятностные задачи.

Список литературы

1. Гнеденко Б.В. Об обучении математике в университетах и педвузах на рубеже двух тысячелетий / Б.В. Гнеденко, Д.Б. Гнеденко. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: КомКнига, 2006. 160 с.
2. Математика. Подготовка к ЕГЭ-2015. Книга 2: учебно-методическое пособие; Под редакцией Ф.Ф. Лысенко, С.Ю. Кулабухова. Ростов-на-Дону: Легион, 2014. 256 с.
3. Потоцкий М.В. Преподавание высшей математики в педагогическом институте (Из опыта работы) / М. В. Потоцкий. М.: «Просвещение», 1975. 208 с.
4. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации // Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf. Дата обращения: 26.02.2015.

Об авторе

Леонтьева Наталия Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики, теории и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко». E-mail: nikitina_nata@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Г.Б. Абаева

Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, Актобе, Республика Казахстан

В статье рассматриваются индивидуальные деформации педагогов-дефектологов, связанные с особенностями профессиональной деятельности. Анализируются специфические изменения личности педагога при профессиональной деформации.

Ключевые слова: *профессиональная деформация, дефектолог, профессиональное развитие, коллектив, эмоциональное выгорание*.

В настоящее время в Республике Казахстан идет становление новой системы образования и воспитания, сравнимой с мировой педагогической практикой, рассчитанной на вхождение в мировое образовательное пространство. Изменения, возникающие в связи с этим в учебно-воспитательном процессе, значительны, принципиальны, новы и концептуально обоснованны. Происходит смена авторитарной образовательной парадигмы, что, в свою очередь, предполагает новое содержание воспитания, другие подходы и отношения, иной педагогический менталитет. Наиболее важным документом, регламентирующим деятельность образовательных учреждений, является Закон РК «Об образовании», где отражены основные принципы и положения, на основе которых строится стратегия и тактика реализации законодательно закрепленных идей развития и образования в Казахстане [1, с. 3].

Модернизация системы казахстанского образования выдвигает особые требования к личности педагога, в том числе и педагога-дефектолога. Это обусловлено новыми и все более сложными задачами, стоящими перед учебно-воспитательными учреждениями [1, с. 5]. Признается важность педагогического профессионализма, наличие специальных знаний и широкой эрудиции, сформированность профессионального поведения в целом, включая эмпатию, психолого-педагогическую грамотность и профессиональную рефлексию. Учитывая стрессогенный характер деятельности педагога, в ней потенциально заложена вероятность развития профессиональной деформации личности, что нарушает ее целостность, снижает адаптивность, ухудшает межличностное взаимодействие и отрицательно сказывается как на продуктивности деятельности в целом, так и на психологической адекватности педагогических поступков [2, с. 6].

В связи с модернизацией системы образования возникают новые образовательные парадигмы, происходит смена методологических приоритетов, предъявлены высокие требования к педагогам школы, в том числе и специальной, исходя из которых учитель должен строить образовательный процесс так, чтобы не только учитывались способности и возможности учащихся, но и осуществлялось максимальное развитие их личности.

Любая профессиональная деятельность помимо физических и психологических особенностей имеет основанием личностные качества, содействующие успеху деятельности человека. В первую очередь это относится к профессиям, где объектом профессиональной активности человека выступает другой человек и взаимодействие «человек – человек»

зависит от качеств того и другого. Профессию педагога относят к профессиям высшего типа по признаку необходимости постоянной рефлексии на содержание предмета своей деятельности, по А.С. Шафрановой. Таким образом, не вызывает сомнения то, что педагог должен обладать определенной суммой высоких личностных качеств, а современный педагог – целым веером способностей, знаний и навыков. При этом очень редко говорят о том, каково самим педагогам быть идеальными, каких затрат духовных, физических и моральных это требует от педагога. Любое давление на личность учащегося – это насилие, а как быть с личностью педагога? За долгие годы работы в школе личностные особенности значительно трансформируются, и зачастую не в лучшую сторону [2, с. 17].

В связи с тем что на сегодняшний день состояние проблемы профессиональной деформации педагогов-дефектологов не являлось предметом специального изучения, необходимо изучение ряда вопросов:

какие симптомы доминируют у педагогов, деятельность которых находится в рамках специального образования;

время наступления (стаж, образование) и как проявляется профессиональная деформация;

какой симптом (какие симптомы) более всего отягощает эмоциональное состояние личности;

в каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить профессиональную деформацию;

какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы эмоциональное «выгорание» не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам.

В современном психолого-педагогическом словаре такая трансформация определяется как «профессиональная деформация».

Профессиональная деформация – это когнитивное искажение, психологическая дезориентация личности, формирующаяся из-за постоянного давления внешних и внутренних факторов профессиональной деятельности и приводящая к формированию специфически-профессионального типа личности [5, с. 31].

К признакам профессиональной деформации относятся как нарушения в деятельности и поведении человека, так и профессиональные изменения в личности, которые не соответствуют нормам профессиональной этики и деонтологии и не одобряются общественным мнением.

Е.А. Климов [3], Э.Ф. Зеер [2], Е.П. Ермолаева [4] и другие исследователи отмечают, что любая профессиональная деятельность уже

на стадии освоения, а в дальнейшем и при ее выполнении, оказывает деформирующее влияние на человека в целом.

Профессиональное развитие – это и приобретения, и потери, а значит, становление профессионала сопровождается не только совершенствованием, но и разрушением. Многие из качеств человека оказываются невостребованными, другие, способствующие успешности деятельности, «эксплуатируются» годами. Отдельные из них могут постепенно трансформироваться в «профессионально нежелательные» качества; одновременно исподволь развиваются профессиональные акцентуации – чрезмерно выраженные качества и их сочетания, отрицательно сказывающиеся на деятельности и поведении специалиста. Происходит то, что называют деструкцией (от лат. *destructio* – разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо) [5, с. 14].

Опираясь на аналитический обзор научной литературы, мы предприняли попытку установить закономерности проявлений профессиональной деформации, условий и обстоятельств, вызывающих ее.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Ценностные ориентации» (Рокич), диагностика уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) и разработанная нами анкета, которая включала в себя такие вопросы, как: образование, педагогический стаж общий и в данной организации, каково количество рабочих часов за неделю, какими качествами должен обладать дефектолог.

На трудовом поприще молодой специалист сталкивается с эмоциональной нагрузкой, которая может иметь либо позитивные, либо негативные последствия. К позитивным сторонам, их еще отождествляют с «личным ростом», относят: более глубокое осознание себя как педагога, понимание окружающих людей и происходящих событий, анализ жизненных ситуаций, появление новых форм самореализации. К негативным последствиям профессиональной деятельности, или профессиональной деформации, отнесли полифункциональность педагогической профессии в специальной школе. Современный педагог-дефектолог одновременно должен выполнять функции учителя-предметника, воспитателя, классного руководителя, руководителя кружка, а порой и общественного деятеля, что приводит к длительной психической напряженности [3, с. 25].

Педагог является частью педагогического коллектива, отличительная особенность которого состоит в специфике профессиональной деятельности, а в нашем случае в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями в развитии. К числу

особенностей жизнедеятельности педагогического коллектива необходимо отнести также отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов педагогического труда. Это часто является причиной перегрузки учителей и воспитателей, недостатка необходимого свободного времени для профессионального роста, духовного обогащения [4, с. 27].

Специфической особенностью любого педагогического коллектива в наше время, к сожалению, является его преимущественно женский состав, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те педагогические коллективы, в которых в значительной части представлены мужчины.

На характер структуры коллектива определенное влияние оказывает его величина. В психологии доказано, что в небольших коллективах связи между его членами более прочные, устойчивые. По мере увеличения коллектива отношения между его членами приобретают все более официальный характер. В педагогическом коллективе, насчитывающем более 30 человек, как правило, возникают различные неформальные группы, объединенные по разным признакам: общность интересов, увлечений, совместный отдых и др. Тем более они возникают в педагогических коллективах больших школ, насчитывающих от 50 до 100 человек и более, куда входят молодые и опытные преподаватели, имеющие разный уровень квалификации. Здесь уместно коснуться вопроса социально-психологического климата в педагогическом коллективе, т.к. для появления деструкций там стоит не на последнем месте.

Содержательная характеристика психологического климата в коллективе связана с отношениями между людьми, с их настроением, самочувствием, удовлетворенностью в процессе совместной деятельности и общения, следовательно, для характеристики психологического климата важны эмоциональные оценки.

Высокая напряженность из-за специфики работы, неуверенность, боязнь ошибиться или произвести плохое впечатление у молодых специалистов; неприятие, непонимание, подозрительность, недоверие друг к другу, нежелание прикладывать усилия в развитие коллектива и организации в целом у педагогов старшего возраста также приводят к профессиональным деформациям [4, с. 16].

Безусловно, существуют и положительные индивидуальные деформации в коллективе. Для 10,4 % педагогов характерна активная реализация исследовательской функции в педагогической деятельности.

Этих людей отличает умение выйти за пределы нормативной деятельности. Они тонко улавливают преимущества и недостатки педагогических нововведений, способны самостоятельно осваивать, создавать и внедрять новые технологии. В процессе активной реализации своей профессиональной педагогической деятельности происходит возникновение акцентуаций, таких как сверхответственность, сверхчувствительность, гиперактивность, трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм и другие. Эта категория педагогов продуктивно долго работать не может из-за наступающего синдрома эмоционального выгорания, который ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека [3, с. 11].

К числу факторов, предрасполагающих к деформациям, следует отнести напряженность, излишний критицизм со стороны более опытных коллег, что приводит к конфликтам, или «климатическим возмущениям» в педагогическом коллективе.

Конфликты могут быть следствием различных причин. Причины межличностных конфликтов в педагогическом коллективе в основном связаны с нарушением взаимосвязей, установленных в процессе совместной педагогической деятельности. Это могут быть связи делового характера, возникающие между учителями, воспитателями по поводу самой педагогической деятельности.

Профессиональные конфликты возникают как реакция на препятствия к достижению целей профессионально-педагогической деятельности, когда нарушаются деловые связи. Такие конфликты являются следствием некомпетентности педагога, непонимания целей деятельности, безынициативности в работе и др. Конфликты ожиданий – поведение педагога не соответствует нормам взаимоотношений, принятым в педагогическом коллективе, когда поведение и деятельность не соответствуют их ожиданиям по отношению друг к другу. Это бестактность по отношению к коллегам и ученикам, нарушение норм профессиональной этики, невыполнение требований коллектива и др. Конфликты личностной несовместимости возникают в результате личностных особенностей участников педагогического процесса, особенностей характера и темперамента. Несдержанность, завышенная самооценка и самомнение, эмоциональная неустойчивость, чрезмерная обидчивость лежат в основе данной группы конфликтов.

Кроме того, активное использование педагогами импульсивных и агрессивных действий для разрешения кризисных ситуаций приводит к тому, что педагоги начинают воспринимать агрессию как естественную реакцию на трудную ситуацию.

Неудовлетворенность или частичная неудовлетворенность работой может явиться причиной профессиональных деформаций. Она негативно влияет на индивидуальность, профессиональную успешность и межличностные отношения в коллективе.

Результаты методики Бойко дают подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Позволим обратить внимание на отдельно взятые фазы выгорания: напряжение, реминисценция, истощение.

Фаза напряжения, которая характеризуется нарастающим напряжением: неудовлетворены собой – 12 % испытуемых, подвержены тревоге и депрессии – 22 %, «загнанность в клетку» наблюдается у 9 %.

Фаза реминисценции – явный признак «выгорания»: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – 48 %, эмоционально-нравственная дезориентация – 18 %, расширение сферы экономии эмоций – 39 %, редукция профессиональных обязанностей – 56 %.

Фаза истощения характерна для падения общего энергетического тонуса и ослабления нервной системы: эмоциональный дефицит – 14 %, эмоциональная отстраненность наблюдается у 64 %, личностная отстраненность (деперсонализация) – 13 %, психосоматические и психовегетативные нарушения – 9 %.

Таким образом, количественные показатели, подсчитанные для разных фаз формирования синдрома «выгорания», указывают на преобладание в исследуемых педагогических коллективах фаз истощения и реминисценции.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать выводы о том, что, выполняя широкий круг профессионально-педагогических обязанностей, каждый педагог испытывает потребность в общественном признании своей личности и своего труда. Особенно восприимчивы педагоги к оценке со стороны авторитетных людей, в числе которых могут быть руководители, коллеги, родители. Положительные оценки стимулируют педагогов, отрицательные дают основания для пересмотра своих профессиональных позиций и переоценки отношения к окружающим, к своей деятельности.

Таким образом, одним из путей предотвращения профессиональных деструкций у педагогов является объективная оценка личностных, профессиональных качеств педагога, его личного вклада в коллективное дело. Это означает, что отношения в педагогическом коллективе должны быть взаимоуважительными и принципиальными, требовательными и доброжелательными.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда. 2007. № 127. С. 3–6.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования Э.Ф. Зеер. М.; Воронеж, 2003.
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учебное пособие / Е.А. Климов. М., 1995.
4. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 40–48.
5. Психологический словарь; Под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 104.

Об авторе

Абаева Гульнар Бариевна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры дошкольного и специального образования Актюбинского регионального государственного университета имени К. Жубанова. E-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

СТИХИЙНАЯ ИНКЛЮЗИЯ КАК ФАКТОР РИСКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

А.С. Бысюк

ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», Тверь

В статье рассматривается понятие психологической безопасности образовательной среды, риски профессиональному здоровью от стихийной инклюзии.

Ключевые слова: *психологическая безопасность, инклюзия, профессиональное здоровье, субъекты образовательного процесса*

В последнее время термин «психологическая безопасность» (ПБ) стал все чаще звучать из уст не только представителей различных органов власти, но и представителей профессиональных сообществ, родительской общественности. Термин «психологический комфорт» ушел на периферию в восприятии и оценке социальной действительности. Остро встает вопрос о сохранении личной безопасности человека в современных

социально-экономических условиях, и прежде всего в производственных межличностных отношениях.

Известно, что профессиональная деятельность может быть источником удовлетворенности, чувства собственного достоинства, социальных контактов, интеллектуального и эмоционального подъема, вызванных результатом и процессом труда, что, в свою очередь, будет являться условием эффективности выполнения профессиональных обязанностей и развитием человека в профессии. Более того, профессиональная деятельность не только обеспечивает занятость человека, дает средства для жизни, но и во многом придает жизни смысл, дает человеку уверенность в завтрашнем дне, способствует достижению социального статуса и личной идентичности. Однако та же профессиональная деятельность может стать для человека причиной фрустрации, болезненных состояний и даже соматических заболеваний. Таким образом, встает вопрос о сохранении личности профессионала и обеспечения его психологической безопасности как залоге профессионального здоровья и успешности профессиональной деятельности. Применительно к образовательной организации данная проблема приобретает особую актуальность. Школа и ее образовательная среда представляют собой психолого-педагогическую реальность, в которой совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса [6, с. 17] будут оказывать влияние как на формирование личности ребенка, так и на развитие субъекта профессиональной деятельности (педагога). Следовательно, психологически безопасная образовательная среда – залог профессионального здоровья педагога и условие развития психологически здоровой и успешной личности ребенка, т.к. только профессионально здоровый педагог способен выстроить такие межличностные взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, при которых будет происходить формирование и развитие личности обучающегося и его родителя.

Одним из параметров, характеризующих безопасность среды, в том числе и образовательной, согласно В.М. Львову, С.А. Багрецову, Н.Л. Шлыковой, является степень удовлетворенности личности условиями трудовой деятельности [10, с. 9], соответствие потребностей, ценностей, возможностей субъекта профессиональной деятельности, отраженных в его сознании, характеристикам реальной действительности [9, с. 28–29]. И.А. Баева, описывая безопасную образовательную среду, обращает внимания на следующие характеристики: отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии (защищенность),

удовлетворение потребностей в личностно-доверительном общении, которые создают референтную значимость среды, обеспечивающую психическое здоровье включенных в нее участников [4; 5]. Таким образом, психологически безопасной образовательной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии [5, с. 133–134].

Особую актуальность тема психологической безопасности приобретает в связи с изменениями, происходящими в современной системе образования: принят новый Закон об образовании в РФ, в котором на законодательном уровне закрепляется понятие «инклюзивное образование», Министерством образования РФ утверждены ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС УО. При этом те новшества, с которыми столкнулись образовательные организации после принятия указанных документов, являются причиной снижения уровня психологической безопасности всех участников образовательного процесса и нарастания общего уровня нервного напряжения. На сегодняшний день в образовании мы имеем ряд довольно ярких противоречий.

1. Законодательно закрепленное право обучающегося на защиту от всех форм физического и *психического* насилия, оскорбления личности (ст. 34 ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г.) и низкий уровень психологической безопасности образовательной среды в школе (явления буллинга и моббинга). Данное противоречие обостряется тем фактом, что решение проблемы обеспечения личностной безопасности, благополучия и здоровья обучающегося будет тесно связано с уровнем психолого-педагогической подготовки педагогических кадров. Профессиональный стандарт педагога предъявляет требования к квалификации педагога и одновременно повышает его личную ответственность за результаты профессиональной деятельности. Перечислим лишь отдельные профессиональные компетенции, которыми должен обладать педагог [2]:

умение проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, уметь проводить профилактику различных форм насилия в школе;

готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку;

эффективно регулировать поведение учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды;

владеть психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися: одаренные дети, социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (РАС, СДВГ и др.), дети с ОВЗ, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью. И это далеко не полный перечень требований к личности педагога. Однако и из этого перечисления видно, что далеко не все педагоги будут готовы к переходу на новые стандарты работы. Одна из причин – отсутствие у педагога готовности к личностным изменениям (а в данном случае именно *готовность* к личностному и профессиональному росту будет являться одним из условий сохранения себя не только в профессии, но и сохранения себя в психологическом плане).

2. Сокращение числа специальных коррекционных образовательных организаций и увеличение численности детей с ОВЗ в общеобразовательных, не инклюзивных школах. Хотя очевидно, что «стихийная» инклюзия зачастую не сопровождается созданием необходимых условий и не является оправданной, часть субъектов РФ неоправданно сориентированы на сокращение сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений и рост количества обучающихся, воспитывающихся в них детей. Так, за последние несколько лет в Хабаровском крае прекращена образовательная деятельность 4 СКОУ, в Калининградской области – 5, Ивановской области – 6, Красноярском крае – 7, Тверской области – 8, Пермском крае – 9, Свердловской области – 10, Краснодарском крае – 14, Новгородской области – 18. В 2009/2010 уч. г. в России функционировало 1804 СКОУ, в которых обучалось 207 тыс. детей, в 2012/2013 учебном году соответственно: 1708 – 211 тыс. детей) [3].

3. Увеличение числа детей с ОВЗ в общеобразовательных школах вследствие «стихийной» инклюзии и неготовность педагогов к работе с такими детьми в условиях массовой школы. Причем трудности, с которыми сталкивается современный педагог, можно условно разделить на несколько групп:

трудности, обусловленные уровнем материально-технической базы образовательной организации (отсутствие достаточного финансирования у образовательной организации для создания архитектурной среды и образовательного пространства (оборудование), соответствующих потребностям детей с ОВЗ);

трудности, обусловленные организационно-педагогическими условиями осуществления профессиональной деятельности: а) низкий

уровень системной работы по подготовке руководителей образовательных организации, педагогов-предметников, педагогов начальной школы, воспитателей ГПД для работы в инклюзивной среде, а следовательно, и отсутствие знаний в области специальной педагогики и специальной психологии (психологические особенности детей, технологии работы, методика обучения); б) отсутствие в большинстве образовательных организаций специалистов помогающих профессий (педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, тьюторов); в) реализация адаптированной образовательной программы для ребенка с ОВЗ.

трудности обусловленные так называемым «родительским» фактором: а) нежелание родителей обращаться за помощью к специалистам ПМПК для определения ребенку «образовательного маршрута», соответствующего индивидуальным возможностям и образовательным потребностям; б) отстранение от участия в учебно-воспитательном процессе и др. Безусловно, данные тенденции в поведении относятся далеко не ко всем родителям детей с ОВЗ. «Группу риска» составляют родители с высоким уровнем родительского выгорания, которое приводит к тому, что родители оказываются не в состоянии искать помощь в решении возникающих проблем, обращаясь к педагогам и психологам школы, которую посещает ребенок. При этом у данной категории родителей нарастает тенденция снять с себя бремя родительских обязанностей за счет перекладывания их на плечи школы [7, с. 96–100]; в) наличие в сознании большинства родителей негативных установок (при отсутствии знания о безусловных его плюсах) по отношению к системе специального образования.

4. Противоречия в коммуникативной сфере, а именно: противоречие между представлениями личности о конструктивных технологиях общения и существующим уровнем коммуникативной культуры в образовательной организации [8, с. 20–21].

Таким образом, стихийная инклюзия, которая зачастую имеет место в образовательных организациях, к сожалению, не только не позволяет в полной мере удовлетворить образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, но и негативно сказывается на качестве работы образовательных организаций с другими обучающимися.

Последствия от сложившихся противоречий очевидны: нарастание негативных тенденций в профессиональной деятельности (снижение эффективности работы, формальный подход к образовательному процессу), ухудшение психологического состояния педагога (снижение удовлетворенности жизнью, возникновение депрессии, снижение

эмоционального тонуса, нарастание раздражения, эмоциональное и профессиональное выгорание).

Следовательно, на сегодняшний день при модернизации современной системы образования и непростой ситуации в области инклюзивного образования необходимым представляется:

целенаправленная и систематическая работа, направленная на формирование когнитивной, эмоциональной и действенной готовности педагогов-практиков в системе дополнительного образования;

формирование готовности студентов педагогических факультетов к работе с детьми с ОВЗ;

объединение усилий всего педагогического коллектива по созданию психологически безопасной образовательной среды, в которой возможно развитие личности обучающегося, успешность образовательного процесса.

