

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

14 (33)
2013

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2013

Редактор
Е. А. Лебедева

Корректор
Е. П. Викулова

Технический редактор
Н. В. Тупицына

Автор перевода
Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета
Е. А. Балясовой

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция итальянского
художника эпохи Возрождения
Яна ван Эйка «Благовещение»

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01;
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 02.12.13
Заказ №

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 12,56
Тираж 500 экз.

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии
Владимирского государственного
университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир, ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селивёрстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачёва доктор пед. наук, профессор кафедры
педагогики ВлГУ (зам. главного
редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, профессор кафедры
философии Московского
государственного института
международных отношений
(Университета) МИД России
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор кафедры
специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
декан факультета психологии ВлГУ
- Ю. П. Кобяков доктор пед. наук, профессор кафедры
физического воспитания ВлГУ
- Е. П. Михеева доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой дизайна и технической
графики ВлГУ
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
проректор по учебной работе
Ивановского государственного
университета
- А. Е. Пальтов доктор пед. наук, профессор кафедры
специальной педагогики ВлГУ
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор кафедры
управления персоналом Московского
института открытого образования
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук
зав. кафедрой социально-гуманитарных
дисциплин Владимирского филиала
Российской академии
народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте РФ
- В. А. Попов доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой социальной педагогики
и психологии ВлГУ
- Н. П. Фетискин доктор психол. наук, профессор
зав. кафедрой общей психологии
Костромского государственного
университета им. Н.А. Некрасова
- Т. А. Филановская доктор культурологии, доцент
кафедры эстетики и музыкального
образования ВлГУ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор кафедры
специальной педагогики ВлГУ
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education
J.E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University,
Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Корнетов Г. Б.

**ПРЕДМЕТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДОЛОГИЯ
ЕГО ПОЗНАНИЯ 7**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И.

**ЦЕРКОВНО-ПЕВЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XIX – НАЧАЛА
XX в. В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА, МОСКВЫ И ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ
ДУХОВНО-КУЛЬТУРНЫХ ЦЕНТРОВ 25**

Кошелева О. Е.

СКАЗКИ В ИСТОРИИ ДЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ 35

Романова Л. А.

**В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ: ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ
ХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ 43**

Уман А. И.

**МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ 57**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Кузнецова Н. В.

**УЧЕБНЫЕ РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ
РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА
ШКОЛЬНИКОВ 68**

Петухова М. И.

**СИСТЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ЗВУКОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 77**

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кириллова Н. Е.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	83
---	-----------

Горбачева З. В., Чернявская А. П.

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ	88
---	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Плаксина И. В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ И БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	94
--	-----------

НАШИ АВТОРЫ	106
--------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	108
-------------------------------------	------------

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kornetov G. B.

**THE SUBJECT OF THE HISTORY OF EDUCATION
AND METHODOLOGY OF ITS COGNITION 7**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doroshenko S. I.

**CHURCH-SINGING EDUCATION OF THE EVE OF XIX TH –
XX TH CENTURIES IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE
OF CULTURES OF ST. PETERSBURG, MOSCOW
AND PROVINCIAL SPIRITUAL AND CULTURAL CENTERS 25**

Kosheleva O. Y.

FAIRY TALES IN THE HISTORY OF CHILD UPBRINGING 35

Romanova L. A.

**V.V. ZENKOVSKY: PROBLEMS OF EDUCATION
IN THE LIGHT OF CHRISTIAN ANTHROPOLOGY 43**

Uman A. I.

**EDUCATION PROCESS MODELS IN HISTORICAL
AND PEDAGOGICAL CONTEXT 57**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Kusnetsova N. V.

**LEARNING ASSIGNMENTS AS A DIDACTIC RESOURCE
OF PUPILS' COGNITIVE EXPERIENCE FORMATION 68**

Petukhova M. I.

**MUSIC AND SOUND SYSTEM TECHNOLOGY IN SHAPING
THE HEALTH CONSTRUCTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 77**

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Kirillova N. E.

**PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN THE FORMATION
OF HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS 83**

Gorbacheva Z. V., Chernyavskaya A. P.

**OCCUPATIONAL APPROACH IN TRAINING
STUDENTS AS FUTURE RAILWAYMEN 88**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Plaksina I. V.

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS
AND THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 94**

OUR AUTHORS 106

INFORMATION FOR AUTHORS 108

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012

Г. Б. Корнетов

ПРЕДМЕТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДОЛОГИЯ ЕГО ПОЗНАНИЯ

Предмет истории педагогики – особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования. Автор данной статьи защищает эту точку зрения и раскрывает методологию познания предмета истории педагогики.

Ключевые слова: история педагогики, предмет истории педагогики, история педагогики как педагогическая наука, познание педагогического прошлого, познавательный потенциал историко-педагогических исследований.

Обращаясь к проблеме предмета истории педагогики, прежде всего следует акцентировать внимание на ее междисциплинарности, сочетающейся с четкой фиксацией педагогической качественной определенности, которая детерминируется ее родовой принадлежностью.

Во-первых, и прежде всего, история педагогики **педагогична**. Она дает историческое выражение и предмету педагогики, и самой педагогике как отрасли знания, акцентируя внимание на развитии педагогической практики и педагогической мысли (на историко-педагогическом процессе) в пространстве эволюции общества, его культуры, экономической, социальной, политической, духовной сфер. При этом история педагогики и педагогика оказываются самым тесным и неразрывным образом связаны, в определенном смысле являя органическое единство.

История педагогики не только реконструирует, описывает, объясняет,

интерпретирует, конструирует педагогическое прошлое, обобщает, концептуализирует и систематизирует его. Она также обеспечивает возможность соотнесения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования с их достижениями и трудностями, с их традициями, тенденциями и перспективами развития. Педагогическое прошлое предстает и как то, что было, что уже состоялось, что осталось в ушедшем времени (собственно история). И как то, что существует сегодня, что воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осознанию, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования.

Педагогическая природа истории педагогики определяет назначение и смысл такой важнейшей процедуры, как историко-педагогическая интерпретация человеческой истории, элементов, событий и процессов, экономической, социальной, политической, духовной жизни, культуры и т.п. в целях решения проблем познания педагогической реальности прошлого, ее конструирования и осмысления.

Во-вторых, история педагогики **исторична**. В ее основе лежит обращение к историческому прошлому, причем прежде всего к тому прошлому, которое уже состоялось и прошло, которое надо реконструировать, описать, объяснить, интерпретировать, сконструировать. Обращение к прошлому ставит перед историками педагогики те же проблемы, которые встают перед историком вообще: о соотношении объективного и субъективного в постигаемом образе прошлого, о возможностях, границах, источниках и методах его познания, о путях и способах его истолкования, о влиянии субъективной позиции, о ценностных ориентирах и методологических предпочтениях историка, о влиянии на получаемые им результаты исследования и т.п. Если педагогическая направленность истории педагогики задает рамку проблемного поля исследователя, то историческая направленность прежде всего определяет его источниковую базу и методы работы с ней. На историю педагогики также влияет то социокультурное пространство, которое оказывается в фокусе исторических исследований, определяя новые методы исследования и раскрывая новые грани прошлого. Например, возникновение истории повседневности и микроистории открывает возможности для формирования новых направлений

историко-педагогических исследований [см., например, 4].

В-третьих, история педагогики **культурологична**, так как рассматривает эволюцию педагогической мысли и педагогической практики, являющихся элементами культуры, в пространстве динамики многогранной культуры общества как неотъемлемую часть культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества. Ибо педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей, на воспроизводство субъекта культурной жизни, на воплощение культуры в человеке, который, в свою очередь, воплощает себя в культуре.

В-четвертых, история педагогики **социологична**, так как рассматривает историческую динамику педагогических феноменов в контексте динамики социальных отношений, институтов, структур. Истолкование образования, которое является одним из потоков социализации (по Э. Дюркгейму, «образование – методично организованная социализация»), невозможно вне контекста всей совокупности процессов, социализирующих человека. Генезис и эволюцию педагогической деятельности, становление педагогической реальности социология позволяет интерпретировать в логике процессов институционализации и легитимации образовательных институтов.

В-пятых, история педагогики **политологична**, ибо рассматривает историко-педагогический процесс в связи с развитием государственной политики в сфере образования, с борьбой различных политических сил вокруг проблем просвещения. «Образование как явление общественной жизни, – пишет Э.Д. Днепров, – выступает в трех основных ипостасях: как *социальный институт*,

как система образовательных учреждений и как *образовательная практика*. Выстраивание и организация «взаимодействия» этих трех основных граней, сущностей образования в соответствии с единой национальной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике – *смысл и предмет образовательной политики*» [2, с. 13].

В-шестых, история педагогики **этнологична**, ибо рассматривает педагогическую культуру, традиции, ритуалы, обычаи, обряды, практики, способы и результаты их рефлексии и отражения в памятниках устного народного творчества и письменности у групп и народов, стоящих на различных уровнях общественного развития в различных регионах земного шара. Например, огромный интерес для истории педагогики (да и для педагогики в целом) представляют данные, полученные в результате исследований по этнографии детства [7 – 11].

В-седьмых, история педагогики **антропологична**, ибо рассматривает педагогические процессы как процессы, способствующие порождению человеческого в человеке в контексте осмысления и реализации различных способов организации формирования и развития людей, живущих в различных обществах, цивилизациях, культурах, эпохах, группах и являющихся в то же время представителями биологического вида *Homo sapiens*. Антропологичность истории педагогики усиливается благодаря оформлению в рамках педагогики педагогической антропологии, центрирующей свое внимание на человеке как субъекте педагогической деятельности и педагогического процесса, прежде всего, говоря словами К.Д. Ушинского, на человеке как предмете воспитания.

В-восьмых, история педагогики **философична** не только потому, что

вычленяет педагогический компонент в истории мировой философской мысли, прослеживая его влияние на теорию и практику образования, но и потому, что обращена к философским основаниям педагогических идей и практик. Философы во все времена были отнюдь не безразличны к педагогической проблематике. Она не просто является неотъемлемой составной частью наследия большинства философов, но при ближайшем рассмотрении оказывается важнейшим смыслопорождающим элементом. К числу таких философов, например, в западной интеллектуально-культурной традиции относятся Платон, Аристотель, Сенека, Ф. Аквинский, Августин, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Г. Спенсер, А. Бергсон, В. Дильтей, М. Бубер, К. Поппер, М. Фуко и многие, многие другие. Более того, в начале XX в. прагматист Д. Дьюи в США, неокантианцы П. Наторп в Германии и С.И. Гессен, а также некоторые другие мыслители в России обосновывали педагогику как практическую философию.

Второе важнейшее обстоятельство, которое следует учитывать при определении предмета педагогики, связано с тем, что с 1960-х гг. сначала на Западе, а позднее (хотя и в существенно меньшей степени) и в нашей стране, все более усиливается тенденция рассматривать педагогическую практику в контексте самых широких социализирующих процессов и общественных условий ее функционирования и развития.

Данный подход к пониманию истории педагогики и ее предмета имеет давние корни. Достаточно вспомнить, что еще в 1860 г. Л.Н. Толстой писал: «История педагогики – двоякая. Человек развивается сам под бессознательным

влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под историей педагогики разумеют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая история педагогики была бы более поучительна: как более и более непосредственно учился человек из жизни, которая более и более становилась поучительна. Как независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, продвигалось образование, а сама бессознательная педагогика, как более и более с различием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образа правлений государственных и церковных, более и более поучительны становились люди – являлись новые средства поучения. Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учился теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различению сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли... В каждом жизненном условии развития есть педагогическая целесообразность, и описать ее есть задача этой истории педагогики. Эта история педагогики разъяснила бы многие кажущиеся трудности... Только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики. История же педагогики в тесном смысле понимания, так, как она до сих пор понимается, может дать только отрицательные основания» [5, с. 37 – 38].

Таким образом, два указанных обстоятельства свидетельствуют о том,

что в сфере внимания истории педагогики оказывается очень широкое смысловое пространство, по существу охватывающее всю социокультурную динамику общества.

Опираясь на используемую Л.Н. Толстым терминологию, исследовательскую область истории педагогики в первом приближении можно определить как развивающуюся в историческом времени и пространстве *педагогическую целесообразность*, вычленимую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особую динамичную педагогическую реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, **предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования.** *История педагогики, имея дело прежде всего с уже состоявшейся, прошедшей действительностью, конструирует педагогическую реальность прошлого, реконструируя, описывая, объясняя и интерпретируя ее. История педагогики рассматривает педагогическое прошлое на различных уровнях от конкретных ментальных и предметно-практических педагогических действий до предельно обобщенных образов, концепций, моделей, схем, тенденций и традиций развития всемирного историко-педагогического процесса.*

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом

прошлого развития с обязательным учетом существующих в ней тенденций, которые устремлены в будущее, представляют собой его своеобразные зародыши. В этом отношении прав французский историк Ф. Арьес, автор знаменитой книги «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке», писавший еще в 1949 г.: «Историк прошлого должен полагаться на настоящее. Напротив, историк современности должен покинуть настоящее, чтобы положиться на референциальное прошлое. Историк прошлого необходимо обладать непосредственным, свойственным современникам сознанием настоящего... Сегодня невозможно утверждать, как это делалось недавно, что История – это наука об эволюции... История начинает воспринимать себя как диалог, в котором всегда участвует настоящее... Сегодняшний историк без тени смущения признает свою принадлежность к современному миру, и его труды по-своему отвечают на те – разделяемые им – тревоги, которые испытывают его современники. Его видение прошлого остается связанным с настоящим – настоящим, не ограничивающимся ссылкой на тот или иной метод» [1, с. 245 – 246].

Педагогическая деятельность направлена на производство педагогической реальности – идеальной и материальной, в фокусе которой находятся:

- 1) изменяющий – изменяемый – изменяющийся человек;
- 2) педагогическая ситуация этих изменений;
- 3) самый широкий общественный контекст педагогической ситуации;
- 4) цели, пути, способы, средства и результаты этих изменений;
- 5) способы их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования.

Причем педагогические действия, порождающие изменения, о которых идет речь (а по справедливому замечанию Э. Торндайка, «мы не воспитываем кого-нибудь, если не вызываем в нем изменений» [6, с. 35]), могут быть как прямыми, непосредственными, так и косвенными, опосредованными через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития человека.

Педагогическая деятельность складывается из педагогических действий, имеющих признаки воздействия и взаимодействия в различном соотношении в каждом конкретном случае (см. подробнее [3]). Предметно-практическое педагогическое действие всегда прямо или опосредованно обращено на человека (в котором должны произойти определенные изменения), оно всегда неизбежно оказывается воздействием-взаимодействием. Ментальное педагогическое действие всегда имеет рамку фиксации, осмысления или конструирования такого воздействия-взаимодействия. Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множеством условий, факторов и обстоятельств. Их можно условно разделить на внутренние и внешние. Внутренние детерминанты есть детерминанты по своей природе педагогические. Они создаются, существуют, функционируют и развиваются в самой педагогической сфере. Так, например, в результате рефлексии и обобщения практического педагогического опыта могут рождаться педагогические представления, идеи, концепции, теории, системы, технологии, методики; педагогическая практика может ставить перед педагогической мыслью проблемы,

которые та осмысливает и более или менее успешно пытается найти их решение. Педагогические идеи, в свою очередь, могут влиять на то, каким образом реализуется предметно-практическая педагогическая деятельность. К числу внутренних детерминант относится также педагогическая традиция¹.

Внешние детерминанты, несмотря на самые тесные, неразрывные взаимосвязи, все же лежат вне рамок самой непосредственной педагогической реальности, более или менее радикально определяя ее функционирование и развитие. По существу, такие детерминанты прослеживаются во всех областях общественной жизни. Например, экономика определяет требования к образованию человека как субъекта экономической деятельности, обеспечивает материальные возможности для формирования педагогической реальности. Соци-

альная структура общества определяет направленность образования на ее воспроизводство в каждом новом поколении, детерминируя различия условий, целей, содержания, форм, методов, средств образования для различных социальных групп, часто задавая рамку их идеологического и теоретического обоснования. Политическая сфера жизни общества формирует образование человека, соответствующего интересам и потребностям различных социально-политических сил, определяет способы государственного вмешательства (или невмешательства) в организацию образования, его научно-идеологической поддержки и теоретико-педагогического обеспечения. Наличная культура общества является тем «резервуаром», из которого наполняется содержание образования. Образующийся человек неизбежно становится человеком определенной культуры, воспроизводящим и преобразующим её субъектом. Философия, религия, идеология, антропология влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей, на понимание природы человека как субъекта (и объекта) педагогической деятельности, на пути и способы организации его образования.

Таким образом, исторически развивающаяся педагогическая реальность погружена в многообразную жизнь общества, вплетена в нее, детерминирована ею. Более того, сама общественная жизнь, вся социокультурная реальность в определенном смысле в исторической ретроспективе (и перспективе) является порождением педагогической реальности, которая фокусируется на преднамеренном воспроизводстве человека как субъекта социального бытия. Ведь педагогическая деятельность направлена на воспроизводство всех других видов деятельности

¹ Опираясь на понимание традиции, содержащееся в новейшей справочной литературе, педагогическую традицию можно охарактеризовать следующим образом: это способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений, времен и эпох в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности и педагогического общения. Традиция в педагогике – это есть механизм накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем. В буквальном смысле слова педагогическая традиция – это любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты, которые передаются от одного поколения к другому. Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения, характеризуя связь педагогического настоящего с педагогическим прошлым, точнее, зависимости педагогического настоящего от педагогического прошлого или приверженность к нему.

через воспроизводство человека как их субъекта, носителя и актора.

Кроме того, следует обратить внимание на то обстоятельство, что собственно педагогическая деятельность, осмысливающая, конструирующая и реализующая педагогический процесс, может быть адекватно понята лишь в логике всех тех обстоятельств жизни человека, которые влияют на его формирование и развитие, на его изменения. Сам факт возникновения, функционирования и трансформации тех или иных педагогических действий, их институализация и легитимизация, успехи или неудачи педагогической деятельности оказываются прямо и непосредственно связаны со всем комплексом процессов социализации человека, с его потребностями, возможностями, достижениями, затруднениями.