Список литературы

1. ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html Дата обращения 13.02.2015. Заглавие с экрана.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3KOX6QGp6 Дата обращения 27.11.2014. Заглавие с экрана.
3. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07. О коррекционном и инклюзивном образовании детей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-no-ir-53507. Дата обращения 27.11.2014. Заглавие с экрана.
4. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации / И.А. Баева // Журн. практ. психолога. 2008. № 4. С. 8–20.
5. Баева И.А. Экспертная оценка психологической безопасности образовательной среды / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова // Школьные технологии. 2009. № 2. С. 132–142.
6. Баева И.А. Психологическая безопасность и культура образовательной среды / И.А. Баева, В. Семкин // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3. С. 17–20.

7. Ефимова И.Н. Эмоциональное выгорание родителей как фактор формирования агрессивного поведения школьников. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М.: МГППУ, 2013. С. 96–100.

8. Илларионов С.Н. Восприятие образовательной среды субъектом как фактор формирования его психологической безопасности: дис. … канд. психол. наук., Иваново, 2005. 24 с.

9. Львов В.М., Багрецов С.А., Шлыкова Н.Л. Проблемы обеспечения психологической безопасности личности в производственной среде. Кн.1. Концептуальные и методологические основы: учеб.-метод. пособие / В.М. Львов, С.А. Багрецов, Н.Л. Шлыкова; под общ. ред. В.М. Львова. Тверь: Губернская медицина, 2002. 36 с.

10. Львов В.М., Шлыкова Н.Л. Проблема психологической безопасности личности / В.М. Львов, Н.Л. Шлыкова // Журнал практического психолога. 2007. № 4. С. 121–136 с.

Об авторе:

Бысюк Анна Сергеевна, ГБОУ ДПО «Тверской институт усовершенствования учителей», кандидат психологических наук, заведующая кафедрой воспитания и дополнительного образования. E-mail: annatver@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ НЕАДЕКВАТНОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК УСЛОВИЯ ДЕВИАНТНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Ю.А. Клейберг

ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», Москва

Ученые-девиантологи (Я.И. Гилинский, А.В. Дулов, Ю.А. Клейберг, Ю.Ю. Комлев, Т.А. Хагуров и др.) постоянно подчеркивают, что рекрутирование нового поколения детей с девиантным поведением в основном осуществляется за счет семей, где нарушен процесс социализация (в первую очередь правовой и экзистенциальной).

Самыми опасными с девиантологической точки зрения элементами процесса социализации являются дефекты в структуре общения, в социальном контроле, в выполнении социальных ролей, что в конечном итоге приводит к формированию у личности искаженной (деформированной) структуры потребностей.

В семьях с неадекватной родительской позицией существенно претерпела изменения вся система отношений, но в наибольшей степени – нравственные отношения. Изменившиеся отношения, их чрезмерная конфликтность, отсутствие полноценного эмпатийного общения, гипоопека или гиперопека провоцируют безнадзорность, а в последующем беспризорность и совершение преступлений. Дети, живущие в этих семьях, переживают сильнейший стресс. В американской классификации DSM-111-R содержится шкала для кодирования психосоциальных факторов, вызывающих стресс и способствующих развитию девиантного поведения, а также обострений того или иного заболевания (1 – отсутствие стресса; 2 – слабый стресс; 3 – умеренный стресс; 4 – тяжелый стресс; 5 – чрезмерно тяжелый стресс; 6 – катастрофический стресс) [2; 3; 4; 5].

Все вышеперечисленные ситуации, как правило, присущи беспризорникам, социальным сиротам и несовершеннолетним правонарушителям, дистанцированным по тем или иным причинам от семьи и школы. Но главным стрессогенным фактором, по мнению Е.А. Мухаматулиной и Г.Х. Махортовой, является отсутствие позитивного интереса со стороны матери, враждебность отца и его крайняя непоследовательность [6].

Наиболее активно проблема связи стилей воспитания, нарушений родительского отношения и отклонений в психическом развитии и даже здоровье детей исследуется с клинико-психологических позиций. Определен ряд социально-психологических параметров воспитательного процесса:

1. Интенсивность эмоционального контакта родителей по отношению к детям: гиперопека, опека, принятие, непринятие.
2. Параметр контроля: разрешительный, допускающий, ситуативный, ограничительный.
3. Последовательность-непоследовательность.
4. Аффективная устойчивость-неустойчивость.
5. Тревожность-нетревожность.

Различные сочетания этих параметров воспитания соотносятся с различными видами неврозов у детей [1].

Оказание поддержки в семье часто зависит от той родительской позиции, которую занимают взрослые в отношении своих детей. «Родительская позиция – это некое целостное образование, это реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания» [9]. Совершенно верно Р.В. Овчарова отмечает, что в развитой форме родительство включает: ценностные ориентации супругов (семейные ценности); родительские установки и

ожидания; родительское отношение; родительские чувства; родительские позиции; родительскую ответственность; стиль семейного воспитания [7, с. 11]. Родительство требует новых ролей и обязанностей как со стороны матери, так и со стороны отца. Кроме того, родительство наделяет их новым социальным статусом [6] и создает условия для развития родительских позиций (отцовской и материнской).

Отцовская родительская позиция – это интегральное взаимодействие мужской полоролевой, личностной и воспитательной позиции отца; это система его отношений как родителя, которая традиционно проявляется в преобладании предметно-инструментальной функции отца в воспитании детей.

Материнская родительская позиция – это интегральное взаимодействие женской полоролевой, личностной и воспитательной позиции матери; это система ее отношений как родителя, которая традиционно проявляется в преобладании экспрессивно-эмоциональной функции матери в воспитании детей.

Как показывают исследования С.С. Жигалина (2004), материнская и отцовская родительские позиции представляют собой диалектическое единство. Их своеобразие и необходимый баланс и создает оптимальные условия для полноценного развития личности ребенка. Исследования и семейная практика Е.Е. Ромицыной, И.А. Хоменко, А.Н. Елизаровой и др. показывают, что многие родители ригидны в своих установках на ребенка, материнская и отцовская позиции часто не дифференцируются и не согласуются между собой.

Понятное дело, что для развития личности ребенка важна гармонизация семейных отношений, адекватная родительская позиция.

Изменить неадекватную жизненную позицию родителей (родителя) – длительный и зачастую малоэффективный в плане затраченных ресурсов (эмоциональных, интеллектуальных, временных и др.) процесс. И в то же время жизненная позиция – вещь, социально податливая. На нее могут влиять (и влияют) различного рода социальные трансформации. Как указывают В.В. Бахарев и Н.С. Данакин (2009), можго выделить следующие социальные трансформации:

1. Утрата в массовом сознании четкой и определенной связи между доходом, уровнем жизни человека и его компетентностью, квалификацией, общественной полезностью профессии. Для большинства молодых людей опыт их родителей, долгое время работавших на одном предприятии, становится по преимуществу негативным.

2. Корпоратизация, клановость общества и неэффективность «социальных лифтов». Социальная поляризация населения России

характеризуется не просто существенным разрывом в доходах. Между социальными группами формируются не только символические, но и вполне реальные границы. Высокостатусные группы концентрируют все виды социально значимых ресурсов: деньги, власть, качественное образование, высокооплачиваемые рабочие места, престижные виды досуга и развлечений, экологически чистые места жизни и отдыха и др. При этом высокий статус преимущественно не достигается, а наследуется.

3. Атомизация общества, неустойчивость и ситуативность социальных связей. Анализ социальных практик россиян дает картину распространенности позиции потери человеком ощущения себя субъектом жизни.

4. Усиление социальных рисков, опасности маргинализации и аутсайдерства. В современном российском социуме социальное аутсайдерство и эксклюзия приобрели массовый характер в результате радикального транзита от тотального государственного режима советского периода к либертарианским формам государственной политики и практики в 90-е годы. На поведенческом уровне результатом социального аутсайдерства становится эскапизм, саморазрушение или агрессия, направленные против истинных или мнимых виновников такого положения вещей. Аутсайдер не считает себя связанным нормами социума, который его отверг, и часто мстит ему.

5. Нормативный релятивизм, вызванный чрезмерно быстрым и радикальным изменением системы ценностей в обществе. В результате в общественном сознании образовалась нормативно-ценностная каша.

6. Редуцирование сферы государственной молодежной политики, ее бюрократизация и формализация.

7. Распространение криминальной субкультуры, особенно явное в 90-е годы, когда многие ее носители заняли ведущие позиции в политике.

Однако в основе искажения родительской позиции, как указывает О.А. Карабанова (2001), часто лежит отвержение ребенка. Приписывание негативных качеств, инвалидация тем самым выступают как рационализация своего отвержения ребенка, проявление защитной реакции родителя с целью сохранения позитивного самоотношения и самоуважения путем дискредитации «другого».

А.С. Спиваковская (1991) разработала классификацию родительских позиций. Она считает, что родительская позиция как совокупность установок родителей во взаимодействии с ребенком существует в трех планах: *эмоциональном, когнитивном* и *поведенческом*, выделяет следующие критерии родительской позиции:

адекватность – неадекватность; этот критерий отражает то, в какой степени родители воспринимают индивидуальные особенности ребенка, что проявляется в феноменах предписывания родителями ребенку тех или иных качеств; степень и знак искажений восприятия образа ребенка могут быть разными (когнитивный компонент);

динамичность – ригидность, то есть степень подвижности родительской позиции, способность к изменению форм и способов взаимодействия с детьми (когнитивный и поведенческий компоненты);

прогностичность – непрогностичность, то есть способность родителей к экстраполяции, предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и способность к построению взаимодействий с ребенком с учетом этого предвидения (когнитивный и поведенческий компоненты).

Причем эмоциональный компонент проявляется по всем параметрам родительской позиции. Для дисгармоничных семей, как считает А.С. Спиваковская (1999), характерны *неадекватность, ригидность, непрогностичность родительской позиции*. Она также выделяет четыре патогенных типа воспитания:

1) низкая сплоченность и разногласия членов семьи по вопросам воспитания;

2) высокая степень противоречивости, непоследовательности, неадекватности;

3) высокая степень опеки и дидакта в каких-либо сферах жизнедеятельности детей;

4) повышенная стимуляция возможностей детей, в связи с этим частое применение угроз, осуждения.

Таким образом, под *родительской позицией* А.С. Спиваковская (1999) понимает «некое целостное образование, реальную направленность воспитательной деятельности родителей, возникающую под влиянием мотивов воспитания». Родительская позиция проявляет себя во взаимодействии и взаимоотношениях с ребенком и зависит от соотношения между осознаваемыми и неосознаваемыми мотивами.

Очевидно и другое: родительская позиция характеризуется определенным стилем поведения и моделями семейного воспитания. Нарушения, искажения, неадекватность родительской позиции оказываются обусловленными неадекватным транслированием ригидных и неэффективных моделей воспитания, низкой степенью психологической, социальной и педагогической компетентности родителей, а также дисфункцией семейной системы, как следствие,

трансформацией родительской позиции в неадекватную и, наконец, индивидуально-личностными особенностями самого родителя.

Исходя из анализа имеющейся опубликованной научной литературы и собственного исследовательского опыта, полагаю, что родительская позиция в отношении воспитания детей может проявляться в двух типах: *адекватном (гармоничном) типе* и *неадекватном (деструктивном) типе*, которые следует учитывать школьному психологу в своей диагностической и коррекционной работе с проблемными семьями и детьми из этих семей.

Адекватный (гармоничный) тип родительской позиции характеризуется:

взаимным эмоциональным принятием, эмпатией, эмоциональной поддержкой;

высоким уровнем удовлетворения потребностей всех членов семьи, в том числе и детей;

признанием права ребенка на выбор самостоятельного пути развития, поощрением автономии ребенка;

отношениями взаимного уважения, равноправия в принятии решений в проблемных ситуациях;

признанием самоценности личности ребенка и отказом от попыток манипулятивной стратегии воспитания;

обоснованной возрастными и индивидуально-личностными особенностями, разумной и адекватно предъявляемой системой требований к ребенку;

систематическим контролем с последующей передачей функций контроля ребенку и переходом к самоконтролю;

разумной и адекватной системой санкций и поощрений;

устойчивостью, непротиворечивостью воспитания при сохранении права каждого родителя на собственную концепцию воспитания и планомерное изменение системы воспитания в соответствие с возрастом ребенка.

Неадекватный (деструктивный) тип родительской позиции характеризуется:

недостаточным уровнем эмоционального принятия ребенка, эмоциональным отвержением и амбивалентным отношением, отсутствием взаимности;

низким уровнем сплоченности родителей и разногласиями в семье в вопросах воспитания детей;

высоким уровнем противоречивости, непоследовательности в отношениях родителя (ей) с детьми;

ограничительством в различных сферах жизнедеятельности;

завышением требований к ребенку или недостаточной требовательностью, вседозволенностью;

неконструктивным характером контроля, низким уровнем родительского мониторинга, чрезмерностью санкций или их полным отсутствием;

повышенной конфликтностью, физической и вербальной агрессией, насилием;

недостаточностью или чрезмерностью удовлетворения потребностей ребенка;

неадекватностью материнских и отцовских отношений [3; 4; 5].

В научной литературе (Ю.А. Клейберг, Г.Г. Шиханцев) указывается также, что процесс позитивной социализации ребенка был деформирован в большей степени семейным и школьным воспитанием:

1. Родители и педагоги словесно и на деле (своими поступками) утверждают аморальные или даже антисоциальные образцы поведения; в этом случае может произойти прямое усвоение ребенком (подростком) норм асоциального поведения.

2. Родители и педагоги на словах придерживаются общепринятых нравственных норм поведения, но совершают действия, поступки, им противоречащие. В этом случае у детей воспитывается лицемерие, ханжество, в целом аморальные установки.

3. Родители и педагоги вербально и на деле придерживаются общепринятых норм, но при этом не удовлетворяют эмоциональных потребностей ребенка (подростка). Отсутствие прочных эмоциональных, дружеских контактов родителей с подростками значительно затрудняет нормальный процесс социализации.

4. Родители и педагоги применяют методы воспитания, основанные на принуждении, насилии, унижении личности ребенка (подростка).

В семьях и школах, для которых характерны наиболее глубокие дефекты социализации, дети практически полностью остаются без надзора со стороны взрослых и вольно или невольно провоцируются на безнадзорность, беспризорность, бродяжничество, попрошайничество, проституцию и совершение правонарушений.

Отечественные ученые наиболее полно осветили те семьи, которые нуждаются в социальной, психолого-педагогической поддержке и защите детей. Существуют интересные, на мой взгляд, классификации различных типов семей (Г.Г. Шиханцев, 1998; А.С. Скороходова, 1999; И.П. Башкатов, 2002 и др.). Более подробно об этом в [1; 2; 3; 4; 5].

Различные типы родительских позиций как системы отношений родителя обусловлены определенными родительскими целями, ценностями, установками и мотивами. В свою очередь, они придают воспитательной практике семьи специфичный характер. Таким образом, родительская семья является важнейшим фактором социализации и развития личности ребенка. Она обладает определенными механизмами влияния на подрастающую личность. Влияние семьи зависит от ее воспитательного потенциала и других объективных и субъективных факторов. При этом родительские позиции в семейном воспитании выполняют регулятивную функцию [3; 4].

Процесс первичной социализации в семьях с неадекватной родительской позицией однозначно искажается и требует уже на первом этапе повышенного внимания со стороны школьных психологов в плане коррекции, психологической поддержки и сопровождения.

Список литературы

1. Здравомыслова О.А. Насилие в семье и кризис традиционной концепции воспитания / О.А. Здравомыслова //Социальная педагогика. 2005. № 1.
2. Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. / Ю.А. Клейберг. СПб., 2014.
3. Клейберг Ю.А. Ювенальная психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. Нальчик, 2013. С. 187–207.
4. Клейберг Ю.А. Психология семьи с неадекватной родительской позицией / Ю.А. Клейберг //Организация работы с молодежью: междисциплинарная интеграция теории и практики: коллективная монография; под ред. А.А. Зеленина, М.С. Яницкого. Кемерово, 2012. С. 88–105.
5. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах / Ю.А. Клейберг. М., 2008. С. 181–205.
6. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. СПб., 2004.
7. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. / Р.В. Овчарова. М., 2003.
8. Психология развития / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М., 2001.
9. Шнейдер Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. М., 2006.

Об авторе

Клейберг Юрий Александрович, академик РАЕН, профессор факультета психологии ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, президент Международной академии ювенологии, международный психолог-эксперт. E-mail: klab03@rambler.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ОТНОШЕНИЮ К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.С. Сиротюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье приводятся результаты исследования профессионально-важных качеств психолога, влияющих на результативность профессиональной деятельности по формированию толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *профессионально-важные качества психолога, формирование толерантности в дошкольном возрасте, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

Необходимым условием результативности профессиональной деятельности психолога по формированию толерантности у детей дошкольного возраста являются его *профессионально-важные качества (ПВК)*, под которыми мы понимаем индивидуально-психологические особенности психолога, соответствующие содержанию и предмету деятельности, позволяющие достигать высокой результативности и максимально исключать профессиональные ошибки.

На основании проведенного нами анализа работ Н.А. Аминова, В.В. Болучевской, А.А. Деркача, А.В. Карпова, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, М.В. Молоканова, Н.Я. Семаго, В.П. Симонова, О.Н. Усановой, Л.Б. Шнейдер, Т.А. Юзефавичус и др. к профессионально-важным качествам, необходимым психологу для формирования толерантности у детей дошкольного возраста, нами были отнесены уровень саморегуляции, психокоррекционные умения, направленность мотивов профессиональной деятельности, уровень толерантности, коммуникативно-характерологические тенденции.

В проведенном эмпирическом исследовании ПВК психолога, влияющих на результативность его профессиональной деятельности по формированию толерантности у нормативно развивающихся детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ОВЗ, приняли участие 43 педагога-психолога (женщины в возрасте от 24 до 53 лет) ДОУ

г. Твери и Тверской области. Кроме того, в исследовании приняли участие 348 детей дошкольного возраста (5–7 лет), посещающие ДОУ г. Твери и Тверской области (172 мальчика и 176 девочек). Всего в исследовании принял участие 391 человек.

Для исследования профессионально-важных качеств психолога использовался следующий комплекс диагностических методик: исследование толерантности проводилось при помощи экспресс-опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой [4]; для определения коммуникативно-характерологических тенденций личности была использована методика Т. Лири [5]; стиль саморегуляции поведения определялся при помощи методики В.И. Моросановой [2]; доминирующие мотивы профессиональной деятельности исследовались при помощи методики «Опросник профессиональной мотивации психологов» А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой, Е.С. Тужиковой, И.А. Тупицыной [1]; сформированность психокоррекционных умений исследовалась при помощи анкеты эксперта Е.С. Слюсаревой [3].

Эмпирическое исследование ПВК психолога, влияющих на результативность его профессиональной деятельности по формированию толерантности у нормативно развивающихся детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ОВЗ, проводилось в соответствии со следующими этапами:

1. Диагностика профессионально-важных качеств психолога.
2. Первичная диагностика уровня сформированности толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ОВЗ.
3. Формирование толерантности и развитие ВПФ у нормативно развивающихся детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ОВЗ.
4. Итоговая диагностика уровня сформированности толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ОВЗ.
5. Статистическая обработка и содержательная интерпретация полученных результатов.

Для статистического анализа результатов эмпирического исследования использовался статистический пакет «STATISTICA» (6-я версия). Для обработки данных был использован регрессионный анализ.

Первичный статистический анализ исходных данных показал, что собранные переменные по характеру своего распределения и относительной независимости удовлетворяют требованиям, предъявляемым к проведению регрессионного анализа.

Статистическая обработка собранного массива данных о ПВК психолога и результативности его профессиональной деятельности методами регрессионного анализа позволила выявить модель различных ПВК, влияющих на показатель результативности «динамика сформированности толерантности» у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ОВЗ.

Регрессионный анализ результатов эмпирического исследования проводился прямым пошаговым методом. По результатам дисперсионного анализа выявленная модель ПВК способна объяснить 78 % дисперсии в оценке результативности профессиональной деятельности психолога. Соответственно, значение коэффициента множественной детерминации (КМД) составляет 0,78, при этом критерий Фишера F = 52,3 при p<0,001 (табл. 1).

Таблица 1

Результаты регрессионного анализа результативности профессиональной деятельности психолога

Показатели	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		Критерий t – Стьюдента
	Beta	Стандартная ошибка	b	Стандартная ошибка	
Inter-cept			**–0,159**	**0,069**	**2,30***
tolerant	–0,079	0,132	–0,026	0,043	0,60
motiv	**0,172**	**0,084**	**0,045**	**0,022**	**2,06***
S/obw	**0,231**	**0,099**	**0,076**	**0,033**	**2,34***
ymeniya	**0,306**	**0,081**	**0,107**	**0,028**	**3,79****
KXT 1	**0,159**	**0,074**	**0,020**	**0,009**	**2,16***
KXT 2	0,044	0,041	0,004	0,004	1,08
KXT 3	0,042	0,039	0,004	0,004	1,07
KXT 4	0,040	0,042	0,003	0,004	0,93
KXT 5	–0,050	0,043	–0,004	0,004	1,16
KXT 6	–0,013	0,042	–0,001	0,004	0,30
KXT 7	**0,281**	**0,125**	**0,027**	**0,012**	**2,25***
KXT 8	0,032	0,041	0,003	0,004	0,78

Примечание. Уровень значимости *p<0,05, **p<0,01

Обозначения: tolerant – уровень толерантности; motiv – направленность мотивов профессиональной деятельности; S/obw – уровень саморегуляции поведения; ymeniya – сформированность психокоррекционных умений; КХТ 1 – лидерские данные, стремление к независимости, способность брать на себя ответственность; КХТ 2 – уверенность в себе, деловитость; КХТ 3 – раздражительность, критичность, нетерпимость к ошибкам партнера; КХТ 4 – недоверчивость, подозрительность, ревность, обидчивость, злопамятность; КХТ 5 – критичность к себе, робость, скромность, стыдливость; КХТ 6 – уважительность, благодарность, стремление доставлять радость партнеру; КХТ 7 – способность к взаимопомощи, общительность, доброжелательность, внимательность; КХТ 8 – деликатность, нежность, стремление заботиться о близких, терпимость к недостаткам, умение прощать.