Помимо этого в человеческой истории существуют сферы, которые, не являясь непосредственным выражением педагогического действия, неразрывно и органично с ним связаны. К числу таких сфер, например, относится образовательная политика. При этом не следует забывать, что образовательная политика в рамках своих специфических познавательных задач изучается не только историей педагогики, но также в не меньшей степени и политологией, и гражданской историей, оказываясь в рамках их предмета исследования.

Все указанные обстоятельства позволяют предположить, что предметом истории педагогики следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве практическую и ментальную педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни –

материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и, соответственно, порождаемая ею педагогическая реальность, составной и системообразующей частью которой она сама является) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей и человеком, обладающим определенным набором качеств и свойств, и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации.

Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее объектом являются все те исторически развивающиеся сферы общественной жизни, которые определяют контекст эволюционирующей педагогической деятельности и порождаемой ей педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность многообразных процессов их социализации и их ментальную фиксацию (познание, осмысление, проектирование).

Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики (в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью часто оказывается весьма нечеткой, размытой, неопределенной. Это обусловлено органической, во многих случаях взаимной связью педагогической реальности с другими формами социальной реальности, теснейшим переплетением всех процессов, социализирующих человека, тем,

что мы называем "педагогической проблематикой" во всех сферах общественного сознания на его обыденном и теоретическом уровнях, а также влиянием результатов педагогической деятельности на жизнь общества, его функционирование и развитие. Ведь перед историком педагогики стоит задача не просто познать педагогическую реальность прошлого, вычленив ее из многообразной социальной реальности, не просто реконструировать и описать ее. Историк педагогики сталкивается с необходимостью объяснить и понять ее, проблематизировать и актуализировать. А это в принципе невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без охвата различных социализирующих процессов, без учета всего ментального богатства ушедших времен, без обращения к развитию экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества. Именно поэтому те или иные элементы объекта истории педагогики постоянно имеют тенденцию в определенных исследовательских ситуациях оказываться в фокусе предмета ее изучения. При этом **четкое понимание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью, позволяет удерживать исследовательскую рамку данной отрасли знания.**

Это исключительно важно потому, что педагогическая реальность прошлого оказывается в пространстве изучения гражданской истории, истории культуры и философии, культурологии, социологии, политологии, экономики,

этнологии, исторической психологии, религиоведения и т.п. Развитие самосознания истории педагогики (которая, как мы помним, в свою очередь, сама оказывается самосознанием педагогики) предполагает способность различения того, когда одни и те же педагогические (и образовательные) феномены прошлого предстают в одних случаях в смысловом поле историко-педагогического познания, в других – в смысловом поле других отраслей знания.

Исходя из того, что история педагогики есть прежде всего наука педагогическая, признаем, что взгляд историка педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое, сопрягаемое с настоящим, задающим исходную позицию исследователя, его мировоззренческие и ценностные ориентиры, методологический инструментарий, исходную рамку достижений и проблем теории и практики образования. Данное обстоятельство отнюдь не исключает необходимость понимания педагогических феноменов прошлого "изнутри" тех конкретно-исторических ситуаций, эпох, культур, цивилизаций, в рамках которых они возникали, развивались, трансформировались, исчезали.

Педагогическая деятельность – неотъемлемый элемент системы социального наследования, восполняющий недостаточность механизмов спонтанной социализации представителя биологического вида *Homo sapiens*, поведение которого главным образом является результатом прижизненного научения, а не продуктом врожденных поведенческих программ и во многом зависит от культурно-исторических обстоятельств жизни человека.

Поэтому история педагогики² фокусирует внимание на всей необозримой панораме человеческой истории, выявляя и рассматривая в ней все то, что, так или иначе, связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда – вполне определенными, но, все же, самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматривающимися в потоке жизни. Иногда – подчеркнуто обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Также и ментальный аспект педагогической деятельности.

²Под историей педагогики понимается история педагогической практики и педагогической мысли, педагогической деятельности, взятой во всех ее проявлениях, в контексте самых широких социализирующих процессов в пространстве развивающегося человеческого общества, эволюции материальной и духовной культуры.

Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания истории педагогики оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия.

Обращаясь к поистине необъятному предметному полю своих возможных исследований, история педагогики прежде всего неизбежно должна искать ответы на вопросы: что было? как и почему происходило? какие последствия имело? Эти вопросы стоят во главе угла любого исследования исторической направленности независимо от конкретного предмета рассмотрения прошлого. Ответ на обозначенные вопросы направлен на реконструкцию и описание прошлого, на объяснение событий его составляющих, на установление причинно-следственных связей, на выявление движущих сил, детерминант, закономерностей и направленности процессов,

имевших место в прошлом. Без ответа на них в принципе невозможны различные интерпретации историко-педагогического прошлого как такового и его отдельных фрагментов; осмысление его либо в логике уроков прошлого, либо в логике понимания сегодняшнего дня, либо в логике прогнозирования, либо в логике легитимизации неких универсальных или современных концептов, либо в логике самоопределения, либо в иной логике. При этом, естественным образом, возникает целый ряд базовых методологических проблем, без предварительного решения которых искомые ответы не могут быть удовлетворительными.

Первая методологическая проблема связана с определением самой возможности познания прошлого (в нашем случае педагогического прошлого). Возможно ли познать педагогическое прошлое, получить необходимые знания о событиях и процессах, которые недоступны непосредственному восприятию? В какой степени будет достоверно полученное знание, и какое историческое знание можно в принципе признать достоверным? Что это знание будет выражать? На какие источники должно опираться историко-педагогическое познание? Что отражают эти источники? Какими должны быть познавательные процедуры работы с ними? Как влияет позиция создателей источников как текстов культуры на их содержание? Как влияют субъективные установки исследователя на процесс и результат исследования педагогического прошлого? Во многом смысл рассматриваемой методологической проблемы сводится к необходимости понимания того, способен ли историк педагогики воссоздать педагогическую реальность прошлого, более или менее

адекватную прошедшей действительности, и разобраться в ней. Или он заведомо только и способен конструировать некую свою реальность на основе доступных ему данных о педагогическом прошлом, поэтому в истории педагогики (и в истории вообще) изначально возможно бесконечное множество конструктов, порождаемых познавательными усилиями многих исследователей.

Вторая методологическая проблема связана с определением возможных границ того, что исследователь будет искать, выявлять, реконструировать, описывать, осмысливать, объяснять и интерпретировать в прошлом. То есть речь идет об объекте и предмете истории педагогики. Следует признать, что как минимум с середины XIX столетия сосуществуют две ведущие традиции в их интерпретации. Одна фокусирует внимание на истории собственно образовательных институций и педагогической мысли, порождающей педагогические концепты на уровне теоретического сознания и, в идеале, стремящейся к их целостному научному осмыслению. Вторая традиция устремлена к реализации более широкого взгляда на поиск педагогически целесообразных усилий в истории человечества, которые, естественно, включают в себя как составной элемент все то, что исследует первая традиция. Кроме того, она существенно расширяет пространство поиска педагогически значимых идей, представлений, знаний, включая в него все сферы человеческого сознания и на обыденном, и на теоретическом уровне. Первая традиция явно преобладала в истории педагогики двух первых третей XX в., вторая неуклонно нарастает с 1960-х гг. и, кажется, имеет потенциал для дальнейшего усиления.

Третья методологическая проблема связана с пониманием процедуры историко-педагогической интерпретации прошлого. Эта проблема имеет два аспекта. Первый связан с тем, что в фокусе историко-педагогического познания находится история образования и представлений о нем. Однако образование является объектом междисциплинарного исследования. Его в логике решения своих познавательных проблем изучает не только педагогика (а история педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое), но и социология, культурология, этнология, политология, экономика, гражданская история, психология и др.³ Именно поэтому процедура историко-педагогической интерпретации требует четкого понимания собственно педагогического ракурса. А он может трактоваться по-разному: и в зависимости от того, какого определения предмета педагогики придерживается исследователь, и в зависимости от того, как он решает предыдущую (вторую) методологическую проблему историко-педагогического познания. Другой значимый аспект проблемы историко-педагогической интерпретации связан с определением круга объектов прошлого, подходящих для этой познавательной процедуры, и способов их интерпретации, исходя из тех вопросов, на которые иссле-

дователь пытается найти ответ, обращаясь к наследию прошлого. Одно дело – прочесть и проинтерпретировать письменный текст, в котором прямо и непосредственно сообщается о неких педагогических событиях прошлого, другое дело – исследование письменного текста, где нет прямой педагогической информации, и ее надо извлекать из косвенных данных. Еще сложнее обстоит дело с историко-педагогической интерпретацией многочисленных и весьма разнообразных не письменных источников – различных культурных объектов (обычаев и ритуалов, устных преданий, зданий, одежды, игрушек, орудий труда и т.п.). Например, каменные орудия труда ископаемых людей позволяют строить гипотезы о том, как мог из поколения в поколение передаваться опыт по их изготовлению (для этого необходимо реконструировать процесс изготовления орудий, учесть сложность производственных операций, возможную доступность самостоятельного освоения этих операций, существовавшие в сообществах способы коммуникации и т.п.).

Четвертая методологическая проблема связана с определением направленности исследования преимущественно либо на выявление типичного, устойчивого, повторяющегося в историко-педагогическом процессе, либо на выявление единичного, уникального. Сциентистские познавательные установки акцентируют внимание исследователя на общем и закономерном, гуманитарные познавательные установки, наоборот, привлекают внимание к индивидуальному. Соответственно, акцентируется внимание на событиях и процессах макро- или микроистории. История педагогики, развиваясь в логике эволюции исторического познания

³ Именно поэтому со второй половины 1980-х гг. в нашей стране ряд исследователей доказывает необходимость создания некой общей теории образования. Некоторые авторы предлагают назвать такую общую теорию образования, охватывающую все его грани и аспекты, эдьюкологией (от англ. *education*). Педагогика же, по их мнению, не может быть такой общей теорией образования, так как изучает лишь его отдельные аспекты, центрирующиеся на организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, поэтому она должна влиться в эту общую теорию образования. По мнению некоторых других авторов, функцию общей теории образования может взять на себя философия образования.

и гуманитарного знания, проявляет все более заметный интерес к микропроцессам, к уникальным единичным случаям. Стремление к типизации и обобщениям, как правило, в большей степени способствует разработке и реализации различных схем концептуализации рассматриваемого материала, построению матриц глобального развития, например цивилизационного или формационного. Стремление к рассмотрению микропроцессов, как правило, в большей степени способствует обращению к обыденной жизни людей, к изучению педагогической повседневности прошлого, что в настоящее время находит свое выражения в развитии "истории повседневности" и проникновении ее установок и методов в историко-педагогические исследования.

Познавая историко-педагогическое прошлое⁴, отвечая на обозначенные вопросы⁵, сталкиваясь с перечисленными выше методологическими проблемами, исследователь может также (а иногда и прежде всего) привносить в контекст изучения историко-педагогического прошлого: 1) задачу объяснения, прояснения и понимания современной ситуации, сложившейся в теории и практике образования; 2) задачу извлечения уроков, значимых для дня сегодняшнего; 3) задачу прогнозирования развития педагогической науки и педагогической практики. Это порождает еще один ряд не менее значимых методологических проблем.

Первая методологическая проблема связана с осмыслением принципа исто-

ризма⁶, его познавательного потенциала и способов реализации в историко-педагогических исследованиях. При ориентации на этот принцип особое значение приобретает установка на выявление закономерностей, традиций и тенденций развития, т.е. всего того, что наиболее явно презентует преемственность и повторяемость в эволюции историко-педагогического процесса, а также инноваций как механизмов его обновления в логике сохранения преемственных связей. Историзм позволяет трактовать настоящее как нечто произрастающее из прошлого, которое несет в себе его зародыши, потенциально обладая множеством вариантов эволюции. Перед историей педагогики ставится задача не только обнаружить эти зародыши и разобраться в причинах и механизмах их возникновения, но также определить факторы и условия именно того пути развития, в рамках которого они были актуализированы в историко-педагогическом процессе, обрели статус действительности. При этом оказывается, что прошлое через настоящее влияет и на будущее, являясь одним из оснований прогностических исследований в педагогике.

Вторая методологическая проблема связана с определением возможности признания главной задачей истории педагогики не познания историко-педагогического прошлого как такового, а через это познание – помощи в решении современных проблем теории и практики образования посредством обращения к историческому материалу, вплоть

⁴ Это познание можно осуществлять разными, часто взаимосвязанными способами, такими как реконструкция, описание, объяснение, понимание, интерпретация.

⁵ Что было? Как и почему происходило? Какие последствия имело?

⁶ Традиционная формула историзма гласит, что любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло и чем с этой точки зрения стало теперь.

до прямого извлечения из прошедших времен уроков дню сегодняшнему, а возможно, и представлений о дне завтрашнем. Естественно, что признание данной установки не отрицает необходимость реконструкции, описания, объяснения, интерпретации, понимания педагогического прошлого в самых различных его проявлениях. Однако при этом задается рамка его познания не ради получения нового знания как такового, а ради получения знания, которое актуально сегодня, здесь и сейчас, имеет не только научную новизну, но также теоретическую и практическую значимость⁷. Примером реализации подобного взгляда может служить требование раскрытия в каждой историко-педагогической диссертации не только новизны полученных результатов исследования, но и их актуальности, теоретической и практической значимости.

Третья методологическая проблема связана с осмыслением познавательного, эвристического и прогностического потенциала истории педагогики, даже если выше названная задача не заявлена как главная для историко-педагогического исследования. Ведь вопрос о том, что дает изучение дня вчерашнего дню сегодняшнему, помимо знаний о нем, неизбежно в той или иной форме возникает перед исследователями и требует адекватного ответа.

Таким образом, ясно обозначились две грани историко-педагогических исследований: первая, связанная с познанием историко-педагогического прошлого как такового, вторая, связанная с приложением получаемого знания ко

дню сегодняшнему и даже завтрашнему. Эта вторая грань приобретает еще одно весьма специфическое измерение, которое задает рамку общения с историко-педагогическим прошлым как с живым элементом современности, как с наследием прямо и непосредственно присутствующим здесь и сейчас и, по сути, являющимся фрагментом современной педагогики. При таком взгляде обращение к педагогическим событиям прошлого, способам расширения, углубления и обогащения понимания современных проблем теории и практики образования является уже не только, да и не столько рассмотрение того, из каких исторических предпосылок они возникли, какие традиции и тенденции развития историко-педагогического процесса в них нашли свое воплощение. Расширение, углубление и обогащение понимания современных проблем теории и практики образования начинает осуществляться на основе диалогического общения с теми элементами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого. Фокус рассмотрения смещается с историко-педагогической динамики на значимые здесь и сейчас для решения задач исследования феномены, события, ситуации, процессы. Они как бы выстраиваются в один синхронный ряд, позволяющий самоопределяться, проводить аналогии, извлекать уроки, находить образцы, осмысливать причины, последствия и значение успехов и неудач. Такой взгляд порождает ряд методологических проблем.

Первая методологическая проблема связана с необходимостью переноса внимания исследователей при таком подходе на собственно педагогические аспекты историко-педагогических

⁷ Имеется в виду не только практика образования, но и практика научно-педагогических исследований.

явлений. Возникает задача перейти от рассмотрения историко-педагогического процесса в «логике наукоучения» как непрерывного, пусть и не вульгарно линейного прогресса, не только открывающего новые знания, не только преодолевающего заблуждения, но и снимающего, сохраняющего и как бы достраивающего достижения прошлого на каждом новом витке своего развития, к его интерпретации в «логике культуры», где каждая точка, каждое фиксируемое событие может иметь свое собственное непреходящее значение, служить образцом, примером и уроком будущему, а вершины прошлого могут оставаться непревзойденными на все последующие времена. Методология организации такого познавательного диалога педагогического настоящего с педагогическим прошлым требует особого осмысления и разработки. Исследователю необходимо понять, принять и решить данную познавательную задачу. При этом он должен учитывать, что неизбежно меняется отношение к тому историческому контексту, в котором произошло рассматриваемое событие. Этот контекст приобретает первостепенное значение в качестве условия современного понимания события, а не в качестве источника проявления его исторического смыслового содержания.

Вторая методологическая проблема связана с выработкой критериев и инструментария отбора наиболее репрезентативных событий педагогического прошлого с точки зрения их современного звучания и возможности обогащения понимания современных проблем теории и практики образования, а также самоопределения исследователя в них. Естественно, что здесь

особое место и роль принадлежит классическому педагогическому наследию (на то оно и классическое!). Важно иметь в виду, что «участниками» конструктивного диалога могут и должны быть не только тексты, содержание, продуктивные педагогические идеи (то, что условно можно назвать памятниками педагогической мысли). Огромный диалогический потенциал содержится в знании о практической образовательной деятельности, воплощающем опыт успехов и неудач в деле воспитания и обучения подрастающих поколений, дающий к размышлению материал о путях и способах реализации построений педагогической теории, о средствах реального достижения или не достижения поставленных педагогических целей.

Третья методологическая проблема связана с необходимостью вовлечения в диалог не только классических образцов прошлого, но и всего многообразия педагогического наследия. Это требует особых познавательных методик, позволяющих в событиях, кажущихся на первый взгляд частными, мелкими, незначительными, несущественными, случайными, усматривать то, что проясняет важные и актуальные вопросы современности.

При обращении к историко-педагогическому прошлому исследователь неизбежно сталкивается с необходимостью идентификации и оценки изучаемых феноменов. Это еще одна важнейшая грань историко-педагогического познания. Причем этот аспект, как правило, явно или неявно присутствует в любом историко-педагогическом исследовании. Потребность идентифицировать и оценивать события и процессы историко-педагогического прошлого,

относиться к ним порождает ряд методологических проблем.

Первая методологическая проблема связана с необходимостью определения оснований идентификации педагогических феноменов прошлого. Во-первых, требуется идентификация феноменов по формальному признаку: что относится к области педагогической мысли, что – к области педагогической практики, что вообще относится к педагогической сфере; что относится к педагогическим направлениям, что – к педагогическим течениям; что относится к педагогическим системам, что – к педагогическим концепциям, что – к педагогическим теориям, что – к педагогическим технологиям, что – к педагогическим методикам и т.д. Во-вторых, необходима идентификация по содержательному признаку: отнесение к определенной педагогической традиции, к определенному педагогическому направлению, к определенному педагогическому течению, к определенной педагогической системе, к определенной педагогической концепции, к определенной педагогической технологии, к определенному типу (виду) образовательного учреждения и т.д. В-третьих, возникает потребность в идентификации по различной направленности педагогических феноменов в рамках их социокультурных определенностей (цивилизационной, формационной, социально-классовой, этнической, идеологической, религиозной, философской, психологической, методологической и другой принадлежности) и антропологической направленности, которая определяется тем или иным пониманием природы и сущности человека, а также пониманием места и роли педагогических механизмов в процессе его формирования и развития.