Результаты регрессионного анализа, представленные в табл. 1, свидетельствуют о том, что *наиболее значимым показателем* в модели ПВК, влияющим на результативность профессиональной деятельности психолога по формированию толерантности у детей дошкольного возраста, являются психокоррекционные умения ($b = 0,107$; $t = 3,79$ при $p < 0,01$), представленные единством аналитических, проектировочных, организаторских, коммуникативных, рефлексивных и прогностических умений [3]. Другими словами, сформированность данных психокоррекционных умений у психолога обеспечивает высокую результативность его профессиональной деятельности по показателю «уровень сформированности толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ОВЗ».

Вторым по значимости показателем в модели ПВК является уровень саморегуляции поведения ($b = 0,076$; $t = 2,34$ при $p < 0,05$).

Психолог *с высоким уровнем саморегуляции* поведения характеризуется осознанностью целеполагания и проектирования собственной профессиональной деятельности, умением гибко и адекватно реагировать на изменения условий в процессе деятельности, самостоятельностью и независимостью. Психолог с высоким уровнем осознанной регуляции легче овладевает новыми видами деятельности и увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях. При высокой мотивации профессиональной деятельности психолог способен сформировать индивидуальный стиль саморегуляции поведения, который позволяет *компенсировать* влияние личностных и характерологических особенностей, препятствующих достижению цели [2].

У психолога *с низким уровнем саморегуляции поведения* целеполагание и организация собственной профессиональной деятельности протекают спонтанно. Такой испытуемый характеризуется несамостоятельностью, неумением адекватно реагировать на изменяющиеся условия в процессе деятельности, зависимостью от мнения заведующих ДОУ, коллег и родителей [2].

Для психолога, осуществляющего развивающее направление профессиональной деятельности, сформированность саморегуляции поведения играет решающую роль во многих ситуациях, связанных с организацией взаимодействия нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ. Недостаточность саморегуляции поведения в состоянии повышенного эмоционального напряжения может спровоцировать психолога на импульсивные действия и принятие необдуманных решений. Кроме того, необходимость саморегуляции поведения возникает в ситуациях, когда психолог сталкивается с новой, необычной и трудноразрешимой профессиональной задачей, не имеющей однозначного решения или предполагающей несколько альтернативных вариантов [2].

В.И. Моросанова рассматривает саморегуляцию поведения как целостную систему, включая в нее планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкость и самостоятельность. Причем чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, тем увереннее он чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности [2].

Третьим по значимости показателем в модели ПВК является конструктивная направленность мотивов профессиональной деятельности на саморазвитие и на общение ($b = 0,045$; $t = 2,06$ при $p < 0,05$). Особую значимость конструктивная направленность мотивов приобретает в связи с тем, что профессиональная мотивация побуждает психолога к осуществлению профессиональной деятельности, профессиональному развитию, определяет систему отношений психолога к каждому из субъектов взаимодействия, в том числе и к самому себе.

Направленность мотивов профессиональной деятельности психолога может носить как конструктивный, так и неконструктивный характер. Нам близка позиция А.В. Микляевой с коллегами, относящих к конструктивной направленности мотивов профессиональной деятельности психолога возможность помогать людям, возможность саморазвития, возможность открытого и искреннего общения с другим человеком в рамках профессионального взаимодействия, возможность занимать

активную социальную позицию и способствовать изменениям в мире, желание поделиться накопленными знаниями. К неконструктивной направленности мотивов отнесены: профессиональная мотивация, основанная на потребности в любви и признании, избегании одиночества; замещение личных проблем проблемами других людей; решение собственных проблем в процессе профессионального взаимодействия с детьми и их родителями [1].

Любой из вышеперечисленных мотивов неконструктивной направленности прогнозирует риски в профессиональной деятельности психолога по формированию толерантности у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной развивающей среды.

Четвертым по значимости показателем в модели ПВК являются коммуникативно-характерологические тенденции личности, две из которых имеют особую значимость:

тенденция, характеризующаяся способностью к взаимопомощи, общительностью, доброжелательностью и внимательностью ($b = 0{,}020$; $t = 2{,}16$ при $p < 0{,}05$);

тенденция, включающая лидерские данные, стремление к независимости, способность брать на себя ответственность ($b = 0{,}027$; $t = 2{,}25$ при $p < 0{,}05$).

Присутствие в модели ПВК психолога таких качеств, как способность к взаимопомощи, общительность, доброжелательность и внимательность, позволяют ему выстроить субъект-субъектные взаимоотношения с детьми дошкольного возраста. Наличие лидерских данных, стремление к независимости и способность брать на себя ответственность позволяют психологу организовать как собственную профессиональную деятельность, так и деятельность детей в процессе психологических занятий.

Незначимыми для результативности профессиональной деятельности психолога оказались такие коммуникативно-характерологические тенденции, как уверенность в себе, деловитость; раздражительность, критичность, нетерпимость к ошибкам партнера; недоверчивость, подозрительность, ревность, обидчивость, злопамятность; критичность к себе, робость, скромность, стыдливость; уважительность, благодарность, стремление доставлять радость партнеру; деликатность, нежность, стремление заботиться о близких, терпимость к недостаткам, умение прощать.

Регрессионный анализ значимости толерантности психолога в модели ПВК выявил *парадоксальный факт:* толерантность психолога не оказывает влияния на результативность его профессиональной

деятельности по формированию толерантности у детей дошкольного возраста. Вероятнее всего, низкие оценки по показателю толерантности компенсируются высоким уровнем саморегуляции поведения, сформированностью психокоррекционных умений и конструктивной мотивацией профессиональной деятельности психолога.

Таким образом, регрессионный анализ результатов эмпирического исследования показал, что ПВК психолога в различной степени вносят вклад в результативность его профессиональной деятельности по показателю «динамика сформированности толерантности». К наиболее значимым ПВК, влияющим на результативность профессиональной деятельности психолога, относятся психокоррекционные умения, саморегуляция поведения, конструктивная направленность мотивов на саморазвитие и на общение, коммуникативно-характерологические тенденции личности (способность к взаимопомощи, общительность, доброжелательность, внимательность, лидерские данные, стремление к независимости, способность брать на себя ответственность). Несформированность толерантности психолога не снижает результативность его профессиональной деятельности, так как компенсируется более значимыми показателями в модели ПВК.

Список литературы

1. Микляева А.В. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов / А.В. Микляева, П.В. Румянцева, Е.С. Тужикова и др. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 67 с.
2. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека В.И. Моросанова. М.: Наука, 1998. 192 с.
3. Слюсарева Е.С. Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми / Е.С. Слюсарева. Ставрополь: СГПИ, 2010. 152 с.
4. Солдатова Г.У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева и др. М.: Смысл, 2008. 172 с.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М.: Институт психотерапии, 2002. 490 с.

Об авторе

Сиротюк Анастасия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет». E-mail: n.sirotyk@yandex.ru

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДОВ У ШКОЛЬНИКОВ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

С.Ю. Тарасова

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва

ГБОУ ВО МО Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Дубна

Рассматривается разнообразие форм аутоагрессивного поведения. Сильное влияние оказывает социальная ситуация неопределенности, связанная с постоянной трансформацией общественных ценностей. Персональные проблемы ребенка и подростка во многом связаны с проблемами общества и являются своего рода психологической социопатологией. Рассматриваются психологические факторы риска суицида у школьников.

Ключевые слова: *условная норма здоровья, сверхтревожность, перфекционизм, деструктивные тенденции личности, аутоагрессия, суицидальное поведение.*

Целью настоящего сообщения является обзор литературных источников и анализ опыта психологического сопровождения ребенка и подростка условной нормы здоровья.

Какие же это дети? Предлагая данную классификацию, мы ориентируемся на мнение С.Б. Малыха и соавторов [5]:

дети и подростки, находящиеся в длительной психотравмирующей ситуации, такой как, например, утрата близкого человека, буллинг (школьная травля);

дети и подростки с доклиническими формами нервно-психических расстройств, включая пограничные формы умственного отставания (это могут быть сверхтревожные, невротизированные дети);

часто болеющие дети, дети с физическими, косметическими дефектами или опытом наблюдения физического страдания;

дети и подростки, находящиеся в ситуации стресса вследствие пограничного состояния собственной личности.

Нередко деструктивные тенденции личности школьника проявляются в аутоагрессивном поведении. Аутоагрессивные проявления имеют большое разнообразие форм и постоянно варьируются. Выделяют суицидальную и несуицидальную аутоагрессию. Вторая может быть в виде преднамеренного самоповреждения, нарушений пищевого поведения, неудовлетворенности своим телом (фигурой). Можно предположить, что каждый опытный учитель встречал в многолетней практике детей с намеренными самопорезами, ожогами, ссадинами и кровоподтеками, например, в виде символических надписей на лице или теле. Выполнены действия обычно грязно, некрасиво, без анестезии. Преднамеренное самоповреждение предпринимают порой «вдруг» вполне прилежные благополучные ученики, от которых ни родители, ни педагоги, ни классный руководитель не ожидали такого поступка. Это может предшествовать попытке суицида.

Всемирная организация здравоохранения сообщает, что в 53 странах мира самоубийство относится к трем ведущим причинам смерти в возрасте от 15 до 30 лет [2]. В число стран с высоким уровнем суицидов входит Россия. В нашей стране смертность от самоубийств примерно в 1,5 раза выше смертности от убийств и почти в 2 раза – от дорожно-транспортных происшествий [4]. С каждым годом суицид молодеет и встречается на сегодняшний день у детей 6–7 лет, пусть даже демонстративно-шантажного характера. По данным Г.В. Старшенбаума, в 1990-е гг. частота суицидов среди детей в возрасте от 5 до 14 лет возросла в 8 раз [7]. На протяжении последних 6–7 лет в России частота добровольного ухода из жизни среди подростков составила 19–20 случаев на 100 тысяч подросткового населения, тогда как в мире – 7 случаев на 100 тысяч [1]. В «Российской газете» со ссылкой на Следственный комитет РФ приведены следующие данные: «в 2010 году в России зарегистрировано 798 случаев самоубийств несовершеннолетних, в 2011 – 896, а в первом полугодии 2012 года уже 532 случая. Судя по темпам роста, к концу года цифра детских смертей перевалит за тысячу». Добавим, в возрасте до 25 лет на каждый завершенный суицид приходится ряд предыдущих попыток. Высокий уровень частоты суицидальных попыток приходится на девочек-подростков в возрасте 10–19 лет [4].

Повсеместное распространение Интернета и электронных СМИ оказывает подчас отрицательное влияние на душевное здоровье. Клинические психологи уже полвека говорят о расширении сферы своей деятельности в связи с информационными стрессами. Душевное здоровье современного школьника отягощают факторы технического прогресса общества: информационная перегрузка, ускорение темпа жизни,

формализация межличностных контактов, дистанционное «общение», в том числе в процессе обучения. Экзамены организованы столь стрессогенно, что их с тревогой ожидают и участники процесса, и врачи-суицидологи. Отсюда трудности формирования у растущего человека своего жизненного смысла, а порой и последствия в виде невротического развития личности. Появляются чувства тоски, скуки – осевые симптомы любого невроза. Растет число эмоциональных, прежде всего тревожных, нарушений. Известно, дети и подростки более конформны, чем взрослые, что увеличивает риск аутоагрессии. Уместно сказать об эффекте Мэрилин Монро – феномене, обсуждаемом в США с 70-х гг. прошлого столетия. Смерть популярной актрисы вызвала 12%-ный рост суицидов в США и 10%-ный – в Великобритании по сравнению с нормативом [3].

За аутоагрессией лежат проблемы формирующегося образа Я, слишком нестабильная самооценка детей, образ Я «отвергаемого» или «жертвы». Уже это вполне достаточные основания появления сложностей социально-психологического характера: снижения школьной успеваемости или трудностей установления контактов со сверстниками. Что видят на поведенческом уровне в форме чрезмерной застенчивости, скрытности подростка родители, классный руководитель, учителя? Можно услышать высказывания: «хочется уснуть и не проснуться», «я не живу, а мучаюсь», «мне скучно дальше жить», «чем так жить, лучше умереть». Может присутствовать нездоровый интерес к теме добровольного ухода из жизни, насильственной смерти. Экранизация «Анны Карениной» побудила двух восьмиклассниц взять у психолога интервью на тему «почему взрослые совершают самоубийство?». В другой школе к учителю-историку подросток обратился с просьбой организовать круглый стол по проблеме суицида. Историк оказался человеком рефлексирующим – может, потому и обратился – задумался: все ли у мальчика благополучно. Действительно, имел место случай буллинга. Если деструктивность присутствует, она обязательно проявится. Изолированный в классе подросток принес учительнице литературы, которой доверял, тетрадку мрачных стихотворений на тему смерти в духе декаданса Серебряного века. Принес тайком после уроков и дополнительных занятий. Учительница обратилась за консультацией к психологу.

Если ученик подвергается травле, прогноз ухудшается. Шестиклассница рассказывает: «Я пыталась. Я потратила 10 накопленных тысяч, чтобы они от меня отстали. Больше так не могу…» (девочка купила обидчице дорогие наушники, но через две недели ее опять начали очень обидно дразнить). Проиллюстрируем рассказом девочки в процессе

психологического консультирования. Тема – свобода. Подросток, хотя и символически, пишет об освобождении как о смерти. Любопытно, что девочка ведет повествование от мужского имени, что также косвенным образом свидетельствует о проблемах самооценки, принятия себя.

«Боль. Боль, проткнувшая живот и вышедшая с другой стороны… Я был уверен, что могу управлять своей жизнью, что со мной ничего не случится. Но в расцвете лет такое… Боль от катаны. Серьезное оружие, мать вашу! Ха! Смех в такой неподходящий момент. Наверное, это злит моих врагов? Ничего, пусть позлятся...

Я был уверен, что умру быстро… меня проткнули насквозь, а я!.. Боль. Боль уже не кажется чем-то страшным. Она уже кажется приятной. Вот она смерть. Надеялся на фигурку скелета в плаще и с косой? А вот нет… Постепенно душа покидает тело. Боли уже нет. Душа летит над городом все выше, выше… Нить между моим телом и душой становится все тоньше, и вот ее уже почти не видно… И что меня ждет? Рай или Ад? Ясно одно – боли больше не будет…»

Выделяют следующие факторы риска аутоагрессивного поведения [6, 8]:

1. Слишком нестабильная самооценка. Сильная зависимость самооценки школьников от детско-родительских отношений, отношения в классе, получаемых оценок.

2. Дезадаптивный перфекционизм. Перфекционизм в его чрезмерной дезадаптивной форме проявляется в перманентных попытках доказать себе и социуму собственную успешность, добиться признания, похвалы значимых других людей даже ценой нервно-психического истощения. Причем суть патологических форм перфекционизма в его принципиальной неутолимости. Ребенок приписывает значимым другим людям нереалистичные ожидания, которым обязательно надо соответствовать, чтобы заслужить принятие и одобрение («Она ругает меня даже за четверки!»). Причина появления дезадаптивных форм перфекционизма – феномен «условного принятия» в детско-родительских отношениях («Я тебя полюблю, если ты…). Реальные достижения обесцениваются, а требования к себе непрерывно возрастают, создавая бесконечный путь улучшения себя, стабильный уровень сверхтревожности.

3. Ощущение себя особенным, не таким, как все. Чувство «отличия», «инаковости», легко переходящее в чувство неполноценности, дефектности, стыда или позора. Актуальная ситуация соперничества в классе. Возможно манипулятивное поведение: угрозы, истерики, демонстративно-шантажные действия.

4. Неразвитость механизма знакового опосредствования эмоций символами или речью, способствующая прямому отреагированию собственных побуждений, влечений в действии. Поиск помощи у таких детей происходит, как правило, не словами, а телесными знаками, в том числе повреждающего характера.

5. Психотравмирующая ситуация: ранняя утрата объекта любви, развод, ссоры родителей; эмоциональное, физическое, сексуальное насилие; резкое снижение успеваемости; неприятие классом и другие. Вторичная травматизация: намеренное или ненамеренное осуждение окружающими, значимыми другими людьми в психотравмирующей ситуации («Сама виновата, не надо было провоцировать»).

6. Серьезное нарушение раннего развития любви к своему телу, заботы о защите тела. Своеобразие личностного смысла болезненных ощущений. Данный феномен может быть следствием частых физических страданий, госпитализации, дефицита заботы со стороны матери или иной формы депривации.

Скажем несколько слов о необходимости коллегиальной работы. Школа должна иметь возможность приглашать психолога клинической специализации для консультирования в сложных случаях, особенно с учетом реализуемой сегодня программы инклюзии. «Трудные» дети и подростки были и есть в школах всегда. А в школах с углубленным изучением предметов, где много способных, одаренных детей, встречаются школьники с выраженной шизоидной акцентуацией характера и даже фактически больные дети. Например, без официального медицинского диагноза. Или те, кто получает лечение у врача-психиатра частным образом. Еще Ч. Ломброзо заметил: гениальность и помешательство – звенья одной цепи. Практика работы экспертной группы клинических психологов из научного института, сотрудников кафедр широко распространена в других странах, например, в Германии и Швейцарии. В нашей стране также необходим комплексный подход к решению проблем ребенка, межведомственное взаимодействие. Тем более что идея такой коллегиальности принадлежит, в частности, Л.С. Выготскому. Финансовая конкуренция иногда мешает полноценному взаимодействию систем образования и здравоохранения. Знакомы ситуации, когда дети и подростки, остро нуждающиеся в медицинской и психологической помощи, попадают в поле зрения врача-психиатра слишком поздно. Когда поправить уже ничего нельзя.

Девочка Аня была странной со средней школы: и во внешности – темная одежда, закрывающая лицо челка, и в поведении – старалась вообще ни с кем не общаться. Бывали дни, когда Аня постоянно

повторяла и матери, и в школе, что «не хочет больше мучиться». В детском коллективе ее отвергали, настоящих реальных друзей никогда не было. Одноклассница характеризует ее как «чокнутую». В 16 лет в новогодние праздники Аня совершила завершенный суицид (падение с высоты). Приведем фрагмент записки, написанной незадолго до самоубийства: «Мама, я не могу больше жить для тебя… Я хочу, чтобы была боль, сильная боль, а потом все кончилось». На комплексной психолого-психиатрической посмертной экспертизе в Центре им. В.П. Сербского выяснилось: девочка уже несколько лет страдала маниакально-депрессивным психозом.

При формировании патологии характера или психического расстройства оказание своевременной психологической и медицинской помощи жизненно необходимо. И многое, если не все, зависит от грамотной кооперации родителей, учителей и психологов.

Список литературы

1. Анализ суицидного поведения девушек-подростков, поступивших в ГПБ № 3 им. И.И. Скворцова-Степанова за период с 2007-го по 2012 годы / Л.Н. Бизина, Н.В. Хохлова, Л.В. Авдеева, Т.М. Левшакова, О.В. Чернова // XI Мнухинские чтения «Актуальные проблемы психиатрии, психотерапии, клинической психологии семьи и детства: подготовка специалистов и работа в междисциплинарной команде». СПб., 2013. С. 70–72.
2. ВОЗ. Доклад о состоянии здравоохранения в мире, 2010 г. ВОЗ, 2010. 216 с.
3. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. СПб.: «Издательский дом НЕВА», 2001. 512 с.
4. Положий Б.С. Суицидальное поведение женщин / Б.С. Положий, В.В. Васильев. М.: ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», 2014.
5. Психологические центры: организация, содержание деятельности, документация / С.Б. Малых, О.Е. Буланова, Е.В. Бурмистрова и др. М.: Изд-во «Генезис», 2007. 248 с.
6. Соколова Е.Т. Проблема суицида: клинико-психологический ракурс / Е.Т. Соколова, Ю.А. Сотникова // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 103–115.
7. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия / Г.В. Старшенбаум. М.: «Когито-центр», 2005. 376 с.

8. Тарасова С.Ю. Психологическое сопровождение детей условной нормы здоровья с устойчивыми трудностями адаптации к школе / С.Ю. Тарасова, Ю.А. Сотникова // Психология и школа. 2014. № 3. С. 85–101.

Об авторе

Тарасова Софья Юрьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «Психологический институт РАО», доцент кафедры клинической психологии ГБОУ ВО МО Международный университет природы, общества и человека «Дубна». E-mail: syutarasov@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РАННЕМ ВЫЯВЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

Е.Н. Швченко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются проблемы и перспективы организации раннего выявления детей с ограниченными возможностями здоровья и детей группы риска в Тверском регионе.

***Ключевые слова**: раннее выявление детей с ОВЗ, особые образовательные потребности, ранняя диагностика и коррекция.*

Значимость проблемы раннего выявления детей с ограниченными возможностями здоровья в Тверском регионе определяется следующими факторами:

специфика демографической ситуация (на начало 2014 года детское население Тверской области составило около 196,5 тыс. человек, из них 1 883 ребенка с инвалидностью в возрасте от рождения до 17 лет; количество детей с инвалидностью в возрасте от 0 до 7 лет составляет приблизительно 1 788 человек);

особенности социально-экономического развития региона;

социально-психологические особенности общественного развития;

ухудшение экологической обстановки и пр.