Вторая методологическая проблема связана с необходимостью поиска критериев и инструментов оценки педагогических феноменов прошлого по различным основаниям: по их новизне, прогрессивности и регрессивности; по успешности решения определенных проблем образования человека, связанных с обеспечением его развития, формирования у него определенных качеств и свойств и т.п.; по реализации педагогических целей; по обеспечению решения посредством образования проблем общественного развития (подготовки кадров для экономики, формирования граждан государства, приобщения к религиозным конфессиям или национальным традициям и т.п.).

Третья методологическая проблема связана с поиском адекватных способов и критериев идентификации педагогических событий прошлого с современной ситуацией в теории и практике образования, с педагогическими феноменами сегодняшнего дня. Эта проблема имеет два аспекта. Один связан с необходимостью установления преемственности, например, через соотнесение феноменов прошлого и настоящего с определенной педагогической традицией и системой, с привязкой к определенному педагогическому направлению или течению, к однотипным идеологическим, религиозным, философским, психологическим основаниям или к определенной формации или цивилизации, исторической эпохе или культуре. Другой аспект возникает при диалогическом общении с педагогическим наследием прошлого как составной частью современной педагогики. В этом случае идентификация может осуществляться по сходству осмысливаемых проблем, по совпадению ценностных оснований педагогических позиций, по

однотипности педагогических целей, путей, способов, средств их достижения, по идентичности ситуации и т.п.

При осмыслении роли и места историко-педагогического знания в современном педагогическом познании важно помнить, что его значимость для сегодняшней теории и практики образования прямо и непосредственно производна от способности усмотреть в историко-педагогическом прошлом весь набор доступного сегодня многообразия.

При концептуализации педагогического знания существует возможность включения в единое теоретическое пространство как знания о феноменах педагогического прошлого, так и знание о феноменах педагогического настоящего. При таком подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а определенная содержательная наполненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения, вокруг единых ценностных оснований и ориентиров. Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного как с современной педагогической реальностью, так и с ее будущими состояниями, но также:

– идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, классифицировать, типологизировать и систематизировать их, делать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы, обосновывать свое отношение к ним, использовать в самых различных

контекстах при решении различных познавательных задач;

– обеспечивать включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для постановки и осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;

– отбирать наиболее репрезентативные педагогические идеи и практики, существовавшие и существующие в рамках избранного концептуализирующего дискурса, презентовать их как его эталонные образцы, выделять те из них, которые наиболее значимы для современного педагогического сознания;

– определять нормы теоретической и практической педагогической деятельности, соотносить их с историческим опытом постановки и решения педагогических проблем, с успехами и неудачами в деле концептуализации педагогического знания, в деле образования подрастающих поколений.

Проблема нормы в педагогической деятельности является одной из важнейших и в теоретическом, и в практическом плане. Речь, естественно, идет и о нормировании познавательных процедур в педагогических исследованиях, и о нормировании самой педагогической деятельности, и, наконец, о норме как некоем эталоне того, к чему устремляет педагогика свои усилия, направленные на создание условий для изменения человека, на его формирование и развитие, ибо в основе этих усилий всегда лежит некая норма, к которой педагог и должен (в идеале) воспитуемого человека привести. В определенном

смысле вся история педагогики есть история возникновения педагогических норм и более или менее успешных попыток их реализации. Ведь во все исторические эпохи педагогика оказывалась способом приведения человека к принятой норме посредством нормирования его поведения. Это обстоятельство порождает целый ряд методологических проблем.

Первая методологическая проблема связана с необходимостью определения педагогической нормы во всех ее указанных выше ипостасях – и как нормы педагогического познания, и как нормы педагогической деятельности, и как нормы-эталона того, к чему направлены педагогические усилия. При этом надо учитывать возможность различных трактовок и интерпретаций нормы, необходимость разработки процедур, позволяющих органично синтезировать различные подходы в логике решения многообразных исследовательских задач. Важно принимать во внимание историческую изменчивость понимания нормы педагогической деятельности, обусловленную и множеством культур и интересов, и общими социокультурными сдвигами, и накоплением педагогического опыта, и изменяющимися требованиями к целям, способам, средствам, результатам, субъектам педагогической деятельности.

Вторая методологическая проблема связана с необходимостью разработки и обоснования различных систем координат для определения норм педагогической деятельности и прослеживания их в перспективе исторической длительности. Эти системы координат могут, например, определяться нормами структурирования педагогической деятельности и педагогического процесса;

нормами отношений в социальном (и уже – в педагогическом) взаимодействии; нормами принятых процедур управления, в том числе процедур управления развитием человека; нормами требований к тому, каким должен быть человек и т.д.

Третья методологическая проблема связана с необходимостью разработки критериев оценки различных педагогических норм и способов оценивания применительно к различным историческим эпохам, педагогическим подходам, ценностным основаниям, направленности и т.д. При этом следует пытаться придерживаться последовательного плюралистического взгляда по отношению к различным способам обоснования педагогических норм, что должно исключить безусловную абсолютизацию какой-либо нормы (или группы норм) как безусловно правильной, единственно верной, приемлемой и возможной.

Очерченный круг методологических проблем истории педагогики, конечно же, не является исчерпывающим. Однако осмысление обозначенных проблем будет способствовать развитию познавательного потенциала историко-педагогических исследований, разнообразию получаемых исследовательских результатов, а также росту возможностей по их использованию при решении самого широкого круга проблем теории и практики образования. Многие из обозначенных проблем успешно решаются, некоторые требуют серьезной разработки. Поэтому возникает потребность в специальном обобщении опыта их постановки и решения, что позволит более продуктивно использовать накопленный потенциал историко-педагогических исследований.

Литература

1. Арьес Ф. Время истории : пер. с фр. М., 2011.
2. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1. Политическая история российского образования. М., 2011. 485 с.
3. Корнетов Г. Б. Педагогическое действие // Постигание педагогической культуры человечества : монография : в 2 т. Т. 2. Отечественная педагогическая традиция. М., 2010.
4. Кошелева О. Е. Концептуализация историко-педагогического процесса в макро- и микроподходах // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. М., 2001.
5. Толстой Л. Н. О задачах педагогики // Педагогические сочинения. М., 1989.
6. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1998.
7. Традиционное воспитание детей у народов Сибири / отв. ред. Ч. М. Таксами, И. С. Кон. Л., 1988.
8. Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / отв. ред. И. С. Кон. М., 1983.
9. Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии / отв. ред. И. С. Кон. М., 1983.
10. Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии / отв. ред. И. С. Кон, А. М. Решетов. М., 1988.
11. Этнография детства: традиционные формы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии / отв. ред. Н. А. Бутинов, И. С. Кон. М., 1992.

G. B. Kornetov

THE SUBJECT OF THE HISTORY OF EDUCATION AND METHODOLOGY OF ITS COGNITION

The subject of history of education is a special educational reality that is being developed within the space of social life and may be seen as an attributive characteristics of this space during its existence. The author of the paper tries to prove this statement and reveals the methodology of subject of history of education cognition.

Key words: history of education, the subject of history of education, history of education as educational science, study of the past, cognitive potential of historical-educational research.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012.2

С. И. Дорошенко

ЦЕРКОВНО-ПЕВЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XIX – НАЧАЛА XX в. В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР САНКТ-ПЕТЕРБУРГА, МОСКВЫ И ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ ДУХОВНО-КУЛЬТУРНЫХ ЦЕНТРОВ

В статье рассматриваются три этапа развития церковно-певческого образования в России XIX – XX вв. с позиций диалога культур столицы и провинции. Выявляется роль церковно-певческого образования по отношению к развитию отечественного музыкального образования в целом, анализируются его основные тенденции.

Ключевые слова: история музыкального образования, церковно-певческое образование, диалог культур.

Церковно-певческое образование в XIX – начале XX в. было ведущим направлением музыкального образования в России в целом, в провинциальных же культурных центрах оно доминировало еще более значительно. Оно осуществлялось в церковных хорах, присутствовало в учебных заведениях различных типов (гимназиях, школах закрытого типа). В пореформенный период развитию церковно-певческого образования способствовали общественные организации (например, Общество трезвости, Братство св. блгв. кн. Александра Невского).

С начала XIX века до 1880-х годов официальным центром, осуществляющим целеполагание, формирующим содержание церковно-певческого образования (в том числе, осуществляющим цензуру), развивающим его методы и формы, была Придворная певческая капелла. Другим центром отечественного церковно-певческого образования был Синодальный хор, однако его значение

существенно возросло в 1890-е годы и было связано с концепцией возрождения древнерусских певческих традиций.

Первый этап развития диалога культур столицы и провинции в отечественном музыкальном образовании – начало XIX века – начало 1860-х гг. – в институциональном плане предстает почти исключительно церковно-певческим. Педагогическая мысль первой половины XIX века указывает на обучение церковному пению как на важнейшее средство духовно-нравственного воспитания личности. Святитель Филарет (Дроздов) трактовал церковно-певческое образование с общепедагогических позиций, видя в нем не прикладную дисциплину, а средство духовного воспитания [13, с. 128]. Будучи митрополитом Московским, свт. Филарет выступил с замечаниями и указаниями на несоответствие европейской гармонии и концертного стиля по отношению к произведениям протоиерея Петра Турчанинова, тем самым выражая позицию

Церкви и формируя духовные и педагогические основы становления Московской церковно-певческой школы. Святитель Игнатий (Брянчанинов) тоже обосновывал идею несовместимости итальянского пения с православным богослужением. Позиция свт. Игнатия тем более значима, что, происходя из богатого и знатного рода Брянчаниновых, он получил блестящее светское образование (прекрасно играл на скрипке), в юности принадлежал к светской элите [3, с. 634 – 653]. Это обусловило повышенное внимание к учению святителя выдающихся деятелей музыкального искусства, особенно М.И. Глинки.

Музыкально-педагогические идеи святителей Филарета (Дроздова), Игнатия (Брянчанинова) до некоторой степени коррелировали с образовательной политикой русских императоров начала XIX века в области церковного пения. В результате сближения светского и церковно-певческого образования, ярко проявившегося в эпоху Екатерины II, развитие неуставного пения было поставлено под сомнение.

В эпоху правления Александра I содержание церковно-певческого образования контролировалось Святейшим Синодом. В самом начале XIX века церковно-певческое образование, согласно указу Александра I [12], получило мощный *импульс к институционализации*: церковное пение, в том числе по нотам, становилось обязательным в создаваемых государственных школах. Подчеркивалась необходимость обучения нотному пению в семинариях. Характерно, что домашнее, не институционализованное обучение церковному пению стоит в одном ряду с пением в учебных заведениях.

Становление диалога культур столицы и провинции с начала XIX века до

1860-х годов в сфере церковно-певческого образования во многом было связано с *возрастанием столичного влияния на провинциальные центры этого образования* – архиерейские хоры. Например, в 1814 – 1841 годах в Вятке регентом архиерейского хора был А.Л. Луппов (архимандрит Анатолий), который и духовное, и музыкальное образование получил в своем родном городе. А вот следующий вятский регент архиерейского хора А.А. Осокин, повторив многие этапы биографии своего предшественника, уже был послан для обучения пению в Петербургскую Императорскую придворную певческую капеллу. Он обучался под руководством А.Ф. Львова, получил аттестат 2-го разряда на звание регента и лишь тогда по возвращении в Вятку был назначен регентом архиерейского хора.

В эти же годы и подобным же образом складывается и судьба регента Владимирского архиерейского хора И.В. Благонравова [7]. В 1831 году он поступил во Владимирское духовное училище, где сразу были замечены его певческие способности. После духовного училища Иван Васильевич закончил Петербургскую школу регентов при Придворной певческой капелле. Благодаря деятельности И.В. Благонравова, во Владимире стали внедряться многие принципы музыкально-педагогической деятельности Петербургской певческой школы. В начале XIX века вплоть до 1860-х годов особенно значимым в содержании церковно-певческого образования предстает знаниевый компонент наряду с репродуктивными умениями и навыками. В это время было обращено внимание на *обучение нотному пению* в духовных училищах и семинариях, а также на отношение клира к певческим обязанностям. Учащиеся этих учебных

заведений подвергались испытаниям в области знания нотного пения, причем не только «на местах». Вертикаль церковного образования подчиняла духовные учебные заведения провинциальных епархий духовным академиям. Они и контролировали учащихся на предмет знания нотного пения. Так, важным событием в жизни духовных школ Владимир-Суздальской епархии было «обревизование» семинарии и духовных училищ инспектором Московской духовной академии архимандритом Платоном (1832 год). Из Правления Московской духовной академии Правлению владимирской семинарии было указано «дабы предписало Начальству Суздальских Училищ принять надлежащие меры... к усилению познаний их в нотном пении» [8, с. 2]. Указанные сведения позволяют судить не только о том, что существовали проблемы в деле обучения нотному пению, но и о высоком статусе нотного пения.

Столичная музыкальная культура 40 – 60-х годов XIX века характеризовалась пристальным вниманием к истории и теории церковного пения, что проявилось как в развитии теории музыкального образования (В.Ф. Одоевский, Ю.К. Арнольд), так и в педагогической деятельности. В Петербурге Ю.К. Арнольдом была создана общедоступная «Школа хорного пения», учеником которой в 1844 году стал и В.Ф. Одоевский [2]. Этим выдающимся деятелям музыкального образования XIX века принадлежит концепция церковно-певческого образования, оказавшая особое влияние на музыкальную культуру и особенно ярко проявившаяся в развитии диалоговых отношений столицы и провинции в области церковно-певческого образования (1860 – 1890-е годы).

Таким образом, *на первом этапе (начало XIX века – 1861 г.)* педагогическая мысль, представленная трудами выдающихся деятелей Русской православной церкви (святителей Филарета (Дроздова), Игнатия (Брянчанинова)), была направлена на возрождение традиций знаменного распева, подчеркивала роль церковного пения в духовно-нравственном воспитании. Эти идеи поддерживались образовательной политикой. Были предприняты меры к институционализации и упорядочению обучения церковному пению, осуществлялся контроль за освоением нотной грамоты в духовных учебных заведениях.

Хотя провинциальная культура во многом базировалась на «самообеспечении» учителями пения, получавшими подготовку в практической деятельности церковных хоров, в рассматриваемый период повышались требования к образованию регентов ведущих хоров. Образование в Придворной певческой капелле способствовало внедрению элементов столичной культурной жизни в провинции: архиерейские хоры начали участвовать в светских мероприятиях, в концертно-просветительской деятельности.

Обращение деятелей столичной музыкальной культуры 1840 – 60-х годов (В.Ф. Одоевский, Ю.К. Арнольд) к истории и теории древнерусского церковного пения опосредованно влияло на музыкально-педагогическую мысль провинции. Более ярко это направление проявило себя в дальнейшем.

Второй этап развития диалога культур столицы и провинции в истории отечественного музыкального образования в области церковного пения (1861 – 1890-е годы) связан с интенсивным

теоретико-педагогическим и музыковедческим осмыслением церковно-певческой культуры. Создание консерваторий, развитие музыковедческой мысли, общественных музыкальных организаций и движений, среди которых были церковно-певческие, способствовало расшатыванию монополии Петербургской придворной певческой капеллы на формирование содержания, методов и форм церковно-певческого образования. Кроме того, само церковно-певческое образование все активнее осмысливалось не как «ведомственное» направление, имеющее преимущественно отношение к духовным учебным заведениям, но как ведущее направление массового музыкального образования, как кружковое, общественное движение, как важный элемент консерваторского образования.

Переписка В.Ф. Одоевского с директором Капеллы А.Ф. Львовым (1878–1879) свидетельствует о формировании широкого общественного движения, направленного на возрождение традиций древнерусского певческого искусства. Эта переписка представляет собой пример диалогического движения, разрывающего «вертикальные» отношения столичных руководителей и многочисленных педагогов-музыкантов, организаторов церковно-певческого образования данного периода. В.Ф. Одоевский предлагал внести изменения в систему обучения церковному пению, согласно которым роль Капеллы снижалась (прежде всего, предлагалось отказаться от цензуры Капеллой песнопений, сочиненных или используемых в епархиях России). Аргументом В.Ф. Одоевского было то, что «никто в мире не может быть призван к усовершенствованию наших древних церковных напевов, в коих звуки такие же неприкосно-

венные святыни, как и слова молитвы» [10]. Снятие цензуры открывало новые возможности для расширения репертуара епархиальных хоров, для обращения к местным гласовым распевам.

Петербургская и Московская школы церковного пения заняли различные позиции в духовных и эстетических ориентирах, в деле образования композиторов, руководителей хоров и певчих.

Петербургская школа XIX века, выразителем педагогических традиций которой была Придворная певческая капелла, характеризовалась фактической идентификацией церковно-певческого и светского музыкального образования в композиторской сфере. Изучение западноевропейской гармонии, способов формообразования, подготовка солистов и хористов оперного типа сочетались с равнодушным отношением к древним уставным напевам и их структуре. Признанным центром развития церковно-певческого образования, направленного на восстановление традиций древнерусского пения, стало Московское Синодальное училище церковного пения.

С 1865 года, в период оживления общественно-педагогических инициатив, вопрос о преподавании церковного пения был включен в широкий контекст *содержания образования в народных школах*. Была создана Особая комиссия для рассмотрения предложений министра народного просвещения по обучению церковному пению в начальных училищах. Между членами комиссии (министром, обер-прокурором Синода, митрополитом Филаретом, В.Ф. Одоевским, директором Петербургской придворной певческой капеллы Н.И. Бахметевым) не

было согласия ни в области репертуарной политики, ни по вопросу о подготовке учителей, о методике. Н.И. Бахметев настаивал на том, что переложения Капеллы точно соответствуют древним напевам, что только они должны использоваться в народных школах. Митрополит Филарет и В.Ф. Одоевский (хотя и несколько по-разному) защищали мнение о том, что необходимо сохранять и записывать традиционное монастырское и народное церковное пение, изучать его. Они стояли на позиции, способствовавшей развитию массового церковно-певческого образования: преподавать церковное пение в школах могут не только церковнослужители, но и светские люди [11].