Значимость поставленной проблемы усиливается за счет существующих и постоянно возникающих противоречий между:

необходимостью своевременного выявления таких категорий детей и **отсутствием современной службы детской реабилитологии в здравоохранении;**

осознанием необходимости преодоления, минимизации степени отчуждения детей с ОВЗ от образовательных учреждений и значительной удаленностью данных учреждений от места жительства семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что приводит к разрыву с семьей и к семейной депривации;

необходимостью повышения профессиональной компетентности специалистов для работы с такими категориями детей и отсутствием системы повышения квалификации педагогов в вопросах коррекционной педагогики и специальной психологии.

Главное противоречие состоит в том, что специалисты образовательных организаций, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, недооценивают потребности родителей в получении полной информации об особенностях воспитания, обучения детей с ОВЗ, считают ее удовлетворенной, а также готовности родителей участвовать в реабилитационных процессах, и реальным состоянием ситуации, полный анализ которой показывает, что родители испытывают дефицит информации о возможностях получения услуг психолого-педагогического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста и сложности доступа к ней, а также осознают слабость связи между семьей, имеющей особого ребенка, и специалистами, призванными оказывать специализированную помощь детям с ОВЗ. Это связано с реальным недостатком информации и недостаточным количеством служб, которые могли бы стать партнерами центра раннего выявления и помощи, куда при первых признаках нарушения здоровья у ребенка может обращаться семья с целью квалифицированного обследования такого ребенка и решения узкоспециальных задач.

Все это делает необходимым решение проблем своевременного выявления отклонений в развитии у детей, их реабилитации в форме единой системы, предполагающей:

максимально раннее выявление и диагностику специфики нарушений развития и особых образовательных потребностей;

минимизацию разрыва между моментом выявления нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекции, обучения и реабилитации;

расширение временных границ специального образования и реабилитации, начиная с момента рождения и на протяжении всей жизни;

непрерывность процесса диагностики, обучения и реабилитации и их выход за рамки школьного возраста;

выделение комплекса специальных диагностических, коррекционно-развивающих задач (не имеющих места в процессе жизнедеятельности нормально развивающегося ребенка того же возраста);

включение родителей в процесс выявления, коррекции и реабилитации детей, а также организацию их целенаправленной подготовки силами специалистов;

подготовку специалистов для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, их родителями.

В процессе создания и развития системы раннего выявления детей с ограниченными возможностями здоровья в качестве основных должны осуществляться следующие мероприятия:

1. Подбор и разработка психодиагностического инструментария, обеспечивающего измерение критериальных показателей состояния здоровья детей.

2. Обязательное психолого-педагогическое и медицинское обследование детей в различных социальных институтах с целью раннего выявления изменений в состоянии их здоровья.

3. Стабилизация деятельности существующих специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

4. Финансирование специализированных учреждений, призванных заботиться о развитии детей с ОВЗ, позволяющее обеспечить такие учреждения необходимым диагностическим инструментарием, средствами психолого-педагогической коррекции.

5. Обобщение и распространение имеющегося в стране опыта в работе с детьми с ограничениями в здоровье.

6. Создание специальных психологических служб и организация постоянного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка.

7. Повышение качества подготовки специалистов для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, обеспечивающее необходимый уровень профессионализма в области диагностики и коррекции первичных признаков отклонений в здоровье детей.

8. Создание служб раннего выявления и помощи семье с проблемным ребенком.

9. Ориентация деятельности всех специализированных образовательных организаций на принципы сотрудничества, партнерства, открытости системы образования.

Пути и способы раннего выявления детей с ОВЗ

1. Разработка единой системы выявления факторов риска для здоровья детей и обследования детей с ограниченными возможностями здоровья должна осуществляться на основе принципов психодиагностического обследования: ответственности, объективности, научности и т.д.

2. Создание на основе объективного знания о факторах риска для здоровья, основных показателях и классификации заболеваний, следствием которых является инвалидность, банка психодиагностических данных, которые можно рекомендовать к использованию специалистам различных медицинских и психолого-педагогических служб.

3. Интеграция всех медицинских, социальных, психолого-педагогических служб, ведомств, имеющих непосредственное отношение к проблеме развития детей с ограниченными возможностями здоровья, должна основываться на принципе ответственного отношения к осуществляемой деятельности и на основании этического и профессионального кодекса.

4. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями в региональное образовательное пространство необходимо осуществлять с учетом особых образовательных потребностей, путем приспособления среды образовательных организаций к индивидуально-типологическим особенностям различных категорий детей.

5. Проведение ежегодного межведомственного мониторинга, обеспечивающего постоянное отслеживание потребностей в образовании детей с ОВЗ, а также оценку качества образовательных услуг, предоставляемых образовательными организациями.

На основе выявленных показателей, характеризующих отклонения в состоянии здоровья детей, дифференциации этих показателей, в сферах общего и профессионального образования детей с ОВЗ можно рекомендовать следующее:

разработка программ довузовской подготовки абитуриентов с ОВЗ;

разработка системы реабилитационных, социально-психологических услуг, сопровождающих школьников и студентов с ОВЗ на всем пути обучения;

организация курсов переподготовки и повышения квалификации для педагогов по овладению специальными технологиями обучения детей с ОВЗ;

привлечение общественных организаций к процессу экспертной оценки условий, необходимых для обучения детей с ОВЗ, с целью разработки и реализации образовательных проектов;

разработку программ обеспечения доступности образовательной среды образовательных организаций, осуществляющих обучение и воспитание детей с ОВЗ;

подготовка проектов необходимых изменений в законодательной базе сферы образования;

привлечение спонсоров для поддержки образовательных программ и создания условий для обучения детей с ОВЗ.

Анализ трудностей, возникающих в процессе раннего выявления детей с ограниченными возможностями здоровья

1. Отсутствие четких критериев и единой базы психодиагностических данных для их выявления применительно к детям с ОВЗ.

2. Отсутствие тесных межведомственных связей между различными службами и центрами, осуществляющими выявление, мониторинг и сопровождение детей с ОВЗ.

3. Отсутствие системы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии ребенка с ОВЗ.

4. Недостаточное финансирование проектов по созданию психодиагностического инструментария и раннему выявлению детей с ОВЗ.

5. Отсутствие тесной связи между выявлением и последующей организацией реабилитационной работой в соответствующих учреждениях.

6. Отсутствие дошкольных учреждений компенсирующего и комбинированного вида (удовлетворяются только на 75 %), в которых можно провести диагностику с последующей дифференциацией отклонений в здоровье. В ряде территорий восточной зоны края вообще нет специальных групп для детей с отклонениями в развитии.

7. Проблемы с получением доступного общего и профессионального образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и с их дальнейшим трудоустройством.

8. Недостаточный уровень подготовки специалистов, призванных осуществлять психодиагностическое обследование детей с ОВЗ и *активное* междисциплинарное взаимодействие.

9. Отсутствие специальных условий – как материально-технических, так и кадровых.

10. Отсутствие системы преемственности дошкольного, школьного и послешкольного специального образования в части оказания психодиагностических и коррекционных услуг детям с ОВЗ.

11. Отсутствие четко налаженной системы психодиагностического обследования и организации последующего психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Об авторе

Шевченко Екатерина Николаевна, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет». E-mail: ponomareva-en@yandex.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ПО ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В МОУ «СОШ № 12» г. ГЛАЗОВА)

Д.Ю. Скрябина

ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Глазов, Удмуртия

В статье пойдет речь о реализации проекта по включению детей с особыми образовательными потребностями в школьную среду и их участие в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: *дети с ООП (особые образовательные потребности), инклюзия, интеграция, инновационная и коррекционная деятельность с детьми с ООП.*

В современном образовательном пространстве происходят процессы, связанные с включением детей и подростков с особенностями в развитии в общеобразовательную и социальную среду наравне с детьми с нормой. В рамках ст. 79 Закона об образовании предлагается включать детей с психофизическими нарушениями в образовательный процесс в рамках инклюзивного образования. Теперь непосредственно в образовательных учреждениях наравне с классами коррекции и

компенсации в школах могут появиться и инклюзивные классы. Поэтому, начиная с апреля 2013 года, нами реализуется проект по внедрению инклюзивного подхода в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве школы.

Целью данного проекта стало обеспечение непрерывности образования, повышение теоретико-методологического уровня педагогов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями; обеспечение освоения каждым учителем ФГОСа по предмету в рамках инклюзивного образования, а также обмен опытом работы практических работников в рамках инклюзивного образования.

Основными управленческими механизмами реализации нашей программы являются:

разработка принципов и стратегий инклюзивного образования;

разработка системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;

формирование творческих групп учителей и обмен опытом по работе с новыми технологиями в рамках инклюзивного образования;

разработка учебных планов, программно-методического обеспечения в соответствии с учебной программой.

Основными этапами реализации проекта стали: подготовительный, практический и прогностический.

1-й этап включает в себя диагностику изучения развития познавательных процессов и мотивации к учению младших школьников с ОВЗ и детей с нормой; прогностичность и организацию деятельности. Обобщение опыта и анализ опыта работы по диагностике учащихся с ОВЗ; индивидуальные планы, программы. Работа над концепцией: изучение теоретических аспектов проблемы; выявление мотивов социально-педагогической деятельности; выявление личных ресурсов развития ребенка; планирование необходимой научно-исследовательской и экспериментальной работы, совершенствование кадрового потенциала, материально-технического обеспечения конкуренции. На сегодняшний день нами проведена диагностика готовности детей первого класса к обучению в школе (продиагностированно два первых класса с ЗПР, проверена их адаптация, изучены психологические особенности и представлены индивидуальные маршруты их развития и один класс детей с нормой. Проверялись дети по тем же критериям: готовность и адаптация; проведено анкетирование детей, родителей и учителей «Отношение к инвалидам»).

2-й этап – реализация, анализ и обобщение результатов научно-экспериментальной работы:

1. Совершенствование системы обучения и воспитания детей с ОВЗ:

совершенствование образовательного компонента;

совершенствование работы по коррекционно-развивающему обучению.

2. Совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения учащихся.

3. Создание индивидуальных учебных программ для детей с особыми образовательными особенностями.

4. Подготовка печатных работ по осуществляемому проекту.

5. Организация рейтинга и стимулирования работников, участвующих в проекте.

3-й этап – анализ, обобщение результатов повседневной работы, прогнозирование дальнейших путей развития школы и определение новых задач.

Совершенствование организации учебно-воспитательной работы (УВР) в рамках инклюзивного образования заключается в следующем:

1. Целевая установка: приведение структуры и организации УВР в соответствии с требованиями к инклюзивному образованию детей.

2. Организационные задачи: разработать и постоянно анализировать учебные планы для классов, обучающих детей с ОВЗ; разработать программы психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения детей; создать условия для работы в рамках инклюзивного образования; создать условия для индивидуальной и дифференцированной работы с учащимися; создать условия для реализации научно-исследовательской работы учителей; обучить учителей использовать в своей работе дистанционное обучение; инициировать использование в образовательном процессе коммуникативных технологий.

3. Инновационный компонент: разработка единого расписания для учащихся (базовый компонент + вариативный компонент + коррекционная работа); разработка системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ с целью гибкого изменения объема образовательной траектории для каждого ребенка и для конкретного класса; разработка поурочного планирования в режиме инклюзивного образования; разработка дидактического, методического и инструктивного материала.

Кроме непосредственной работы с детьми, учителями и родителями в образовательном учреждении также ведется работа с управленческим звеном. Нами предложены следующие направления работы для модернизации системы управления. Во-первых, внесение изменений в Устав образовательного учреждения в связи с включением его в инклюзивное образование. Во-вторых, совершенствование функциональных обязанностей всех участников учебно-воспитательного процесса и служб сопровождения инклюзивного образования, а также совершенствование внутришкольного контроля и совершенствование Совета школы (включение родителей, имеющих детей с нормой, и родителей, имеющих детей с особенностями в развитии). Инновационной составляющей данной деятельности стала разработка новых образцов деятельности, анализ реализации новых организационных форм работы; овладение новым типом управленческой деятельности в соответствии с новыми ФГОСами.

Для реализации управленческого компонента были поставлены и решены следующие группы задач:

Нормативные задачи: разработка функциональных обязанностей всех участников образовательного процесса; разработка дополнений к Уставу образовательного учреждения в связи с внедрением инклюзивного образования.

Мотивационные задачи: усиление работы с завучами образовательных учреждений по основам организации управления инклюзивными классами; усиление разъяснительной работы во всех направлениях образовательного процесса.

Научно-методические задачи: изучение и внедрение в практику новых форм управления; создание базы контроля эффективности управления.

Задачи по кадровому обеспечению: подготовка кадров структурных подразделений; подготовка кадров по инклюзивному образованию, психологов и педагогов.

Также нами предложены задачи для реализации модернизации методического сопровождения в образовательном учреждении.

Организационные задачи: структурирование всех видов методической деятельности в соответствии с заявленными целями образовательного учреждения; организация методической работы на основе научно-обоснованного анализа с последующей коррекцией программ образовательного учреждения; создание системы непрерывного повышения квалификации в рамках инклюзивного образования; формирование методологической культуры педагогов как средства

повышения качества образования; системное освоение педагогами новых подходов и технологий в образовании;сопровождение психолого-педагогической деятельности информационной, научной и консультативной помощи; поддержка инновационной деятельности педагогов; создание режима «открытых пространств» для презентации педагогами своих успехов через открытые уроки, видеозаписи уроков и публикации своих работ.

Инновационные задачи: развитие новых типов взаимодействия педагогов между собой и с семьей.

Нормативные задачи: совершенствование документальной базы ОУ; совершенствование внутришкольного положения о стимулировании деятельности педагогов.

Мотивационные задачи: проведение научных консультаций преподавателями ГГПИ учителей образовательных учреждений; поощрение различного уровня педагогических кадров.

Научно-методические задачи: планирование деятельности всех методических структур ОУ совместно с куратором проекта; проведение постоянного мониторинга педагогической деятельности учителей.

Но самым важным разделом проекта, на наш взгляд, является формирование толерантного отношения родителей детей с нормой к детям с особыми образовательными потребностями и родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, друг к другу. Для этого нами разработана система родительских собраний общешкольных, беседы с узкими специалистами (дефектологами, логопедами, психологами, психиатрами, неврологами и т.д.) для объяснения положительных и негативных моментов, которые могут возникнуть при инклюзии, и пути выхода из «неприятных» ситуаций.

Основными направлениями работы в данной деятельности стали:

создание условий для вовлечения родителей, имеющих детей в норме и с особыми образовательными потребностями, в инклюзивное образование;

формирование позиции сотрудничества у всех участников образовательного процесса;

совершенствование системы психолого-педагогического просвещения и консультирования участников образовательного процесса;

создание центра психолого-педагогического сопровождения родителей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями;

разработка системы воспитательного взаимодействия по вопросам инклюзивного образования;

проведение тематических родительских собраний, дней открытых дверей, лекторий для родителей;

приглашение на родительские собрания научных консультантов, куратора проекта с целью психолого-педагогического сопровождения в области инклюзивного образования;

проектирование совместной деятельности родителей и образовательного учреждения;

мониторинг результативности и эффективности взаимодействия школы и семьи.

При реализации любого проекта необходимо учитывать критерии эффективности реализации проекта и, соответственно, риски его реализации. Ниже нами представлены критерии эффективности данного проекта и его риски (табл. 1).

Таблица 1

Критерии эффективности проекта

Области, подвергающиеся изменению	Стартовые условия	Стратегические результаты, которые предполагается получить в ходе реализации проекта
Изменение статуса учреждения		Открытие классов инклюзивного образования
Создание нормативно-правовой базы	Разработать: Устав школы; локальные акты, определяющие работу всех структур школы; функциональные обязанности всех участников учебно-воспитательного процесса	Дополнение Устава в соответствии с количественными изменениями. Разработка тематического планирования для программ инклюзивного образования. Разработка требований для педагогов инклюзивных классов. Разработка договора между администрацией ОУ и родителями о взаимных обязательствах и ответственности

Разработка содержания образования		1. Разработка и апробация программ инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения. 2. Разработка мониторинга образования (обучение, развитие, воспитание)
Создание информационной базы		1. Создание внутришкольной информационной среды. 2. Пополнение банка данных инновационных разработок. 3. Создание банка данных компьютерных обучающих программ, дидактических материалов, используемых в процессе обучения и воспитания. 4. Создание банка методических материалов: открытые уроки, внеклассные мероприятия, лекции и т.д.
Организация и управление образовательным учреждением		
Методическая работа педагогического коллектива		

Возможные риски

1. Несовпадение традиционных педагогических представлений с возможностями учащихся.
2. Проблематичность финансирования материально-технической базы.
3. «Старение» педагогических кадров и недостаточность притока молодых кадров.
4. Социально-психологическое восприятие идеи инклюзивного образования.
5. Разработка принципов, стратегий инклюзивного образования
6. Разработка учебных планов, индивидуальных образовательных программ и блока дополнительного образования.
7. Анализ результативности работы образовательного учреждения, определение новых задач, путей достижения концептуальных целей.
8. Организация экспертизы разработанных учителями программ инклюзивного образования, внедрение программ.
9. Разработка дополнительных модулей учебно-воспитательного процесса.
10. Разработка внутренних критериев оценки результативности нововведений.
11. Осуществление мониторинга учебно-воспитательного процесса.
12. Создание перспективных учебных планов с элементами преемственности.
13. Внедрение в практику работы «паспорта ОУ» и организация процесса с учетом индивидуально-психических особенностей.
14. Разработка программ психолого-педагогической коррекции и курсов дополнительного образования.
15. Разработка единого расписания школы.
16. Внедрение расписания.
17. Мониторинг эффективности расписания.
18. Введение мониторинга психолого-эмоционального состояния учащихся с целью гибкого изменения учебно-воспитательных мероприятий.
19. Мониторинг эффективности организации УВП.
20. Разработка и совершенствование учебно-методических планов, дидактического и методического материалов.
21. Совершенствование деятельности ПМПК (консилиумов) при ОУ.

22. Создание методического объединения по направлению инклюзивного образования.

23. Создание внутришкольного центра помощи детям с ОВЗ, детям в норме, их родителям и учителям.

24. Создание условий для эффективной работы педагогов, психологов, дефектологов.

Об авторе

Скрябина Дарья Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Глазов, Удмуртия. E-mail: Dar-skryabina@yandex.ru

ТЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

МОДЕРНИЗМ В КОНТЕКСТЕ ЭККЛЕЗИАЛЬНОГО КРИЗИСА

В.Ю. Лебедев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

А.М. Прилуцкий

ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург

В статье утверждается идея о том, что манифестации модернизма как феномена современной западной религиозности вписываются в общую картину экклезиального кризиса. В результате не всегда оказывается валидным классическое противопоставление модернизма фундаментализму. Привычная бинарная модель их противопоставления недостаточно отражает их общую природу, фундированную кризисом церковности. В то же время анализ указанных феноменов в духе церковной традиции позволяет осмыслить их более полно и методологически корректно.

***Ключевые слова**: модернизм, протестантизм, кризис, гносеофобия.*

Формирование необходимых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра теологии является одной из самых важных задач в области теологического

образования в современной России. Понятно, что это невозможно без должного уровня теоретической подготовки студента. В учебном плане направления «Теология» содержится целый ряд дисциплин, взаимосвязанных друг с другом, последовательно углубляющих знания в области философии, религиозной философии и философии религии. Существует целый ряд сложных вопросов философско-религиозного порядка, которые заслуживают особого внимания. К числу таких вопросов, безусловно, относится и понимание сущности модернизма в контексте экклезиального кризиса.

Влияние секуляризационных процессов и развитие некоторых изначально присущих протестантизму тенденций привели к кризису во многих протестантских конфессиях и деноминациях. Проявлениями этого кризиса является рост либерализма, причем не только в области теологии, но и в области этики, морали и пасторского богословия. Так, этапами либерализации многих лютеранских церквей в Европе и Америке стали последовательные шаги, направленные на узаконение практики рукоположений женщин для пасторского, а затем и епископского служения, признание гомосексуальных отношений допустимыми, дискуссии о возможности эвтаназии.

Характерным проявлением кризиса в современном лютеранстве стала тенденция к повсеместному внедрению в церковную жизнь харизматических практик, модернизм в области литургики, который приобретает порой сюрреалистические формы, расцвет крайних форм пиетизма. Использование гитар, барабанов и бубнов во время богослужений, крайне свободное отношение к литургическому канону, мода на экстравагантные литургические облачения (равно как проведение богослужений в обычном повседневном костюме), сентиментальные проповеди и проч. сегодня едва ли не повсеместны.

Отдельной проблемой является оценка степени влияния на протестантизм обновленческих процессов, протекавших в *постсоборном* католицизме, где с 1960-х гг. можно наблюдать ряд схожих явлений: как гиперрационализм, так и уклон в харизматическую мистику, нелепейшие эксперименты в области литургики, подчас обгоняющие аналогичные в протестантизме (если служение лицом к алтарю сохранилось во многих лютеранских общинах, то в католицизме его можно найти только у «лефевристов», седевакантистов и в общинах, пользующихся правами служения Мессы Пия V, причем только во время таких «экстраординарных» – это их нынешний официальный статус – служб), хотя сами эти процессы гомоморфными все же не являются. Пожалуй, только классических пиетистских увлечений мы не находим, очевидно,

лишь потому, что это явление типично именно для протестантской надконфессиональной мистики. То, что в католицизме нет женского священства, связано с тенденцией догматизировать этот вопрос, из-за чего ревизия здесь невозможна. Но нашествие разного рода «алтарниц», «чтиц», «уделительниц Причастия» (без малейшей нужды в этом), что в открытую противоречит традиционной католической моральной теологии, составляет серьезную проблему (консервативные верующие подчас перестают посещать такие службы). Эти явления пытаются объяснить: 1) влиянием протестантизма на католицизм (такое объяснение встречается, например, среди консервативных католиков, особенно традиционалистов; 2) влиянием постсоборных реформ на протестантизм, который попытался унифицировать собственную теологию и богослужение (так, некоторые полагают, что массовое распространение практики служения лицом к народу в консервативном протестантизме во многом является влиянием постсоборных литургических нововведений); 3) результатом одних и тех же сложностей, ситуативных влияний и соблазнов, в которых оказались все «западные» конфессии. Какое объяснение следует признать верным, признать ли полифакторность процесса, пока еще не ясно окончательно.

Особо следует отметить рост среди лютеран интереса к харизматическому целительству. На этой волне возникают лидеры, претендующие на обладание особыми харизматическими дарами исцеления различных болезней силой своего духовного воздействия без использования медицинских средств. Более радикально настроенные харизматические целители вообще обвиняют научную медицину во всевозможных грехах и отговаривают больных пользоваться квалифицированной медицинской помощью. Так, например, получившая скандальную известность целительница Пиркко Яловаара, прихожанка Евангелическо-лютеранской церкви Финляндии, утверждает, что болезни вызваны бесами и что лекарства – это ворота для сатаны. Она говорит, что людям, долго принимавшим лекарства, нужно отказаться от этого, поскольку бесов можно изгнать только силой Божией. Яловаара принадлежит к харизматическому движению и проводит харизматические вечера, на которых она «исцеляет» людей в церквях по всей Финляндии. Журналист задается вопросом: как Евангелическо-лютеранская церковь допускает проповедь подобного рода в своих церквях? Один из ответов заключается в том, что харизматическое движение объединяет многих прихожан церкви. Без него церковные скамьи опустели бы, и поэтому церковь предпочитает закрывать глаза и молчать.

Поскольку такой харизматический целитель не несет никакой ответственности за результат своих духовных манипуляций, любой исход

болезни оказывается для него приемлемым. Смерть больного, наивно отказавшегося от помощи научной медицины из-за увещеваний харизматического проповедника, последний всегда может без ущерба для своего авторитета объяснить «слабой верой» умершего или, не вдаваясь в подробности, «волей Божией». Выздоровление же всегда будет использоваться для маркетинга и «раскрутки» соответствующего целителя.

Интересно, что серьезных теологических аргументов в пользу правомерности деятельности указанной целительницы не приводится. Контент-анализ интернет-материала позволил выявить использование доводов вроде «Какой вред может нанести церкви пенсионерка, не могущая посещать Россию чаще двух раз в год». Подобная демагогия изобличает, на наш взгляд, полную теологическую беспомощность и упадок культуры богословской дискуссии.

Практика харизматического целительства во многих отношениях близка первобытному анимизму и шаманизму, поскольку все события человеческой жизни, прежде всего болезни и неприятности, объясняются в этом дискурсе как результат воздействия злых духовных существ. Упрощение религиозных доктрин, сведение их до противопоставлений типа: мирское – духовное, ангелы – демоны, религия – наука, – придает мировосприятию современных харизматиков выраженный гностический оттенок.

Харизматическое движение в современном протестантизме и католицизме следует рассматривать именно как одно из проявлений модернизма – явления исключительно сложного, поражающего исследователей многообразием форм и проявлений, способностью формировать многочисленные синкретические дискурсы. Синкретический характер харизматического движения проявляется прежде всего в том, что понимание сущности молитвенных практик в нем деградирует и в итоге интерпретируется в концептах древнего анимизма и шаманизма, таким образом происходит разрыв с теологической традицией Церкви, сформировавшейся уже в Средние века и направленной к осознанию «фундаментального различия между порядком природы и порядком молитвы» [1, с. 131]. Отнесение феномена модернизма к концептам либеральной теологии, вопреки популярному в современном религиоведении взгляду, не является однозначным. Если в католицизме модернизм обычно оказывается продуктом либерализма, то в протестантизме наблюдается более широкий спектр возможностей и отношений. Так, например, модернизм вполне оказывается способным уживаться с протестантским фундаментализмом, движением,

противостоящим в теологии основным положениям либерального богословия. Не в последнюю очередь это связано с тем, что дискурсы фундаментализма концентрируются вокруг *отдельных* догматических положений. Постулируя, что элементы догматических систем неравнозначны, фундаментализм претендует на право выносить оценочное суждение о том, что относится к «ядру» теологии (ее центр, фундамент-основание), а что – к периферии, которой можно если не пожертвовать вообще, то допустить практически любую интерпретацию. В этом состоит отличие фундаментализма от традиционализма: последний представляет собой теологическое направление, заявляющее о ценности всей традиции, традиции как таковой, а не отдельных ее частей, хотя традиция в религии и теологии «не только подвержена изменениям, но и способствует им» [5, с. 53].

Поэтому в той степени, в которой либеральная критика не затрагивает тех догматических положений, которые сторонники фундаментализма полагают относящимися к основным теологическим постулатам, либерализм в теологии способен вполне уживаться с фундаменталистскими тенденциями [2, с. 87–97].

От такого сосуществования – на деле синкретического смешения либеральных и фундаменталистских тенденций – в современном протестантизме следует отличать фундаменталистский либерализм как принципиально иное явление, порожденное развитием религиозной ситуации в европейском культурно-историческом контексте XX–XXI вв. Фундаменталистский либерализм представляет собой некий теологический аналог либеральному фашизму – явлению, глубоко укорененному в культуре современности. Фундаменталистский либерализм представляет особую разновидность фундаментализма, полагающую в качестве фундаментальных оснований религиозной культуры либеральные постулаты релятивности религиозной истины, необходимости постоянного обновления всех сторон и аспектов церковной жизни в соответствии с модными современными социополитическими и мировоззренческими теориями и концепциями, отказ от догматических формулировок. Фундаменталистский либерализм, как и либеральный фашизм, вполне могут уживаться с харизматией – фашистские идеологии вообще способствуют формированию особых сектантских по духу обществ вокруг фигуры харизматического лидера.

Не будучи, как уже отмечалось выше, явлением однородным, религиозный модернизм оказывается способным порождать многочисленные синкретические дискурсы. В основе этого явления лежит достаточно сложный семиотический механизм заимствования и

ресемиотизации семиотически значимых элементов различных религиозных традиций и их включение в модернистские дискурсы. Действие данного семиотического механизма можно прослеживать на различных уровнях. Например, за тенденциями к так называемому «литургическому обновлению» в скандинавском лютеранстве скрывается именно модернистская ресемиотизация элементов древних литургических чинов. Так, элементы древних литургий, будучи механически привнесенными в формат лютеранского богослужения, не столько способствуют утверждению ценности древних литургических форм, сколько порождают вполне модернистское отношение к литургии: оказывается, что можно все, что понравилось, просто позаимствовать и переосмыслить в модернистском духе [4].

Модернистские дискурсы в теологии обладают способностью активного самовоспроизведения [6, с. 23–25]. Всякое заимствование, всякая стилизация «под древность» вовсе не свидетельствуют о «возвращении к традиции», но только являются способом активного воспроизведения модернистского дискурса, а в плане эстетики ритуала дают яркие образцы постмодернистской эклектики (а порой просто эклектики дурновкусной, не дотягивающей даже для постмодернизма).

Теологическая оценка харизматии, сделанная о. Павлом Флоренским, особо актуальна сейчас именно применительно к протестатизму: «В тех же общинах или компаниях, где переживание Духа объявлялось нормою, неизбежно возникало хлыстовство, разумея это наименование в широком смысле всякого лжедуховного энтузиазма и лже-мистического, душевного (не духовного) волнения совокупности радеющих людей» [7, с. 123].

«Католический» харизматизм имеет практически те же формы, отличаясь разве что попытками переосмысления ряда типично католических культовых практик (харизматические радения перед Святыми Дарами, харизматическое переосмысление почитания ряда святых и пр.). Порой харизматические практики не могут контролироваться даже епархиальными епископами из-за закрытости, фактической автономности и самоуправства соответствующих групп, ярким примером которых является небезызвестный «неокатехуменат», запрет на деятельность которого в одной из католических епархий обсуждался как пример выдающихся качеств епископа, его принципиальности и даже смелости.

Другим проявлением кризиса в протестантизме стало усиление тенденций к **гносеофобии** (прот. Г.В. Флоровский использовал термин «гносимахмия») – особой совокупности религиозно-мировоззренческих

установок, отвергающих необходимость духовного образования для совершения пастырского служения и – более того – в крайних формах утверждающих вредность и пагубность всякого образования, кроме самого элементарного или утилитарно-профессионального, для духовной жизни человека. Часто гносеофобия носит выраженную эсхатологическую окрашенность, при этом образование и – шире – знания отвергаются не сами по себе, но как лишние, ненужные в условиях начавшейся актуализации эсхатологических событий. С такими поведенческими установками связаны тенденции к эскапизму, повышенная тревожность, страх перед будущим, зачастую обретающий маниакальные формы. Как справедливо обобщает американский философ Эрик Дэвис, «призрак паранойи часто преследует субкультуры, которые сознательно выпадают из мейнстрима», и «этот параноидальный стиль интерпретации символизма товаров и символических систем современного общества несомненно можно назвать непреднамеренной эсхатологической аффектацией, но эти визионерские подозрения тем не менее складываются в определенную творческую силу» [3, с. 196] .

Различными модальностями гносеофобии в протестантизме являются утверждения о том, что нет возможности сочетать «веру» и «знание», что образование неизбежно приводит к конфликту с религиозным мировосприятием и в итоге к утрате веры.

С этими утверждениями легко уживаются представление о том, что образование, особенно обучение в вузе, проживание в общежитии, общение с другими студентами «опоганивает», погружает человека в пространство религиозной нечистоты, скверны, препятствует выполнению религиозных этических и аскетических установок, равно как представления о том, что «духовному человеку» образование не нужно, он и без того все знает. Крайней формой гносеофобии является вера в то, что знание неизбежно формирует гордыню и для правильного духовного состояния лучше всего оставаться неграмотным. Перечисленные характерные установки гносеофобского мировосприятия иногда образуют целые системы, хотя чаще выступают в разрозненном и несистематизированном виде: гносеофобские установки изначально не нацелены на интеллектуальную работу, без которой невозможна систематизация. Гносеофобский дискурс отличается неупорядоченностью, противоречивостью и бессистемностью. В этом русле происходит и деградация богословского образования, порой нисходящего до уровня библейских курсов для деревенского духовенства.

Несмотря на то что гносеофобия не является сугубо протестантским явлением, именно в современном протестантизме данные тенденции прослеживаются наиболее отчетливо.

Отмечается ли гносеофобия в современном католицизме? Не очень ярко, но все же порой заметно. Так, умеренной гносеофобией следует считать ревизию учебных программ духовных учебных заведений с исключением ряда курсов (или их радикальным переосмыслением). Из семинарских программ исчезает латинский язык, ряд курсов пытаются сделать «более библейскими», что подразумевает сокращение доли схоластических методов богословия с заменой их прямыми ссылками на библейские тексты, что очень сильно напоминает стиль обучения и мышления, свойственный учебным заведениям баптистов и иных радикальных протестантов. Характерно и то, что приверженцы «католического харизматизма» часто осуждают «образованность», полагая ее ненужной и даже вредной, демагогически ссылаясь на жития некоторых святых, о которых известно, что они не получили серьезного образования: их случаи предлагаются как нормативные примеры. При этом подобные пропагандисты харизматического невежества подчас сами обладают катастрофическими пробелами знаний даже на уровне катехизиса.

Что же касается эсхатологического дискурса, то при всей сложности его можно отметить как эсхатологический оптимизм, являющийся наследием либерального христианства позапрошлого века, так и активизацию эсхатололгических настроений, что присуще отнюдь не только типичным традиционалистам, эсхатологически осмыслявшим еще события, связанные с соборными реформами. Другое дело, что эсхатологическая проповедь не обязательно должна выражаться на страницах официозной церковной прессы и в епископских посланиях, бывает достаточно воскресных проповедей или приватных бесед с верующими. Подчас эсхатологическая ангажированность намеренно скрывается, дабы не вызвать претензий со стороны священноначалия.

Список литературы

1. Вульф М. де. Средневековая философия и цивилизация / М. де Вульф. М.: Центрполиграф, 2014. 253 с.

2. Головушкин Д.А. Религиозный фундаментализм / религиозный модернизм: концептуальные противники или амбивалентные феномены? // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. 2015. № 1. С. 87–97.

3. Дэвис Э. Техногнозис: миф, магия и мистицизм в информационную эпоху / Э. Дэвис. Екатеринбург: Ультра. Культура, 2007. 480 с.

4. Лебедев В.Ю. К семиотике религиозного модернизма: семантика и хронологическое соотнесение / В.Ю. Лебедев, А.М. Прилуцкий // Вестник ТвГУ. Серия: Философия. 2010. № 3. С. 37–46.

5. Осипова О.А. Определение понятия «традиция» в англоязычной обществоведческой литературе / О.А. Осипова // Зарубежный Восток. Религиозные традиции и современность. М., 1983. С. 50–59.

6. Прилуцкий А.М. Метафорика религиозного ритуального дискурса / А.М. Прилуцкий //Религия. Церковь. Общество. Исследования и публикации по теологии и религии. Вып. 2. СПб.: Любавич, 2013. С. 21–39.

7. Флоренский П.А. Столп и утверждение Истины. Т.1 / П.А. Флоренский. М.: Правда, 1990. 840 с.

Об авторах

Лебедев Владимир Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: semion.religare@yandex.ru

Прилуцкий Александр Михайлович, доктор философских наук, профессор кафедры религиоведения ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». E-mail alpril@mail.ru

К ВОПРОСУ О ТЕОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСВЕЩЕНИИ МОЛОДЕЖИ: НЕОЯЗЫЧЕСТВО – ВОЗВРАЩЕНИЕ В ДЕТСТВО ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ МЫСЛИ

А.Л. Безруков, В.Ю. Лебедев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В данной статье рассматривается феномен неоязычества, возрождение и реконструкция этого явления в России. Выявляются характерные черты движения, общие тенденции и направление развития. Разбираются причины, порождающие популярность родноверия, приводится мнение самих современных неоязычников о данном движении. Выясняются антихристианские, националистические черты идеологии неоязыческих организаций. Анализируются основные положения неоязычества, их парадигмы, символика, философия и

теологические воззрения. Высказываются предположения о характере причин распространения этого явления, проводится критика неоязыческих положений.

Ключевые слова: *неоязычество, родноверие, христианство, национализм, славяне.*

Значение деятельности по теологическому просвещению молодежи в контексте современной историко-культурной ситуации в России трудно переоценить. Бакалавры теологии, согласно требованиям ФГОС ВО, должны обладать определенными компетенциями в области духовного образования и просвещения, способностью работать в разновозрастных аудиториях. Понятно, что подобная работа по образованию и просвещению молодежи невозможна без должного уровня теоретической подготовки будущего выпускника-бакалавра. Одним из наиболее сложных вопросов в этом аспекте является теоретическая подготовка в области сектоведения.

Неоязычество, родноверие, роднобожие, доброславие – это названия одного и того же явления современной религиозной жизни не только России, но и других стран. Явление относительно не новое, возникшее в современных формах во второй половине XX века, но в последние годы обращающее на себя все больше внимания, привлекая и молодежь, и людей взрослых в свои ряды. Растет количество родноверческих общин, постоянных членов в них хотя и немного, но велико количество людей, которые одобрительно относятся к самой идее неоязычества. Что же их привлекает?

Неоязычество эксплуатирует чувство патриотизма, уважения к древней истории Руси. Кроме того, при помощи книг, фильмов, компьютерных игр, шоу, устраиваемых поклонниками ролевых игр и исторической реконструкции, создается привлекательный образ язычника, сильного, свободного и справедливого воина. Вот что говорят сами неоязычники о привлекательности их идей: «Мало какая философия и/или религия позволяет людям **одновременно** чувствовать себя едиными, духовной и идейной общностью, но при этом не только не подавляет индивидуальные различия личности, но также и всемерно их развивает, поддерживая и стимулируя разнообразие чувств и подходов ко всем явлениям жизни» [8]. Так ли это? Важно прежде всего уяснить, что нужно понимать под термином «неоязычество». Для начала вспомним, что есть язычество. Термин «язычество» происходит от церковнославянского слова «язык», означающего, в частности, «народ». В Ветхом Завете «народы» – совокупное обозначение политеистов, среди которых существует

избранный народ-монотеист. Существует много видов и аспектов язычества (все политеистические религии, магия, шаманство и др.). Они характеризуются набором признаков, основными из которых являются: обожествление сил природы, вытекающее отсюда многобожие, магизм, выраженный в вере в возможность человека овладеть сверхъестественными силами с помощью заклинаний, ритуалов, жертвоприношений. На сегодня есть страны и народы, которые издревле исповедуют языческие религии, к примеру, индуизм в Индии и синтоизм в Японии. Неоязычество содержит приставку «нео-» – то есть «новое». Возникает оно у народов, исповедующих монотеизм. Неоязычество – это восстановленное, ***реконструированное*** религиозное движение, основанное на языческой традиции, присущей этносу данной территории до принятия монотеистической религии. Есть и такие определения неоязычесва: «общенациональная религия, которая искусственно создается городской интеллигенцией из фрагментов древних локальных верований и обрядов с целью возрождения „национальной духовности“» [4]; «совокупность религиозных, парарелигиозных, общественно-политических и историко-культурных объединений и движений, которые в своей деятельности обращаются к дохристианским верованиям и культам, обрядовым и магическим практикам, занимаются их возрождением и реконструкцией» [5]. Само название «русская традиционная языческая вера» вызывает у историков вопрос: а был ли тогда сформировавшийся русский этнос или это был конгломерат разных племен? Из истории мы видим, что как раз одной из целей принятия христианства и было объедение разрозненных славянских племен в один русский народ, который на тот момент еще не существовал. Российские неоязычники предпочитают называть себя родноверами и так определяют свою веру: «**У** каждого народа Родная Вера своя. Славяно-русское Родноверие основано на любви к Роду и к тому, что его окружает, – к ПриРоде. **С**лавяно-русское Родноверие (Родоверие, Родобожие, Родянство и Доброславие) – это Родолюбие и Родославие, почитание Рода-Троицы в его ипостасях: Рода-Всевышнего, Рода-Небесного и Рода-Земного» [8]. Следует сразу оговорить, что неоязычество не имеет общей организационной структуры, состоит из десятков групп, имеющих порой разные определения и понятия по ключевым вопросам, в том числе и по самоидентификации.

Есть ряд признаков, которые являются общими почти для всех родноверческих групп. Первый признак – это антихристианская антисемитская риторика. «**Х**ристианские библейские Писания к русскому народу не имеют какого-либо отношения и приравниваются к обычной

мифологии народов мира, которую полезно знать, но делать из нее учебник – вредно и неразумно» [7]. На наш взгляд, это очень мягкое определение современных язычников. В разговоре вам скажут о том, что христиане – это рабы, которых иудеи при помощи придуманной ими религии лишили доблести и закабалили, что до принятия христианства русские были свободными и сильными. Несостоятельность этого утверждения очевидна для историков, судьба полабских славян, не принявших христианство, была печальна. Эти славянские племена были завоеваны германцами и ассимилировались. Противопоставление «христиане – рабы Бога, славяне – дети (внуки) богов» легко опровергается евангельской молитвой к Господу: «Отче наш, Иже еси на небесех!» (Отец наш небесный!). Апофеозом ненависти к христианству является обряд «раскрещевания», придуманный современными «волхвами». Суть его в том, что человек, решивший стать язычником, должен освободиться от негативного воздействия крещения, которое его посвятило чужому богу и не дает ему свободно и правильно развиваться. Приносится жертва, а участвующий в обряде должен растоптать крест. Такие обряды сближают неоязычников с откровенными сатанистами.

Национализм, и порой в крайних формах, также является одной из общих черт неоязычников. Одно из направлений неоязычества, ***инглиизм***, и несколько других родноверческих организаций были признаны ***экстремистскими***, их деятельность на территории Российской Федерации запрещена.

Интересен вопрос: национализм неоязычников происходит из их верований, основанных на местных, «родных» богах, или же нацизм, ища оправдания своей идеологии, порождает неоязыческие культы? Некоторые исследователи полагают, что именно крайний национализм является точкой отсчета в образовании многих неоязыческих групп, что представляется нам правдоподобным. Впрочем, и развитие националистической идеологии у адептов родноверческих течений из самого родноверия так же происходит: если мои, славянские, боги жили на этой земле, я – славянин, это моя земля, то почему на этой земле находятся другие народы? В связи с этим нужно упомянуть любовь всех неоязычников к свастике, или коловрату, как они его называют, утверждая, что это древний славянский символ солнца. «Коловрат (свастика) – один из наиболее почитаемых языческих символов, мощнейший обережный знак – священный символ солнца, выражающий единство Рода (Оси Мира – Неподвижного Центра Коловрата) и Родных Богов (движущихся сторон)» [7]. То обстоятельство, что свастику-

коловрат используют откровенные нацисты и в обществе имеется негативное восприятие этого символа, не смущает родноверов.