Оппоненты Н.И. Бахметева поддерживали и стимулировали инициативы *провинциальной России*, подчеркивали ценность духовно-музыкальных памятников. В деятельности В.Ф. Одоевского особенно подчеркивается мысль о связи церковного пения с народным, что имеет прямую проекцию на содержание и методы музыкального образования. Митрополит Филарет гораздо осторожнее высказывался об этой связи, опасаясь того, что мирской вкус вторгнется в пение, подчеркивая, что собственно церковное пение не есть продукт деятельности русского народа: оно заимствовано от греческой, а по большому счету от первенствующей церкви.

Развитие общественно-педагогического движения апологетов древнерусского церковного пения привело к региональным инициативам в этой области. *Провинциальное самосознание* проявилось в формировании *церковно-певческого краеведения*. Так, в Тамбове в этот период священник и учитель пения

В.В. Лебедев составил «Обиход Тамбовских гласовых напевов», который оценивался коллегами как «настолярная книга регента». Данное издание использовалось в Тамбовском крае как педагогическое пособие, особенно значимое для сельских хоров, вплоть до 1917 года.

Диалоговые механизмы взаимодействия церковно-певческих школ XIX века не могут быть сведены к дискуссии Москвы и Петербурга. Церковно-певческое образование в XIX веке в различных регионах было обусловлено и предшествовавшими традициями, и личным влиянием ярких церковных деятелей, и позициями регентов, преподавателей церковного пения «на местах». Кроме того, сам феномен «столичного влияния» был в этот период весьма неоднороден. Так, помимо представленных нами значимых линий «главных учебных заведений» (Придворной певческой капеллы и Синодального училища), существовала позиция представителей церковной иерархии в епархиях.

Процесс диалога между «итальянщиной» и традициями знаменного пения приобретал достаточно сложные формы. Значимым фактом, осложняющим процесс диалога культур столицы и провинции, были отношения руководителей семинарий, регентов, архиереев к певческим традициям того или иного духовного центра российской провинции, а также проявления личной позиции. Именно *российская провинция*, при всех несомненных соблазнах ее «итальянщиной», *сохранила лидирующие позиции церковно-певческого образования в соотношении с музыкальным образованием вообще*; именно она дала выдающихся педагогов-музыкантов, оказавшихся способными возродить

древнерусские традиции. Отметим, что в некоторых провинциальных центрах это возрождение во многом было продолжением полностью не прерывавшейся традиции. В России были места, до которых партесное пение вовсе «не дошло» или не было принято. Например, в селе Нырб Чердынского уезда много лет существовала достаточно самостоятельная певческая школа, было прекрасно организованное массовое певческое образование, но многоголосного пения не было до второй половины XIX века [6, с. 211].

В столицах церковно-певческое образование 1860 – 1890-х годов предстает весьма развитой в организационном плане системой (помимо Капеллы и Синодального училища, оно преподавалось в духовных академиях, семинариях, в консерваториях, развивалось в деятельности церковных общественных организаций, в учебных заведениях, в том числе закрытого типа, и, конечно, в храмах). В провинции система церковно-певческого образования в этот период была более развитой из всех систем музыкального образования, но все же более «камерной». Церковное пение 1860 – 1890-х годов в России в целом продолжало оставаться тесно связанным с пением в народных школах.

Диалоговые процессы ярко представлены взаимодействием *Московского Синодального училища* в 1890-е годы с педагогами-музыкантами и певческими школами российской провинции. То обстоятельство, что становление церковно-певческого образования в последней трети XIX века исследователи (например, С.Г. Зверева [5, с. 31]) связывают с именами С.В. Смоленского, народного учителя Татевской сельской школы Смоленской губернии

С.А. Рачинского, покинувшего Москву в расцвете творческих сил, никак нельзя признать случайным. Видна *ведущая роль провинциальных духовно-культурных центров* в деле не только организации, но и концептуализации, формирования содержания церковно-певческого образования XIX века. Особенно ярко эта линия проявляется в структуре церковно-певческого образования, сохраняющей непосредственные связи со школьным церковным пением, с духовными училищами и семинариями, с хорами и «сопротивляющейся» тенденциям дифференциации, узкой музыкальной специализации (что весьма близко именно провинциальным культурно-образовательным процессам).

Другой важной линией, характеризующей церковно-певческое образование в провинции, была определенная гибкость, учет сложившихся реалий и региональных традиций при сохранении принципиальных позиций верности гласовому, знаменному пению.

Итак, *второй этап (1860 – 1890-е годы)* связывает церковно-певческое образование с развитием музыковедческой мысли, с профессиональными музыкальными учебными заведениями, с общественными движениями. В условиях многоликости, зачастую рафинированной и элитарной столичной культуры, оно становится *ведущим направлением массового музыкального образования*. Снятие цензуры Придворной певческой капеллы дало возможность расширять репертуар церковных хоров, обращаться к местным вариантам напевов, работать в сфере церковно-певческого краеведения и включать результаты работы в педагогический процесс. Взаимодействие Московской, Петербургской, региональных церковно-певческих школ привело к тому, что во второй

половине XIX века развернулась широкая дискуссия о духовных, эстетических ориентирах церковно-певческого образования, о соотношении его со светским музыкальным образованием. Церковно-певческое образование было связано с народной школой и духовными учебными заведениями, которые были сильны в провинции. Вопрос о преподавании церковного пения рассматривался в контексте содержания образования в народных школах.

Третий этап (конец 1890-х годов – 1917 год) характеризуется в теоретико-педагогическом плане развитием общественной дискуссии по поводу целей, содержания, форм организации церковно-певческого образования.

Вопросы целеполагания в сфере церковно-певческого образования на этом этапе связаны с влиянием на православную педагогическую мысль старцев Оптиной пустыни. Преподобный Варсонофий Оптинский, взаимодействуя со многими выдающимися деятелями русского искусства конца XIX века (особенно он был дружен в молодости с композитором В.Н. Пасхаловым, учеником Н.Г. Рубинштейна, членом Балакиревского кружка, преподававшим с 1873 года в Казани), внедрял в общественное сознание мысль о невозможности духовного преображения с помощью светского искусства. «Музыка музыкой, – говорил преподобный Варсонофий, – но церковь она все-таки заменить не может, всему свое время» [1]. Преподобного Варсонофия посещали П.И. Чайковский и его брат М.И. Чайковский, Н.Г. Рубинштейн. Учение этого святого, несомненно, оказало влияние на формирование концепции церковно-певческого образования рубежа XIX – XX веков. *Цель церковно-певческого образования* на этом этапе его выдающиеся

деятели связывали не только с духовно-нравственным воспитанием личности, с помощью в покаянии, но и с объединением усилий православных христиан перед лицом очевидного наступления материализма, бездуховности, революционного бунтарского настроения. Не случайно именно в эти годы актуализировался вопрос об организации всенародного пения в храме и о соответствующем содержании церковно-певческого образования в школах.

Проблемы церковно-певческого образования приобрели до некоторой степени «революционный», агитационный, защитительно-оборонительный оттенок. Они обсуждались в периодической печати (и столичной, и провинциальной), а также получали развитие в деятельности Всероссийских регентских съездов [9]. Общественному музыкально-педагогическому движению в области церковного пения предшествовал ряд событий, касающихся композиторского творчества в области церковного пения. «Падение» монополии Петербургской придворной певческой капеллы в 1880-е годы повлекло за собой расцвет композиторского творчества в области церковного пения (Н.А. Римский-Корсаков, М.А. Балакирев, П.И. Чайковский и др.), учреждение премии за лучшее хоровое переложение знаменного или другого церковного напева (Совет Общества любителей пения, 1883 г.), дискуссию о церковном пении, в которой участвовали Архангельская, Владимирская, Екатеринбургская, Тульская, Тамбовская, Саратовская, Ярославская, Оренбургская, Киевская, Полтавская, Пензенская и другие губернии [4].

Уникальным явлением культуры начала XX века было формирование принципиально нового учебного плана и программ Синодального училища,

которое в 1910 – 1917 годах предстает музыкальным учебным заведением, воплотившим идею русской православной музыкальной культуры.

Проблемы церковно-певческого образования, обозначившиеся в конце 1890 – 1910-х годов, были весьма разноплановыми. Обсуждались социальный статус регентов и учителей церковного пения, отношение к ним светских и духовных властей. Наиболее значимыми в этой дискуссии являются вопросы о целях и духовном смысле церковно-певческого образования, об отношении к местным церковным напевам, о введении общенародного пения в храмах, о включении в церковные хоры женских голосов вместо детских (этот вопрос имел прямую проекцию в сферу образования). Решение этих вопросов было весьма «многоликим», так как зависело и от реальных возможностей, и от педагогической позиции. Например, во Владимире В.С. Калинин создал девичий хор из воспитанниц Александровского приюта. Но архиерейский хор до 1921 года оставался мужским, и лишь запретительная политика советской власти привела к тому, что во Владимирском кафедральном Успенском соборе зазвучали женские голоса.