Следующая черта, роднящая неоязыческие группы, – это опора на сомнительные источники своих религиозных воззрений. Реальных исторических свидетельств о славянском язычестве практически не сохранилось, те крупицы знаний, которые дошли до наших дней, не позволяют составить сколь-нибудь ясную картину верований наших предков и в любом случае требуют очень высокой научной квалификации (о «научной» деятельности Чудинова и Задорнова не стоило бы даже и упоминать). В языческой среде основным источником знаний о «родной» вере считается «Велесова книга». Все сведения об истории текста до момента публикации исходят от эмигранта, автора любительских сочинений по славянскому фольклору *Ю.П. Миролюбова*. На неких деревянных дощечках, якобы вывезенных из России в Гражданскую войну, содержались якобы предания, *молитвы*, *легенды* и рассказы о древней славянской истории примерно с *VII века до н. э.* до *IX века н. э.* Никто, кроме Миролюбова, этих дощечек не видел, они вдруг пропали после смерти владельца. Большинство исследователей – как *историков*, так и *лингвистов*, а среди них академик Рыбаков, самый известный из исследователей славянского язычества, – убеждены в подложности «Велесовой книги» и не рассматривают ее в качестве достоверного источника. Несмотря на это, неоязычники свято верят (или хотят верить?) в ее подлинность и стараются продвигать эту подделку «в массы». Усилиями украинских родноверов изучение «Велесовой книги» включено Министерством образования Украины в программу по литературе для 8–9 классов. Чем же еще руководствуются неоязычники в своей вере? «…Руководствуюсь совестью и здравым смыслом, опытом, переданным мне предками и разумом, чтоб осмыслить все это» [7], «создание какого-либо "руководства" для язычества в принципе невозможно» [7], «Руководствуюсь наследием предков и тем, что открывают мне Силы, что я в меру своей личной Силы добываю у них на своем пути волхва – житейским и сакральным опытом» [7]. Здесь мы видим, что в отличие от христианства, которое руководствуется Священным Писанием и Священным Преданием, неоязычники руководствуются собственными измышлениями, считая свой разум мерилом истины. Чем опасны некоторые новые религиозные движения, которые руководствуются личными измышлениями своих лидеров, мы помним по действиям «Аум Сенрике», по приказу своего основателя устроившим газовые атаки в токийском метро.

Общим для всех неоязычников является отношение к вопросу добра и зла. «Свет и Тьма, День и Ночь, Созидание и Разрушение сами по себе – это не измышленные людьми «добро» и «зло», а естественные этапы всякого вершения во Всемирьи» [7]. Добро и зло признается родноверами естественными сторонами бытия (обычный для язычества и эзотерики дуализм). В сути своей все неоязыческие воззрения пантеистичны, они видят Бога во всем, ставя знак равенства между Творцом и творением, в котором он присутствует. «Все сущее, являясь частью единого организма Всевышнего, само представляет одну из форм жизни, и потому, независимо от того, имеет сущее душу и разум или нет, оно стремится к развитию и росту» [7]. Такая парадигма несет в себе большую опасность. В мире, где добро и зло – «естественные этапы», а бог во всем, зло теряет свой негативный характер и становится допустимой нормой или, по крайней мере чем-то фатально неизбежным. Здесь стоит вспомнить о стрельбе, устроенной неоязычником в Воскресенском соборе города *Южно-Сахалинска*, произошедшей *9 февраля 2014 года*, когда погибли 2 человека и 6 человек получили ранения. Общим заявлением всех неоязыческих сообществ является то, что они исповедают веру предков, а тот, кто исповедует христианство, эту языческую веру праотцов предает. Этому есть масса возражений. 1000 лет наши предки жили в православии, наши деды и прадеды молились Отцу, Сыну и Святому Духу. По мнению неоязычников, мы должны отречься от них, реальную веру своих осязаемых прадедов променять на фальшивые реконструкции самозваных «волхвов».

Экологическая тема также эксплуатируется всеми неоязычниками. Они утверждают, что жизнь в гармонии с природой возможна только в русле неоязычества, что христиане уничтожают природу, довели мир до экологической катастрофы и т.п. Здесь мы видим очередной пример передергивания и обмана, нигде в Библии мы не найдем указаний губить природу, христианин относится к природе как к творению Божьему – уважительно и бережно. Положение с экологией вызвано как раз отходом от христианства, стремлением к неконтролируемому потреблению, желанием приобрести больше материальных благ.

Помимо общих моментов для всех родновеческих групп многое в их учениях сильно разнится. Это обстоятельство не должно нас удивлять. Как было замечено, современные язычники не имеют подлинных источников, дающих полную картину языческого мировоззрения, и руководствуются своими фантазиями и проекциями мышления современного человека на искусственную, археологизированную архаику. Приведем мнения неоязычников о ключевых понятиях для любой

религиозной или философской системы. Вот, например, что думают лидеры неоязычников о загробной жизни. «Выше я уже ответил, что “загробная жизнь” – это, говоря современным языком, принадлежность к неким информационно-энергетическим уровням в зависимости от прижизненной работы – ее называют еще кармой» [7]. Здесь мы видим зависимость неоязычества от восточных учений, никаких сведений о вере славян в перерождение мы не имеем. «Никакой жизни там нет – ни наказания, ни вознаграждения. Все награды и наказания в явьем мире» [7]. Здесь мы видим почти прямое атеистическое заявление! «Если же ты еще нужен в Яви согласно божественному промыслу – душа уходит к Велесу на поля кощного мира, и из Нави вновь возвращается в новом теле, как завязано Макошью. Если предал веру свою, друзей, род, Землю – то гореть в пламени Пекельном, выжигать ложное в огне Муспельхейма у грозного Ящера под кочергами Чернобога» [7]. В этом высказывании мы видим, как неоязычество все сваливает в одну кучу, материалистическое отрицание посмертного воздаяния, перерождения индуизма и ад монотеистических религий. Читая другие мнения неоязычников по данному вопросу, убеждаешься, что сколько там «волхвов» – столько и мнений. Между тем вопрос посмертной жизни является одним из главных вопросов любой веры. Еще один интересный вопрос неоязычникам: являлись ли им во сне или наяву языческие боги? «Сами боги мне не являлись. Поэтому я и жив. Посланники – часто. В беседах с учениками я четко фиксирую: это я думаю, это я знаю, а это "мои духи сказали мне"» [7], «Однажды я слышал голос Матери-Земли. И однажды, в результате камлания, мне посчастливилось предстать перед Мореной. Никак не соберусь написать ее сидящей на троне Кощея, как оно тогда было…» [7], «Подобные "явления" – суть душевные расстройства, проявления переутомления или последствия воздействия наркотических веществ» [7]. Опять перед нами широкий спектр мнений, последнее из которых звучит весьма реалистично.

Таким образом, мы видим, что при определенных общих чертах, неоязычники расходятся во многих ключевых вопросах. С точки зрения исходных предпосылок этих групп их стоило бы разделить по следующим признакам. Большая группа неоязыческих сообществ демонстрирует веру в Единого Творца, пытаясь таким образом подменить язычеством христианство. Часть родноверов старается создать некий синкретизм христианства и язычества, не понимая, насколько греховно и противоестественно соединять свет с тьмой. Другая группа находится в плену псевдоиндуистских воззрений, отсюда «кармы», «энергетика», «информационные поля», «энергия Ци», выходящая через унитаз, «инь и

янь», ганеши и денежные жабы, которые они переносят на русскую почву. В отдельную группу можно выделить и тех, для кого неоязычество – прежде всего эстетическая игра в древние племена Руси, форма и обряд, не нуждающиеся в мистическо-религиозном наполнении. Последнюю группу родноверов составляют те, кто главным основанием своей религии делает личные измышления и фантазии на тему славянского язычества.

Какой бы тип родноверческой группы мы ни рассматривали, всегда будет ощущение чего-то ненастоящего, наигранного. Длинные волосы, перевязанные кожаным ремешком, расшитые свастиками-коловратами рубахи, деревянные посохи, звучные имена-псевдонимы (Велимир, Благослави и т.п.) – возникает ощущение, что ты попал на спектакль или на ролевую игру. Проблема, видимо, в том, что то, что было естественным для наших далеких предков, выглядит неестественным чудачеством у наших современников. Мировосприятие стало принципиально иным. Чтобы быть русским язычником, нужно родиться в то время в той среде с тем типом мышления, который существовал более тысячи лет назад. Древние народы, и славяне в том числе, были носителями мировоззрения иного типа – мифологического. Для мифологического типа мировоззрения характерно отсутствие четких разграничений мира и человека, нерасчлененность полученных из опыта знаний и фантазий. Мифология воплощала в себе особенности человеческого сознания, сохранявшего ощущения своей телесной связи с природой. Современное человечество живет в эпоху даже не религиозного, а философского сознания, в том числе в его материалистической разновидности. Основной задачей философского мировоззрения является осознание научной картины мира. Также для этого типа мировоззрения характерно расширение и детализация системы представлений о мире на основе законов и понятий конкретных наук. Когда наш предок-славянин исповедовал язычество, это было для него естественно и органично. Когда он покланялся Солнцу, он видел желтый небесный шар, дающий тепло и жизнь, а мифологемы достраивали видимое Солнце до языческого бога Ярилы. Современный неоязычник, проводя реконструированный (чаще всего по своим фантазиям) обряд поклонения Солнцу, *знает*, что он кланяется звезде определенного размера и что *ядерные реакции,* происходящие в ядре Солнца, приводят к образованию большого количества *электронных нейтрино*. Древний славянин выглядел в этой ситуации органично, сообразно уровню своего духовного развития и знаний о мире. Сегодняшний житель мегаполиса в данном случае выглядит психически больным.

Язычество – это детство человеческой духовной мысли. Когда наш современник, выросший со знанием христианской традиции, философских систем, научных знаний, начинает поклоняться языческим богам, он выглядит взрослым мужчиной, вдруг снова начавшим верить, что ночью под кроватью у него живет чудовище. Несостоятельность неоязычества очевидна даже при элементарном анализе. Однако мы видим, что это явление становится шире и заметней.

Что же привлекает наших современников, и прежде всего молодежь, в ряды этих групп? Любопытный взгляд на причины обращения людей к «древней» вере высказал о. Андрей Кураев: «И тут ничего лучше "древних русов" не придумаешь. Их когда-то боялась Европа (не то что нас с вами). Советские учебники истории говорили о них только хорошее (мол, даже рабовладения у них не было). Никаких текстов с изложением своих взглядов они не оставили. Так что отрасти волосы, покрась их в блондинистый цвет, свяжи тесемкой – и неси от имени "Сварога" и "Перуна" что хочешь. Это неизвестный мир, в котором можно утвердить свои собственные законы. Мир мертвый и потому неспособный сопротивляться завоевателю. И можно самому решать, "символом" чего будет "Даждьбог", какие жертвы надо приносить русалкам и сколько жен можно вводить в свой дом» [6]. Как видим, привлекательным я неоязычестве является возможность, прикрываясь древней традицией, воплощать личные измышления и не быть уличенным во лжи. На наш взгляд, причиной неоязыческого феномена является, во-первых, религиозная безграмотность нашего общества, когда знание о православии были фрагментарны. Это незнание красоты и глубины христианства толкает людей в различные маргинальные сообщества, в том числе и неоязыческие «новоделы». Во-вторых, общие тенденции глобализации культуры наших дней убеждают человека, что духовность если и должна быть, то несложная и свободная от жестких рамок. Этим критериям вполне соответствует неоязычество, которое развивается не только в нашей стране, но во всех европейских и в некоторых мусульманских государствах.

Что можно ожидать от неоязыческого движения в дальнейшем? Учитывая, что родноверы научились скрывать свое агрессивное отношение к монотеистическим религиям, прячут свои экстремистские настроения, выставляя себя патриотами, любителями родных традиций, экологами и защитниками природы, можно прогнозировать приток в их ряды новых сторонников, обманутых родноверческой рекламой. Истинное лицо неоязычества – антихристианство, ненависть к иным национальностям, потакание людским страстям и плотским похотям –

также будет иметь успех у определенной категории наших современников. Однако эта часть неоязычников представляет больший интерес не для религиоведов, а для психологов и работников правоохранительных органов.

Список литературы

1. Гурин А.Б. Основы общей теории религии / А.Б. Гурин. М., 1999.
2. Дворкин А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования» / А.Л. Дворкин. Нижний Новгород, 2012.
3. Лебедев В.Ю. Религиоведение: учебник для бакалавров / В.Ю. Лебедев, В.Ю. Викторов. М., 2013.
4. Шнирельман В.А. Неоязычество на просторах Евразии / В.А. Шнирельман. М., 2001.
5. Гайдуков А.В. Идеология и практика славянского неоязычества // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/ideologiya-i-praktika-slavyanskogo-neoyazychestva/ Дата обращения: 05.09.2014. Заглавие с экрана.
6. Кураев А., диакон. Трудно быть русским // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.realisti.ru/main/rodnover/trudno-bit-russkim.htm Дата обращения: 10.09.2014. Заглавие с экрана.
7. Изведник русского язычества / Под ред. докт. филос. наук Наговицына А.Е. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://slavya.ru/delo/krug/izvednik.htm Дата обращения: 10.09.2014. Заглавие с экрана.
8. По стезе рода руссов (сайт родноверов Ногинского района Московской области) // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rodnoverie.narod.ru/ Дата обращения: 15.11.2014). Заглавие с экрана.
9. Родноверие (сайт журнала «Родноверие») // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rodnoverie.org/ Дата обращения: 12.09.2014. Заглавие с экрана.

Об авторах

Безруков Андрей Львович, студент 3 курса заочной формы обучения направления «Теология» Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: theology@list.ru

Лебедев Владимир Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: semion.religare@yandex.ru

О МОЛИТВЕ В ТВОРЕНИЯХ ПРЕПОДОБНОГО НИЛА СОРСКОГО

А.В. Никитенко
Храм ап. Петра и Павла в с. Карачарово Конаковского района Тверской области, Конаково
С.Е. Горшкова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются проблемы, связанные с пониманием молитвенного делания, отраженные в трудах преподобного Нила Сорского.

Ключевые слова: *исихазм, преподобный Нил Сорский, молитва.*

Изучение исторических, теологических, культурологических аспектов истории Православия, истории Русской Православной Церкви является важной задачей в области подготовки бакалавра теологии. Понимание значения личности в истории Православия – одна из приоритетных задач в процессе изучения таких курсов, как «История Русской православной церкви», «Агиология», «Миссиология», «Методика преподавания теологических дисциплин». Указанная религиозно-философская проблема с разных позиций рассматривается в рамках данных курсов, является одной из составляющих общепрофессиональных и профессиональных компетенций теолога. Значение личности преподобного Нила Сорского рассматривается, как мы говорили выше, в рамках всех перечисленных курсов.

Взгляды Нила Сорского сформировались под влиянием исихазма. Под исихазмом мы понимаем особое духовное делание («умное делание»), которое совершали святые подвижники. Центром этого явления считается Афон, где Нил Сорский и постигал эту аскетическую практику. В ней можно выделить следующие элементы (ступени): очищение сердца от страстей, соединение ума с сердцем, безмолвие (внимание, отсутствие каких-либо помыслов), непрестанное призывание имени Божия (так называемая умная, или умно-сердечная, молитва, – есть и другие синонимы), созерцание нетварного света [2].

В своих сочинениях преподобный не стремится к подробному изложению мистического учения исихастов, хотя и касается его. Основное место здесь занимают более практические вещи [1], в первую очередь речь идет о мысленном делании, о молитве.

Как справедливо заметил историк XIX века С.П. Шевырев, Нил Сорский «видел, что обрядовая сторона монастырской жизни в некоторых обителях начала брать верх над внутреннею: милостыня вещественная над духовною, внешняя молитва над внутреннею. Вот почему он хотел обратить внимание иноков на умное делание» [7, с. 178].

Молитва – главное дело всей жизни преподобного Нила как истинного монаха. Ведь в том и состоит основная задача любого инока, чтобы постоянно пребывать в молитве. И все, что он делает, – делает с молитвой и для молитвы. В частности, создает внешнюю обстановку, способствующую молитвенному настрою. Как пишет архимандрит Рафаил Карелин в своей книге «Умение умирать, или искусство жить», «…если человек живет для вечности… то самым важным делом для него должна быть молитва, а все остальное… служить лишь приготовлением к ней» [5]. Именно так живет преподобный Нил, и эта мысль отражена в его творениях.

Вообще что мы подразумеваем под словом «молитва»? Если кратко и просто, молитва – это разговор, беседа человека с Богом – личности с Личностью. Первый человек Адам лишился полноты Богообщения, и цель христианина – это общение восстановить, соединиться с Богом посредством благодати, и в первую очередь это возможно в молитве, но именно в молитве внутренней, или умной, умно-сердечной, как ее называют. Господа нужно искать в своем сердце, как сказали отцы, а не где-то вовне. Это имел в виду Христос, когда говорил: «Царствие Божие внутрь вас есть» (Лк.17:21).

Исследователь Г. Русский пишет: «Главным в учении Нила является учение о помыслах». Наше мнение несколько иное. Хотя святоотеческому учению о помыслах уделяется максимум внимания в «Уставе», это не является главным. Главной темой является молитва, она – центр всего. Молитва одновременно представляется и главным средством – оружием против этих самых помыслов, – и целью, так как именно посредством молитвы в конечном счете происходит стяжание благодати, то есть достигается цель христианской жизни. Также и у древних святых отцов, действительно, чаще говорится о борьбе со страстями, о тех же помыслах. Однако это не является собственно целью, а лишь средством к достижению цели – истинной молитвы, а через нее – обожения.

Но, пожалуй, неверно было бы излагать некое систематизированное учение о молитве, основываясь только на писаниях святого Нила, ибо он такового учения, в общем-то, не собирался предлагать, но лишь указывал на те моменты, которые считал наиболее важными. Нил, как и большинство древних святых отцов, не стремился к систематизированному и терминологически выверенному изложению своих мыслей, он лишь пытался с разных сторон описать свой духовный опыт настолько, насколько возможно описать духовную реальность при помощи слов.

Рассмотрим теперь подробно, как тема молитвы раскрывается в трудах Нила Сорского. Начинаем читать предисловие к «Уставу»: «Многие ведь из святых отцов сказали о делании сердечном, соблюдении мыслей и хранении ума…». Не случайно преподобный Нил начинает именно с этих слов: он показывает, какая тема для него наиболее важна и о чем он хотел бы сказать в первую очередь.

Итак, «делание сердечное» – это молитва, но не просто молитва, не внешняя, не пустая, но молитва ума, соединенного с сердцем. «Соблюдение мыслей» и «хранение ума», в принципе, синонимы, означающие освобождение от страстей, греховных, нечистых помышлений. Сюда же можно отнести такие святоотеческие понятия, как бдение, внимание, трезвение, безмолвие, то есть то, что является наиважнейшим условием правильного совершения умной молитвы (согласно исихастской практике): ничто не должно отвлекать ум – не только греховные, но и вообще посторонние мысли; необходимо внимать себе, молиться внимательно, то есть внимать словам молитвы. По этому поводу есть замечание святителя Филарета: «Или вы думаете, что Бог будет внимать молитве, которой вы сами не внимаете?» [6]. «Молиться нужно в мире и спокойствии, вникая в молитву, отсекать злые помыслы и устремлять ум к Богу» [6], – это краткое поучение Антония Великого излагает основную суть всего, что пишут святые отцы о настоящей молитве. Мысли Нила Сорского о молитве также можно кратко охарактеризовать этой фразой.

Читаем следующий отрывок первого предложения: «…различными словами, как каждый из них научен был Божией благодатью, но одинаково по смыслу…». Здесь Нил утверждает единство мыслей святых отцов Церкви в отношении истинной молитвы, которые, живя в разных странах и в разные века, писали о молитве «различными словами… но одинаково по смыслу». Причина же этого удивительного единства, по словам самого Нила, – преемственность от Самого Господа.

Далее приводятся цитаты из Нового Завета и святых отцов, при помощи которых Нил показывает, что существует молитва внешняя и молитва внутренняя. Внешняя молитва – это только те слова, которые мы произносим. Если мы не очищаем ум от страстей и не внимаем словам молитвы, то она у нас и остается внешней – «молитвой языком», «телесным деланием», «листом», «деревом, не приносящем плода», «молитвой воздуху», суетным трудом. Весь этот ряд приводит автор, доказывая бесполезность внешней молитвы без наличия (или хотя бы поисков) молитвы внутренней. Из этого следует и необходимость обучения всех иноков внутренней молитве, о чем Нил приводит мысли Филофея Синаита, а также Григория Синаита и слова Симеона Нового Богослова, который говорит, что умное делание требует научения, и мало тех, которые «без научения… приняли это от Бога». Автор «Устава» показывает, что все святые отцы совершали умное делание, при этом добавляет, что достижение духовного совершенства для них оказалось возможным не только в отшельничестве, но даже и посреди больших городов (Симеон Новый Богослов, Симеон Студийский, Никита Стифат). Хотя, как мы знаем, сам преподобный Нил предпочитал скитский путь, считая его в согласии с другими отцами более безопасным.

Дальше, говорит святой Нил, нужно иметь хорошего духовного наставника, чтобы обучиться правильной молитве и хранению ума. Однако таких наставников настолько мало, что можно и не найти (видимо, их всегда было мало, ведь даже отцы первых веков об этом свидетельствуют). В этом случае Нил советует обратиться к Священному Писанию, которое способно, по его рассуждению, заменить наставника. Здесь мы видим интересную вещь: Нил не считает себя духовным наставником, хотя для нас очевидно, что он являлся в своем месте и в свое время одним из лучших духовных учителей. Может быть, это можно назвать некоторым юродством, когда он пишет, что «не сотворил никогда ничего благого, но пуст был», и утверждает, что, «собрав из святых Писаний… написал для напоминания себе», – даже не кому-нибудь для поучения, а себе! Так или иначе, действительно Нил Сорский собирает свои наставления из Библии и святых отцов, однако ясно, что совершить этот труд было бы невозможно, не имей он собственного реального сильного опыта умного делания.

Все, о чем дальше будет писать в своем «Уставе» святой Нил, посвящено больше борьбе со страстями и помыслами, – тому, что он называет «соблюдением мыслей и хранением ума», но мы можем

проследить четкую связь с темой молитвы, которая, хотя немного теряясь между строк, не покидает страниц «Устава», оставаясь центром рассуждений писателя.

Так, говоря о прилоге – первой ступени мысленной борьбы, автор приводит слова Симеона Нового Богослова: «Вход для этого дьявол со своими бесами обрел с тех пор, как из рая и от Бога отогнанным за преслушание сделал человека, – дабы у всякого разум поколебать мыслями». Изгнание из рая – это прежде всего лишение полноты Богообщения, а значит, оскудение молитвы. Дьявол же стремится еще больше отвлечь человеческий ум от общения с Богом, предлагая различные помыслы. С собеседования (сочетания) с помыслами начинается постепенный уход от молитвы – беседы с Богом, следующие же ступени лишают ее полностью. Таким образом, мы видим, что ступени мысленной брани одновременно являются и ступенями лишения молитвы, отпадения от общения с Богом.

Так, Нил пишет: «продолжительное совокупление с приключившимся помыслом для доброго устроения [а следовательно, для молитвы, в первую очередь – *примеч. авт*.] губительно». Подтверждая эту мысль, он дальше говорит, что соединение с помыслами «иначе судится, если бывает во время молитвы», то есть если ты в момент беседы с Самим Господом начинаешь отвлекаться на посторонние мысли – любые, пусть даже и вполне невинные, – это сводит все твои труды к нулю, и внутренняя молитва легко теряется. Бог не услышит слов молитвы, в которой ты сам не усердствуешь и которой не внимаешь, и рассчитывать на Его ответ в таком случае было бы верхом неразумия и самонадеянности. Ведь если ты легко отвлекаешься и во время молитвы думаешь о другом, это означает, что ты не осознаешь и не чувствуешь, что обращаешься к Своему Творцу, который видит все твои мысли и сердечные желания.

«Во время молитвы к Богу ум надлежит собирать, и молитве внимать, и от всяческих мыслей отвращаться». В этом предложении, хотя несколько иными словами, вновь дается указание на все те же два компонента, о которых говорилось вначале: внутренняя молитва и сопряженное с ней хранение ума. А дальше Нил Сорский пишет о молитве уже как о средстве духовной борьбы, оружии против помыслов. Лучше всего, говорит он (как всегда, ссылаясь на святых отцов), отсекать сами прилоги помыслов, при этом «беспрестанно молиться». И далее он предлагает различные варианты, примеры, если можно так выразиться, использования молитвы в качестве средства борьбы. В первую очередь он упоминает молитву Иисусову: нужно

«постоянно смотреть в глубину сердечную и говорить: «Господи Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй меня»; а также приводит краткие «Сыне Божий, помилуй меня» и «Господи Иисусе Христе, помилуй мя», более удобные для обучающихся молитве. Автор замечает, что, в отличие от древних отцов, современные ему аскеты добавляют в конце Иисусовой молитвы слово «грешного» («Господи Иисусе Христе, помилуй мя грешного»). «И это допустимо. Особенно же подходит нам, грешным», – пишет Нил.

Вспоминая наставления Симеона Нового Богослова и Григория Синаита об умной молитве, Нил Сорский буквально в двух словах касается такого внешнего аспекта молитвы, как частота дыхания. Действительно, на опыте легко убедиться, что, когда стараешься непрерывно повторять про себя Иисусову молитву, в какой-то момент тебя начинает сбивать твое же собственное дыхание, и чтобы легко было продолжать молитву, возникает необходимость каким-то образом синхронизировать ее с дыханием. Многие аскетические писатели об этом упоминают, прилагая разные советы, в частности, «задерживать дыхание, то есть не часто дышать… так как это очень полезно для сосредоточения ума» [3]. Нил не останавливается здесь подробно, указывая лишь, что этому сам «опыт скоро научит».

Интересно, что в борьбе против помыслов Нил Сорский ничего другого практически не предлагает, кроме собственно молитвы. «Используй против них всегдашнюю победительницу – молитву, Господа Иисуса призывая». Даже если не можешь во время молитвы отогнать помыслы, и они умножаются в твоем уме, пишет он, не смущайся и… «продолжай по-прежнему молиться». Для автора словно может не существовать уже ничего, кроме одной молитвы. Смотрим дальше: если же ты отогнал нечистые помышления, справился с ними на время, тебе, предупреждает святой, скорее всего, явятся «благие уразумения некоторых вещей» (то есть то, что человек может принять за внезапно осенившие его высокие духовные мысли и идеи), но «не внимай им», ибо это коварный обман, а «призывай Господа Иисуса часто и прилежно». Что делать, если и эти помыслы не уходят? И снова этот же ответ: «встав, помолись о помощи против них и вновь прежнего делания [прежней молитвы – *примеч. авт.*] держись крепко». Если и это не помогло? – «…устами беспрестанно долгое время говори молитву, твердо и терпеливо». А если тяжело и лень? – «…призывай Бога на помощь и понуждай себя, сколько есть сил, молитвы не прекращая», а когда все же одержишь победу, и помыслы отойдут, «вновь сердцу внимай и твори молитву».

В главах, где Нил подробно разбирает каждую греховную страсть, он предлагает конкретные молитвенные слова (чаще всего из псалмов царя Давида). «Чтобы всегда иметь над ними [над помыслами – *примеч. авт*.] эту победу, великую и страшную, надо прилежно молиться Богу» [3]. Например, против блудных помыслов предлагает такие краткие молитвы: «Преследующие меня ныне окружили меня» (Пс. 16:11), «Радость моя, избавь меня от окруживших меня» (Пс. 31:7), «Боже, о помощи меня услышь» (Пс. 69:1), «Ты силен, Господи, и Твой это подвиг, Ты ратуй и победи в нем, Господи, за нас» (Исаак Сирин), «Помилуй меня, Господи, ибо я немощен» (Пс. 6:3). Также советует молиться святым, которые прославились особенными подвигами целомудрия. При гневных помыслах – снова молиться: за того человека, который тебя оскорбил и на которого гневаешься. Во время печали – возносить к Богу благодарственные молитвы.

Показывая, насколько важна молитва в жизни человека, Нил Сорский приводит слова Григория Синаита, который говорит, что хотя различных добродетелей много, но они все «частичны», и ничто не может сравниться с умной молитвой, которая есть «источник всякого блага». Исихасты поняли это не как-то абстрактно, в теории, а убедились в этом на собственном опыте – опыте непрестанной молитвы. Дело же это достаточно трудное – внутренне молиться и при этом хранить ум от помыслов. Когда же посетит человека благодать, «тогда без труда и с любовью молится, утешаемый благодатью». Ради этого необходимо великое терпение и долгий труд.

Если все выше сказанное можно в целом применить любому христианину, то далее встречаются в «Уставе» такие советы, которые уже могут относиться лишь к монахам, живущим в скиту или в похожих условиях. В частности Нил пишет, что нужно в келье долго-долго молиться Иисусовой молитвой с терпением, но когда становится особенно тяжело, немного попеть или почитать псалмы, дав себе таким образом небольшой отдых. Возможен и иной порядок: «час молиться, час читать, час петь, и так проводить день».

Еще одна важнейшая мысль преподобного Нила звучит в «Уставе» о молитве: если, например, посты и иные телесные подвиги более необходимы имеющим хорошее здоровье, то молитва нужна абсолютно каждому и в любой ситуации, ей никогда нельзя пренебрегать, «даже и в тяжелой болезни».

Нил Сорский также сам является автором нескольких молитв, хотя выделена из них только одна – самая большая, которая начинается словами «Боже великий, страшный, крепкий, всемогущий,

безначальный, бесконечный...». Но есть и несколько других. В «Уставе», например, против хульных помыслов он предлагает следующие молитвенные слова: «Отойди от меня, сатана! Господу Богу моему поклонюсь и Ему единому послужу (Мф. 4:10), и все болезненное и скорбное с благодарностью я принимаю, как от Него посланное для исцеления моих согрешений, по написанному: гнев Господень понесу, потому что согрешил перед Ним (Мих. 7:9). Тебе же неблагодарность и хула на голову твою да возвратятся, и тебе припишет это Господь. Отступи же от меня! Бог, создавший меня по Своему образу и по подобию, да упразднит тебя!» (Кроме того, в послании Гурию Тушину встречается немного измененный вариант этой же молитвы). Против помыслов тщеславия: «Господи Владыко, Боже мой, дух тщеславия и гордыни отгони от меня, дух же смирения даруй мне, рабу Твоему». В главе о памяти о смерти приводится довольно большая молитва: «Увы, мрачная душа! Приблизился выход из тела! Доколе зол не отвращаешься? Доколе унынием угнетена? Что не помышляешь о страшном смертном часе?..» И еще одна в послании Вассиану: «Есть у меня Господь, охраняющий меня, и без Его воли не может никто ни в чем повредить мне…» [3]. Можно заметить, что молитвы эти составные: Нил Сорский использует тексты Священного Писания, святых отцов, а также богослужебные тексты. Очевидно, он знал их наизусть, и потому с такой легкостью использовал, впрочем, не цитируя дословно, а излагая немного по-своему. Молитва «Господи Владыко, Боже мой…» – безусловно, переложение известной покаянной молитвы Ефрема Сирина «Господи и Владыко живота моего…», читаемой во время Великого поста. Молитва о памяти о смерти включает в себя фрагменты следующих семи молитвословий: стихира 8-го гласа «Увы мне, мрачная душе…» (поется в неделю мясопустную на стиховне); молитва из «Псалтири» Ефрема Сирина «И ныне, Владыко, да покроет меня рука Твоя…» [4]; молитвы святого великомученика Евстратия: «Смутилась и возболезновала душа моя…», «Величая величаю Тя…»; тропари из Псалтири царя Давида: «Когда придешь, Боже…», «В долине плача…», «Помышляю день страшный…». Таким образом, даже составляя молитвы, Нил остается верен «святым писаниям», не отступая от них ни на шаг.

Говорит древнерусский писатель и о высших ступенях молитвы, доступных немногим подвижникам. Когда молитва сама начнет действовать в сердце человека, он убеждает не оставлять ее, пока она сама не прекратится, потому что это уже как бы первая ступень соединения с Богом. Дальше приводит Нил слова древних отцов

(Исаака Сирина, Симеона Нового Богослова, Макария Великого) о созерцании Бога и обожении человека, которые бывают в молитве. Описывая эти явления, святые отцы не могут подобрать точных слов и сами признаются, что духовная реальность не поддается описанию человеческим языком. Исаак Сирин называет это «неизреченной радостью», «видением молитвенным», когда сама молитва уже прекращается, но происходит нечто большее; говорит о непостижимом соединении с Божеством, видении и чувствовании Царства Небесного. С сожалением Нил Сорский свидетельствует, что, хотя он и «дерзнул отчасти пересказать эти святые писания духоносных слов», большинство из нас недостойны даже слышать эти слова. Но автор выражает надежду на то, что, прочитав об этом, христианин познает свое бедственное (в духовном смысле) положение, чтобы хотя бы не превозноситься и искренне каяться в своих грехах, а может, и стать в чем-то более прилежным – в своей работе, в общении с людьми, в молитве, наконец. Но нельзя, говорит Нил Сорский, совсем отвергать подвиг и говорить, что в сегодняшнем мире не бывает тех даров от Бога, о которых писали древние, но необходимо стараться о духовной жизни каждому по своим силам. Святой Нил призывает удалиться «от суеты мира сего», насколько это каждому возможно (и это имеет отношение не только к монахам, но ко всем христианам), призывает к борьбе со страстями, исполнению заповедей и молитве.

Таким образом, мы показали, как подробно, точно и тонко раскрывается тема молитвы в писаниях Нила Сорского, и мы убедились, что эта тема является для него одной из важнейших.

Список литературы

1. Кабанков Ю. Последний византиец русской книжности преподобный Максим Грек / Ю. Кабанков. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2007. 131 с.

2. Лепахин В.В. Исихазм: содержание понятия и его границы // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://azbyka.ru/tserkov/duhovnaya_zhizn/molitva/isihazm_iisusova_molitva2/lepahin_isihazm-all.shtml. Дата обращения: 25.10.2014. Заглавие с экрана.

3. Преподобный Нил Сорский. Устав и послания / Составление, перевод, комментарии, вступ. статья Г.М. Прохорова. М.: Институт русской цивилизации, 2011. 240 с.

4. Псалтирь, или Богомысленные размышления, извлеченные из творений Святаго Отца нашего Ефрема Сирианина и расположенные по порядку Псалмов Давидовых. Издание 9-е, Афонского Русского Пантелеимонова монастыря. М., 1913.

5. Рафаил (Карелин), архим. Умение умирать, или искусство жить. Московское подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2004. – 445 с.

6. Святые отцы о молитве // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://azbyka.ru/tserkov/duhovnaya_zhizn/molitva/svyatye_otcy_o_molitve -all.shtml/ Дата обращения: 11.10.2014. Заглавие с экрана.

7. Шевырев С.П. История русской словесности. Часть четвертая. / С.П. Шевырев. М., 1860. С. 178– 196.

Об авторах

Никитенко Андрей Викторович, певчий храма ап. Петра и Павла в с. Карачарово Конаковского района Тверской области, бакалавр теологии. E-mail: theology@list.ru

Горшкова Светлана Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: s.gorshkova@mail.ru

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ЖИТИЙНЫХ ПОВЕСТВОВАНИЙ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЕВИСТИКИ

Л.Я. Мещерякова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье рассматриваются основные категории современной медиевистики в аспекте типологии житийных повествований.

***Ключевые слова**: медиевистика, житийные повествования, агиотип, канон, жанр.*

Теоретическая подготовка бакалавра теологии, безусловно, является одной из самых важных, приоритетных задач в области теологического образования на современном этапе. Полноценное представление о ценностной сущности культуры Православия невозможно без формирования базовых категорий в области теологии и православной культуры. К числу таких базовых представлений с уверенностью можно отнести и такой раздел теологического знания, как агиология (применительно к тематике данной статьи – житийное повествование).

Говоря о типологии житийных повествований, следует упомянуть одну из самых современных медиевистических концепций, отраженную

в работах Л.В. Левшун [3]. Житийный текст невозможно более или менее адекватно проанализировать, если не опираться на определенную типологию житийных повествований. Отметим, что здесь мы наблюдаем как минимум два подхода. Первый сближается по своим принципам с западной христианской традицией, согласно которой в основе каждого житийного повествования лежит свой принцип имитации (или уподобления). Однако существует и другой подход, согласно которому все житийные тексты можно разделить в соответствии со спецификой повествования на несколько типов (житие как словесная икона, проложное житие, биос, патериковые рассказы житийного характера) [3].

Общность этих двух подходов выявляется в использовании такого ключевого понятия, как «агиотип». Ориентируясь на него, создатель житийного текста, как правило, старался найти, кому из уже известных святых подобен его герой. Этого известного святого и принято называть агиотипом. Чаще всего в качестве агиотипа выступал святой, тезоименитый святому, чье житие предстояло написать «автору». В процессе создания литературного образа нового святого агиотип выступал как промежуточное звено между святым как «первообразом» и его литературным воплощением в житийном тексте. «Будучи «конкретно-индивидуальной» моделью святости, «агиотип» как бы «предлагал» собой уже готовую «форму» для последующего литературного изображения нового святого» [5]. Уподобление могло осуществляться как вербально, то есть с помощью развернутого сравнения «нового святого» с «агиотипом», так и невербально, то есть посредством выстраивания нового агиографического текста по образцу некоего канонического текста, посвященного «агиотипу». Следует отметить, что второй (невербальный) способ был наиболее распространенным в древнерусской агиографии. Например, житие Нила Столобенского создано на основе жития Авраамия Затворника, который выступает в роли агиотипа по отношению к преподобному Нилу Столобенскому [5].

Напомним, что Церковным Уставом предписывалось три типа назидательных чтений: 1) агиографические повествования, 2) толкования и оглашения, 3) похвальные слова святым и праздникам. Соответственно возникли и три типа жанровых ассоциаций – агиография, экзегезис, панегирика. Агиографическая жанровая ассоциация была призвана назидать «верующих на поучительных примерах жизни подвижников и святых, определенным образом показанных исторических лиц и событий…» [2, с. 115]. Цель

агиографической литературы – научение благочестивым переживаниям, утверждение в подсознании «модели» христианского поведения, а если говорить шире – демонстрация пути соединения с Богом. Причем интересным является как вопрос об авторе того или иного агиографического текста в аспекте следования традиции, соответствия канону, так и о «читателе» произведения, изменении характера его мировоззрения, способности воспринимать текст определенного характера. По верному замечанию Л.В. Левшун, именно агиография (в отличие от экзегезиса и панегирики) «обладала наибольшим потенциалом «приспосабливаемости» к характеру субъекта восприятия …не должна была касаться догматики и сложных вопросов вероучения, а потому была *более свободна и разнообразна в изобразительных средствах*» [2, с. 116]. Последнее замечание исследователя интересно в аспекте рассмотрения пространства поэтики житийного текста, осмысления его художественной природы (естественно, в контексте средневековой традиции). Центром внимания при этом становится рассмотрение топоса [8]. Само понятие топоса является в древнерусской литературе одним из наиболее тонких и сложных вопросов, однако «открытия в этой области могут стать во многом переломными в нашем представлении о художественности древнерусской литературы» [1].

Принципы имитации и соответствующие им основные топосы в древнерусских агиографических текстах («западная традиция»)

Неоценимую помощь при рассмотрении того или иного типа жития в контексте традиции оказывает материал, рассматривающий схемы их литературных топосов [8, с. 59] – мотивов, образов, устойчивых формул, библейских и святоотеческих цитат и т.д. Степень адекватности отражения «образа» (аспект *imitatio*) в какой-то мере зависит от полноты реализации идеальной схемы. Интересен, безусловно, и сам момент отхода от традиции в трактовке «образа» святого.

Одной из наиболее устойчивых характеристик средневекового текста (особенно значительной в памятниках с нормативной поэтикой) является принцип имитации [4]. Принцип *imitatio* получил наиболее яркое выражение как литературный феномен именно в агиографии. Большинство типов святости может быть определено, помимо характеристики подвига святого, ориентацией на тот или иной духовный авторитет или «сакральный образец» [6].

Можно выделить несколько принципов имитации, соответствующих определенному типу подвига.

I. Imitatio Christi

В данном случае суть подвига святого – жертва за веру. Текстам данного типа свойственны следующие топосы:

а) желание полного уподобления Христу, вплоть до мученической смерти;

б) восприятие собственной смерти как уподобления страданиям прежних христианских мучеников;

в) предсмертное прощение врагов.

Необходимо отметить, что подражание Христу в широком смысле – цель не только всех святых, но и всех христиан. Однако только в житиях мучеников мы можем проследить наличие указанных топосов как факт фиксации канона.

II. Просветители народов (Imitatio apostoli или Imitatio Constantini)

Топосы, свойственные указанному типу имитации, в большинстве своем ориентированы на апостольские жития или на житие Константина Великого как первого христианского императора.

В восточно-христианской традиции миссионерам приписывался особый титул – «равноапостольный». Данному принципу имитации свойственны следующие топосы:

а) именование крестителя того или иного народа равноапостольным, а подчас и собственно апостолом;

б) уподобление святого апостолам или Константину Великому;

в) использование аллюзий на фрагменты из Псалтири;

г) описание в устойчивых формулах жестокости язычников, пытающихся убить святого;

д) мотив «прения с волхвом» (или волхвами), восходящий к сюжету о прении с Симоном-волхвом из апокрифических Деяний Петра и Павла;

е) использование фрагмента «Слова о Законе и Благодати» о прославлении просветителей народов («Хвалить же похвальными гласы Римьскаа страна Петра и Паула») как преамбулы для похвалы новому крестителю.

III. Imitatio angeli (жития преподобных)

Наиболее разработанными в настоящий момент (с точки зрения выявления житийной топики) являются преподобнические жития. Проанализировав значительный корпус древнерусских иноческих житий XI– XVII веков, Т.Р. Руди выделяет (по отношению к житиям преподобных) особый вариант агиографической схемы (имеется в виду схема основной части), состоящей из 25 топосов [8, с. 431–500]. Конечно, как отмечает исследовательница, далеко не все они

обязательно присутствуют в том или ином конкретном житии преподобного. Однако, по нашему мнению, наличие указанных топосов в схеме жития позволяет решить вопрос о том, насколько конкретное житие отражает представление об «идеальном» в сознании древнерусского «автора» и «читателя». Приведем далее краткое описание преподобнических топосов:

1)мотив божественных знамений до рождения святого и / или во младенчестве, свидетельствующих о его избранности и посвященности Богу (топос может присутствовать и в других типах житий, но в житиях преподобных он получил особое распространение);

2) отрок, будущий святой, с самого детства мечтает о постриге, будучи объят божественной любовью (этот топос часто сопровождается цитатами из Евангелия, которые отрок услышал во время церковной службы);

3) подвижник покидает родительский дом и уходит в монастырь, не взяв с собой ничего, кроме одежды и (иногда) хлеба;

4) уход святого в монастырь (или, позднее, из монастыря в пустыню), который зачастую описывается с использованием ряда вербальных формул, передающих его душевное состояние (например, «окрылатев умом»);

5) игумен монастыря первоначально не соглашается на постриг будущего святого, объясняя свой отказ молодостью отрока и/или тяжестью постнического жития;

6) после испытания отрока игумен постригает его, провидя «внутренними очами», что тот «сосуд хочет бытии святому духу» или, в другом варианте, «сосуд избран»;

7) при описании пострига святого часто используется особый мотив, который можно определить как топос «отъятия влас» (вместе с волосами подвижник как бы оставляет и все мирские помыслы ради жизни духа);

8) в случае если подвижник уходит из мира не в монастырь, а в пустыню (или из монастыря в пустыню), обретение им места будущих подвигов, как правило, сопровождается библейскими цитатами, самыми распространенными из которых являются цитаты из Псалтири (например: «Се покой мой в век века, зде вселюся, яко изволихъ и» (Пс. 131:14));

9) в монастыре молодой монах (или отрок еще до пострига) внимает поучениям игумена, принимая их, «как земля доброплодная принимает семена и возвращает их с торицей» (аллюзия на Евангельскую притчу о Сеятеле);

10) святой усердно посещает церковную службу, первым приходит в храм и последним его покидает (топос, заимствованный из византийской агиографии);

11) в монастыре преподобный проходит различные службы, в том числе в поварне, где, глядя на огонь печи, вспоминает о геенне огненной;

12) святой ходит в нищенских одеждах (топос также восходит к византийской агиографии);

13) аскетические подвиги святого, различные формы «томления тела»;

14) сон святого всегда краток: он чаще всего спит сидя или стоя, или вообще проводит ночь без сна в молитвах;

15) мотив «лествицы» при описании иноческих подвигов святого (восходит к известному произведению Иоанна Синайского «Лествица»);

16) мотив борьбы святого с бесами (это мотив присущ и другим типам житий, однако в житиях преподобных он особенно широко распространен и является их обязательным топосом);

17) святой тверд в вере (этот топос часто реализуется при помощи формулы «Яко столб непоколебим» (например, в житии Ефрема Новоторжского) или «Яко твердый адамант» (например, в житиях Макария Калязинского и Нила Столобенского);

18) повсюду разносится слава о святом, о его добродетельном житии в трудах и подвигах;

19) святой не может терпеть «славы от человек» и уходит из монастыря в пустыню.

Отдельно можно говорить о топосах, свойственных житиям основателей монастырей. К ним, в частности, относятся следующие:

1) мотив божественных знамений на месте будущего монастыря;

2) мотив постановки креста на месте будущей монастырской церкви;

3) мотив отеческой любви игумена к братии, одним из элементов которого является формула «Яко отец чадолюбивый» (например, в житии Ефрема Новоторжского);

4) мотив предсмертного наставления святого братии (обязательный топос во всех житиях основателей монастырей);

5) при описании преставления святого (как правило, известном подвижнику заранее) используются особые формулы;

6) мотив плача иноков о преставившемся игумене.

IV. Imitatio Mariae

Данный тип имитации относится к житиям святых жен. При создании житий святых жен прослеживается ориентация на

«Каллистратово житие Пресвятой Богородицы» как на сакральный образец [9]. Основными топосами житий святых жен являются следующие:

а) описание нрава;

б) мотив обучения грамоте и Священному Писанию;

в) мотив рукоделия;

г) мотив «внутреннего разума»;

д) мотив безбрачной жизни [7].

Рассмотренные выше принципы уподобления и имитации, а также соответствующие им топосы являются, по нашему мнению, точками фиксации «канона» в тексте, помогают реализации основных смыслов, заложенных в житийном тексте, позволяют с большой степенью «адекватности» отразить образ того или иного святого с учетом определенного адресата текста. Поэтому они будут использованы нами в дальнейшем в процессе практического анализа текстов житий тверских святых с целью выявления степени соотнесенности конкретного текста с каноном либо отступления от него.

Восточнославянская агиография типикарного и нетипикарного круга («восточная традиция»)

Другой подход к типологизации житийных текстов связан с определением трех составляющих не только агиографического текста, но и средневекового текста в целом. Поэтому агиография типологизировалась с учетом сферы ее употребления:

1) синаксарное, или пр**о**ложное, житие являлось составной частью канона святому и относится к панегирическому разделу чтений;

2) минейное, патериковое, летописное житие было призвано описывать «подвиг» святого и относится к дидактико-агиографической группе повествований. Важно, что житие может включать элементы богословского экзегезиса, однако доминирующим в житии экзегезис никогда не бывает, поскольку предмет его изображения – вероучительные истины. Житие же призвано или показать, или прославить праведную жизнь (а чаще соединить эти две цели) [3].

В свою очередь, жанровые модификации агиографии зависели от того, насколько подробно агиограф хотел рассказать историю святого. Так возникли основные разновидности – мартирии (описание мученической смерти святого); житие-биос (по возможности полное описание жизни и подвигов святого от рождения до преставления); похвала святому – краткое изложение основных событий жизни с последующей похвалой святому; проложное житие – со-восхваление читателем-слушателем подвига святого (имеется в виду итог, а не

процесс восхождения по духовной лестнице; повествование в этом типе жития сведено до минимума).

Мартирии рассказывали о том или ином примере страдания христианина, часто распространялись в виде письма одной христианской общины другой. Они использовались в качестве назидательного чтения.

В житии-биосе агиограф стремился как можно более подробно описать идеальную жизнь святого, в отличие от мартирия, в котором описывался идеальный момент.

«Похвала» святому – это лаконичное изложение основных событий его жизни и восхваление ему.

Главная цель «патерикового» жития – пробудить в людях, которые только что встали на путь веры, горячее желание подражать тому или иному святому. Важно, что, несмотря на всю трудность духовного восхождения, в финале жития подвижник не обязательно достигал высшей степени святости (как это практически всегда мы можем наблюдать в минейных житиях), поскольку агиограф помнил о духовной немощи «начинающих». Поэтому богословские истины выражались в патериковом житии именно как норма житейского поведения, а не абстрактная идея.

Паремийные и четьи-минейные жития были сходны между собой по форме изложения, поскольку ориентировались на тех, кто мог видеть путь восхождения к Богу во всей полноте. Таким читателям необходимо было указать главное направление. В то же время четьи-минеи отличались от паремийного варианта жития тем, что в них содержалось немало подробностей будничного свойства. Читающий житие был ориентирован на желание подражать именно потому, что между святым и христианином нет границы, которую невозможно было бы потенциально преодолеть.

Проложное житие (синаксарий) восхваляет итог подвига, а не его процесс. В нем образ праведника должен быть максимально схожим с Первообразом. Поэтому в нем нет места никаким деталям и реалиям земной жизни.

В связи с описанными особенностями функционирования различных типов житийных повествований возникает множество стилистических вариантов жития: в патериковом рассказе святой показан «как один из нас, грешных», в паремийном житии – «святой как духовный труженик», в проложном житии – «святой как предстоящий перед Богом, молитвенник и заступник». От характера предмета изображения зависит и стиль текста: проложное житие отражает

особенности символически-панегирического стиля; паремийное и минейное призвано со стилистических позиций «психологического анализа» отображать образ; патериковое же житие воздействует прежде всего на чувственно-эмоциональную сферу читателя и ориентировано на «начинающих». Однако действительно важным является то, что в намеченное разделение на группы является уловным по отношению к конкретному тексту, поскольку в реальной жизни различные модификации житийного канона постоянно смешивались.

Еще одним важным аспектом, который влиял на характер произведения, являются типы гнозиса (познания) в христианской культуре. Однако эта тема заслуживает, безусловно, отдельного внимания.

Итак, мы видим, что в современной медиевистике наблюдаются два основных подхода к пониманию сущности житийных повествований, а точнее, принципов создания образа святого. На практике конкретный текст строгой линейности не обнаруживает. В каждом конкретном случае указанные компоненты могут сочетаться, что и обосновывает само многообразие типов текста. Эта же причина обуславливает, на наш взгляд, и возможность рассмотрения отдельного списка произведения вне рамок историко-текстологического подхода.

Список литературы

1. Конявская Е.Л. Авторское самосознание древнерусского книжника (XI- сер. XV в.) / Е.Л. Конявская. М.: Языки русской культуры, 2000. 199 с.

2. Левшун Л.В. Категория жанра в средневековой восточнославянской книжности: жанр и канон / Л.В. Левшун // Древняя Русь: вопросы медиевистики. 2006. № 26. С. 116.

3. Левшун Л.В. О слове Преображенном и слове Преображающем: теоретико-аналитический очерк истории восточнославянского книжного слова XI– VII веков / Л.В. Левшун. Мн., 2007. 880 с. С.268–387.

4. Панченко А.М. Топика и культурная дистанция / А.М. Панченко // Историческая поэтика: итоги и перспективы изучения. М.: Наука, 1986. С. 236.

5. Панченко О.В. Поэтика уподоблений (к вопросу о «типологическом» методе в древнерусской агиографии, эпидейктике и гимнографии) / О.В. Панченко // Труды отдела древнерусской литературы. М.: Наука, 2003. Т.54. С.491–534. С. 493.

6. Руди Т.Р. «Imitatio angeli» (проблемы типологии агиографической топики) / Т.Р. Руди // Русская литература. 2003. № 2. С. 48–59.

7. Руди Т.Р. Праведные жены в Древней Руси (к вопросу о типологии святости) / Т.Р. Руди // Русская литература. 2003. № 3. С. 84–98.

8. Руди Т.Р. Топика русских житий (вопросы типологии) / Т.Р. Руди // Русская агиография: исследования, публикации, полемика: сборник научных работ Ин-та русской литературы (Пушкинский дом). РАН. СПб.: Из-во «Дмитрий Буланин», 2005. С. 59– 60.

9. Творогов О.В. Житие Богородицы / О.В. Творогов // Словарь книжников и книжности Древней Руси. М., 2004. Вып. 1. С.137– 138.

Об авторе

Мещерякова Лариса Яковлевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: theology@list.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ПЕРИОД XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВВ.

В.А. Симора

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье автор освещает вопрос становления начального богословского образования в приходских и уездных духовных училищах в период XVIII – первой половине XIX вв. Обращается особое внимание на состояние духовных училищ в учебно-воспитательном отношении. Приводятся статистические данные о количестве училищ и о качестве образовательного процесса.

Ключевые слова: *духовное образование, приходские и уездные духовные училища, реформы, учебно-воспитательный процесс, Устав, учащиеся, программы*.

Учащиеся в высших учебных заведениях по направлению «Теология» при поступлении должны обладать основными богословскими знаниями, поэтому на данную кафедру в большинстве случаев поступают: во-первых, выпускники православных общеобразовательных школ,

православных гимназий, воскресных школ; во-вторых, выпускники светских средних и высших учебных заведений, где религиозный компонент не изучается и есть все основания полагать, что основные богословские знания были получены в процессе самообразования. В нашей научной работе мы обращаемся к опыту дореволюционной системы духовного образования и рассматриваем опыт подготовки молодого поколения заявленного периода к поступлению в средние и высшие духовные учебные заведения.

История духовного образования в XVIII в. прежде всего характеризуется обилием возникших в это время духовных школ. Школы начинают появляться с самого начала XVIII в. [1, с. 95]. В течение всего XVIII в. духовная школа всецело предоставлена была местным епархиальным архиереям, которые и руководили учебно-воспитательной частью, и обязаны были по большей части изыскивать средства для содержания школы [3, с. 133]. Никакого высшего надзора и руководящего начала в форме общего для всех духовно-учебных заведений устава не было.

По словам императрицы Екатерины II, к началу ее царствования «архиерейские семинарии состояли в весьма малом числе учеников, в худом учреждении для наук и в скудном содержании». Говоря о широких планах относительно народного образования, которому императрица желала придать общеобразовательный, гуманитарный характер, вместо прежнего узкоспециального и практического, не были оставлены без внимания и духовные школы [1, с. 95]. Из этих предположений осуществлено было, и то уже в следующее царствование, в 1798 г., без строго выдержанной последовательности, разделение всех семинарий на учебные округи с сосредоточением этих округов около окружных академий. Тогда же, сверх бывших двух академий в Москве и Киеве, учреждены были еще две новые – в Петербурге и Казани [1, с. 133].

К началу XIX в. существовала целая сеть церковных учебных заведений с десятками тысяч учащихся: 4 академии, 35 семинарий, 76 низших училищ. К 1808 г. в 4 академиях числилось 3 889 учащихся, в 35 семинариях (кроме Тамбовской, о которой не было прислано сведений) – 20 018 учеников и в 76 училищах – 4 619 учеников. Таким образом, было 115 учебных заведений и около 29 000 учащихся. Но внутреннее и внешнее состояние этих школ далеко не соответствовало их значительному числу и массе учащегося в них юношества [6, с. 5].

Для управления училищами и устройства при Комитете духовных училищ была учреждена Комиссия духовных училищ, которая составила подробные уставы, штаты и т.п. На себя Комитет не взял последнюю задачу. Однако он довольно детально наметил строй преобразованной

школы в составленном им «Начертании правил об образовании духовных училищ», которое определяло устройство всех 4 родов духовно-учебных заведений: академий, семинарий, уездных и приходских училищ.

Для всех училищ наметилась учебная программа, постепенно восходящая от низшей степени образования к высшей. В приходских училищах были назначены к преподаванию чтение и письмо на русском языке, четыре первые правила арифметики, церковное нотное пение, первые начала российской грамматики и сокращенный катехизис. Курс учения включал в себя 2 года и разделялся на два класса. В уездных училищах учащиеся изучали русскую грамматику, арифметику и церковное пение, греческий и латинский языки, историю и географию, Священную и церковную историю, пространный катехизис и устав церковный, изучение на выбор местного языка. Кроме того, педагогическому персоналу уездных училищ вменялось в обязанность приучать учеников в удобное время к исправному составлению метрических книг, исповедных ведомостей, обысков и других бумаг, употребляющихся в церковном обиходе. Здесь курс учения предполагался 4 года с разделением на четыре класса [6, с. 28].

Устав 1808–1814 гг. возник в эпоху высокого подъема общественных сил; освежающая струя западно-европейской мысли, проникнувшая в русскую жизнь, значительно оздоровила ее и вызвала к широкой общественной самодеятельности. Следы этого культурного прогрессивно-самодеятельного течения и сказались в реформе 1808–1814 гг. [2, с. 76]. В 1819 г. учебный комитет, составив общее расписание учебных предметов, постановил: в уездных училищах преподавать изданную от бывшей комиссии о народных училищах книгу под названием «О должностях человека и гражданина», со временем изучение данной книги главным правлением училищ было заменено на «чтение из евангелистов» [4, с. 45].

По поручению главного правления училищ составлено было ученым комитетом новое расписание учебных предметов для уездных и приходских училищ. Предметы, показанные в прежнем уставе для приходских училищ, все признаны нужными по двоякой цели этих заведений – приготовления юношества для уездных училищ и доставления детей земледельческого и других состояний полезных и необходимых для них сведений. Вместо употреблявшейся в приходских училищах книги «Детский друг» было издано «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведениях природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья».

В уездных училищах были исключены начальные правила естественной истории и технологии. Преподавание было предложено

вести таким образом, чтобы краткую всеобщую географию изучать с начальными основаниями математической географии и описанием Российского государства; в уроках всеобщей и русской истории употреблять хронологические таблицы; правила слога должны были объясняться по книге, приспособленной к практическим упражнениям, наиболее употребительным в жизни, как пример письма [4, с. 89].

Сокращая число преподаваемых предметов, ученый комитет руководствовался мыслью, что от энциклопедического образования происходит весьма мало пользы и чрезвычайно много вреда для государства.

Эпоха со второй половины 30-х гг. до второй половины 50-х гг. XIX в. в области церковного управления справедливо носит название Протасовской эпохи. Вместо прежнего классического характера, имеющего в виду преимущественно общее формальное развитие учащихся, Протасов хотел придать курсу духовных школ характер реальный, преследующий главным образом утилитарные цели [5, с. 2–3].

Постановлением Синода 20/31 декабря 1850 г., с Высочайшего соизволения, было отменено правило устава 1814 г. об обязательном представлении детей духовенства в духовные училища, за исключением сирот, не имеющих средств, представление которых оставлено обязательным. Кроме того, дозволено было духовенству представлять детей прямо в семинарию, а детей духовенства, не предоставленных в училища и не получивших назначения до 17 лет, положено было считать уволенными из духовного ведомства.

С введением нормальных штатов масса учеников низших училищ теряла доступ в семинарию и должна была составлять кадр причетников. А в таком случае предоставлялось полезным и вполне гармонирующим более приспособить училищный курс к потребностям причетнического звания и законченного низшего образования, не упуская из виду и задачи приготовления к семинарии. С другой стороны, по прежде выработанным предположениям проектировалось сократить число приходских училищ, предоставив отчасти первоначальное образование семье. На этих двух исходных началах и был построен преобразовательный план комитета, утвержденный Св. Синодом 27 июня/12 июля 1851 г. [5, с. 37].

Самый же учебный курс уездных училищ (табл.) по сравнению с прежним преобразовывался в таком виде [5, с. 38].

Таблица

Сравнение курсов уездных училищ 1814 и 1851 гг.

Положение 1851 г.		Устав 1814 г.	
Низшее отделение		*Приходское училище*	
Предметы	К-во часов	Предметы	К-во часов
Краткий катехизис с краткой Св. историей	4	Сокращенный катехизис (во второй год)	2
Церковное пение	6	Церковное пение (в 1-й и 2-й год)	12
Русское и славянское чтение	8	Русское и славянское чтение (в 1-й и 2-й год)	23
Чистописание	6	Чистописание (в 1-й и 2-й год)	12
Русская грамматика	4	Русская грамматика (во второй год)	6
Арифметика	2	Арифметика (во 2-й год)	4
Латинский язык	2		
Греческий язык	2		
Среднее отделение		*Низшее отделение уездного училища*	
Пространный катехизис и изъяснение Евангелий воскресных и главнейших Господских праздников	2	Катехизис	2
Священная история	2		
Устав церковный	2	Устав церковный	2
Церковное пение	2	Пение	4
Русская грамматика	4	Русская грамматика	2
Славянская грамматика	4	Славянская грамматика	2
Латинский язык	6	Латинский язык	8
Греческий язык	6	Греческий язык	8
Краткая русская история	2		
Арифметика	4	Арифметик	6
Высшее отделение		*Высшее отделение уездного училища*	
Пространный катехизис и объяснение воскресных и праздничных Апостолов	4	Катехизис	2
Св. история	2	Св. история	2

Устав церковный	2		
Пение	2	Пение	2
Русская грамматика	2		
Латинский язык	6	Латинский язык	10
Греческий язык	6	Греческий язык	10
Русская история	2		
География	6	География	6
Арифметика	2	Арифметика	2

Преобразование 1851 г. по сравнению с реформой семинарского образования гораздо менее затрагивало старый учебный план. Из новых учебных предметов в низшие училища были введены только два: объяснение Евангелий и Апостолов и русская история. Главные перемены заключались в перестройке предметов и изменении количества учебных часов. В учебном плане 1851 г. введение древнего языкознания в низшее отделение оправдывалось еще тем обстоятельством, что теперь было положено принимать детей в уездное училище не моложе 9 лет, тогда как по уставу 1814 г. принимали в приходские училища 6–7-летних и совсем безграмотных мальчиков. Изменение учебных часов коснулось главным образом древних языков, и отчасти русского язык и арифметики.

По положению 1851 г. в низших училищах предметы были разделены между учителями по предметной системе, хотя и не вполне выдержанной. На долю каждого учителя приходилось по нескольку предметов, так как штат учителей не увеличивался, а даже уменьшался. Прежде полагалось по 4 учителя в уездном училище и по 2 в приходском. Теперь в училищах без причетнического класса положено было 5 учителей, а 6-й полагался лишь для упомянутого класса [5, с. 43].

Об училищном преподавании можно сказать, что оно страдало весьма значительными недостатками. Прежде всего и здесь недоставало удовлетворительных учебников. Даже по Священной истории не было порядочного руководства, изложенного более или менее живо, что необходимо для первоначального обучения (§ 39 устава уездных училищ) [7]. Главный недостаток училищного обучения заключался в «зубрежке», имевшей место в значительной степени и в семинариях. Из многих отзывов о том времени, как официальных, так и неофициальных, можно заключить, что учение в училищах носило чисто механический характер. Заучивания были «бессмысленные, без понимания … Да и нельзя было

винить за это учащихся, так как учителя часто уроков не объясняли, а задавали «от сих до сих»» [6, с. 28].

Таким образом, соединение приходских училищ с уездными было мерой, вытекавшей из потребностей жизни. Учащимися духовных училищ были в основном дети духовного сословия и небольшой процент (не более 20 %) иносословные. Выпускники духовных училищ поступали в духовные семинарии или занимали низшие церковные должности, например, должность причетника. В курс учения были включены как общеобразовательные, так и специальные богословские дисциплины. Кроме учебного процесса особое внимание уделялось православному церковному воспитанию.

Список литературы

1. К истории духовного образования в России (Историческая справка по поводу предстоящей реформы духовно-учебных заведений) // Вестник воспитания: Научно-популярный журнал для родителей и воспитателей. М., Типо-литография Товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1900. № 3. Год 11. С. 94–119.

2. Белявский Ф. О реформе духовной школы. Ч. 1. Краткий очерк прошлого средней школы / Ф. Белявский. СПб.: Синодальная типография, 1907. 230 с.

3. Лотоцкий А. Духовное образование в первой половине XIX в. // Вестник воспитания: Научно-популярный журнал. Изд. под ред. д-ра Н.Ф. Михайлова. М., Типо-литография Товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1903. № 6. Год 14. С. 132–173.

4. Материалы для истории образования в России в царствование Императора Александра I. СПб.: В типографии Ф.С. Сущинского, 1866. 220 с.

5. Титлинов Б.В. Духовная школа в России в XIX столетии (Протасовская эпоха и реформа 60-х годов). Выпуск второй / Б.В. Титлинов. Вильна: Типография «Артель Печатного Дела», 1909. 421 с.

6. Титлинов Б.В. Духовная школа в России в XIX столетии. Выпуск первый. (Время Комиссии Духовных Училищ). К столетию духовно-учебной реформы 1808-го года / Б.В. Титлинов. Вильна: Типография «Русский Почин», 1908. 421 с.

7. Проект Устава духовных училищ. Часть вторая. СПб: В типографии И. Иоаннесова, 1814. 20 с.

Об авторе

Симора Виталий Анатольевич, священник, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: vitalij.simora@rambler.ru

Научное издание

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Выпуск 14

Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции

Отпечатано с авторских оригиналов

Технический редактор А.В. Жильцов
Подписано в печать 24.03.2015. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$.
Усл. печ. л. 24,5. Тираж 200. Заказ № 117.
Редакционно-издательское управление
Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.