Второй всероссийский регентский съезд, посвященный проблемам церковно-певческого образования в духовных семинариях, училищах и епархиальных женских училищах, продемонстрировал реальные возможности столично-провинциального диалога в деле обобщения теоретико-педагогических наработок и местного многоликого опыта. Если первый съезд был не очень результативным в резюмирующем плане, то продуктом деятельности второго съезда стали программы для всех клас-

сов с указанием учебных пособий, пояснительные записки к программам, ходатайство в Государственную думу о защите интересов школьно-хорового дела [9].

Рассматриваемый этап (конец XIX – начало XX в.) характеризуется массовым открытием регентских курсов, курсов псаломщиков (например, Ярославль, 1901 г., Новгород, 1906 г.).

Интересны региональные инициативы, связанные с внедрением *методических наработок выдающихся методистов конца XIX – начала XX в. в широкие массы*. В г. Пошехонье Ярославской губернии с 1915 года издавались «Певческие листки», составленные регентами Н.В. Всеславским и В. Зиновьевым. На четырех страницах каждого «листка» помещались фрагменты настольной книги псаломщика, певческой хрестоматии, словаря певческих терминов, нотного сборника, дневника таким образом, что из листков можно было составить соответствующие книги (певческую хрестоматию и т.д.) [4, с. 44].

Обращенность к культуре провинции можно осмысливать как *мировоззренческую позицию педагогов-музыкантов рубежа XIX – XX вв.* Эта позиция проявлялась в прямом «хождении в народ». Например, москвич А.Д. Кастильский, получив консерваторское образование, отправился преподавать музыку в провинциальный город Козлов, работал в Техническом училище Рязано-Козловской железной дороги. Уже после этого он попал в Синодальное училище и в 1896 году осуществил свой первый церковно-композиторский опыт.

Характерным для провинциального музыкально-образовательного пространства является тот факт, что и

педагогическая, и исполнительская *деятельность в церковных хорах* часто осуществлялась любителями – *представителями разных профессий*, посвятившими себя церковно-певческому искусству. Так, во Владимире деятельным помощником А.Е. Ставровского на рубеже веков был чиновник К.П. Стулов. Он был вторым помощником регента, руководил группой архиерейского хора в Пятницкой церкви. Тенор А.П. Михайлов был учителем Владимирского технического Мальцевского училища по слесарному делу. Он более сорока лет пел в хоре, дирижировал частью хора на всенощных в Дмитриевском соборе. Тот факт, что из хора А.Е. Ставровского вышло большое количество регентов (известны имена его преемников – В.А. Зорин, В.С. Калинин), свидетельствует о том, что дирижирование было важным элементом его методической системы. Тесная связь пения и дирижирования в церковно-певческом образовании была залогом его жизнеспособности и «самовоспроизводимости».

В деятельности владимирских педагогов-регентов (А.Е. Ставровского, А.П. Михайлова, В.А. Зорина, В.С. Калинина и других) прослеживается характерное для этого периода сочетание педагогической работы в церковных хорах и хорах учебных заведений, умение преобразовывать методы работы в соответствии с реальными возможно-

стями хора и в то же время поддерживать методическое и содержательное единство школы в целом.

Таким образом, на третьем этапе (конец 1890-х годов – 1917 год) цель церковно-певческого образования связывалась не только с духовно-нравственным воспитанием личности, с помощью в покаянии, но и с объединением усилий православных христиан перед лицом очевидного наступления материализма, бездуховности, агрессии. Столичная культура проявляла себя как центр консолидации социальных, теоретических, методологических усилий по сохранению и развитию церковно-певческого образования. Проявлением «социального звучания» проблемы церковно-певческого образования стал созыв регентских съездов, их усилия по выработке программ, методик, практических рекомендаций для народных школ.

Церковно-певческое образование вплоть до революции 1917 года оставалось ведущим направлением музыкального образования российской провинции. Именно оно создавало основной диалоговый потенциал культурного обмена между столицей и провинцией. Результатом диалога было формирование целей, музыкального содержания певческого образования в церковных хорах, духовных учебных заведениях, выработка концепции певческого образования в народной школе.

Литература

1. Беседы преподобного Варсонофия со своими чадами. 1908 год // Преподобный Варсонофий. Жития. Беседы старца со своими чадами. URL: http://pravlib.narod.ru/varsonofy_gitie_besedi.htm (дата обращения: 15.09.2010).
2. Билет Школы хорного пения Ю.К. Арнольда, выданный В.Ф. Одоевскому на 1845 г. // Рукописные материалы Российской национальной библиотеки. Ф. 539. Оп. 2. Ед. хр. 184. 1 л.

3. Брянчанинов Игнатий, святитель. Слово о человеке. Избранные творения. СПб. : Приход святителя Игнатия Брянчанинова, 2010. 718 с.
4. Давыдова Н. А. Церковно-певческое дело и его критическая рефлексия (1880 – 1916) // Ярославский педагогический вестник : науч.-метод. журн. 2006. № 1. С. 42 – 48.
5. Зверева С. «Духовная консерватория» (Об опыте создания высшего церковно-певческого училища) // Московская регентско-певческая семинария : сб. материалов 1998 – 1999. М. : Московская регентско-певческая семинария, 2000. С. 35 – 61.
6. Казанцева М. Г. Певческие рукописи XVII – XVIII вв. в сборниках Чердынского краеведческого музея им. А.С. Пушкина // Чердынь и Урал в историческом и культурном наследии России : материалы науч. конф., посвящ. 100-летию Чердын. краевед. музея им. А.С. Пушкина. Пермь, 1999. С. 201 – 221.
7. Косаткин М. В. Владимирский архиерейский хор и его деятели : рукопись // Из материалов личного архива регента Богородице-Рождественского монастыря г. Владимира В.С. Дьяченко. Владимир, 1950. 16 л.
8. Об обревизовании Семинарии и Училища Инспектором Академии Платоном. Владимирская духовная семинария. 1832 – 1834 гг. // ГАВО. Ф. 454. Оп. 3. Ед. хр. 12. 16 л.
9. О втором съезде хоровых регентов // Хоровое и регентское дело. 1909. С. 89.
10. Письмо Владимира Федоровича Одоевского Алексею Федоровичу Львову от 24 февраля 1866 года // Рукописные материалы Российской национальной библиотеки. Ф. 539. Оп. 2. Ед. хр. 712. 1 л.
11. Рахманова М. П. Митрополит Филарет и церковное пение в Москве XIX столетия // Труды Московской регентско-певческой семинарии. 2000 – 2001 гг. М. : Московская регентско-певческая семинария, 2002. С. 165 – 174.
12. Указ Его императорского величества Самодержца Всероссийского, из Суздальской духовной консистории, третьеклассного Муромского Благовещенского монастыря игумену Арсению минувшего июня 21 дня. 1797 год // ГАВО. Ф. 1094. Оп. 1. Ед. хр. 2. 84 с.
13. Шестун Евгений, священник. Православная педагогика. Самара : Самарский информационный концерн, 1998. 576 с.

S. I. Doroshenko

CHURCH-SINGING EDUCATION OF THE EVE OF XIX – XX TH CENTURIES IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF CULTURES OF ST. PETERSBURG, MOSCOW AND PROVINCIAL SPIRITUAL AND CULTURAL CENTERS

The article deals with the three stages of church singing education in Russia of the eve of XIX – XX centuries from the standpoint of cultural dialogue of the capital and the provinces. The author shows the role of church singing education for the development of Russian music education in general and analyzes main trends of this process.

Key words: *history of musical education, church singing education, dialogue of cultures.*

СКАЗКИ В ИСТОРИИ ДЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ¹

Статья посвящена роли сказок в детском воспитании в прошлые эпохи. Автор обеспокоен потерей интереса к этому воспитательному инструменту в наши дни. По мнению автора, потенциал сказок в воспитании ребенка очевиден. Автор пытается анализировать подходы к чтению сказок в прошлом, особенно в период Просвещения в России. Работа основана на изучении конкретных «кейсов» – воспоминаний П. Нащокина – друга А.С. Пушкина, Е. Водовозовой, Н.К. Крупской и других выдающихся личностей. Сказки рассматриваются как инструмент отражения отношения к детям в процессе воспитания.

Ключевые слова: образование ребенка, сказка, образовательный потенциал сказок, воспитание через сказки.

Сказка – ложь, да в ней – намек

Уходят ли детские сказки из современной жизни? По словам директора детской библиотеки, замечательные, иллюстрированные издания сказок совсем не пользуются успехом у юных читателей. А вот психологи говорят, что огромный потенциал сказок еще далеко не исчерпан: не так давно возникло новое направление – "сказкотерапия", призванное помогать детям справляться с различными психологическими проблемами при помощи сказок.

Однако не историку судить о роли сказок в современном воспитании. Он может рассказать о прошлом – о развитии долгих и непростых отношений со сказкой как взрослых, так и детей. Сказки – «лакмусовая бумага», отражающая перемены в отношении к детям и их воспитанию. Автор намеревается рассмотреть их с помощью воспоминаний прошлых времен о том, как в детстве читали сказки. В малом возрасте детям трудно сформулировать собственные впечатления от прочитанного

или услышанного. Но часто эти впечатления сохраняются в памяти на всю жизнь и формулируются позднее на страницах воспоминаний. Мемуаристы не только упоминают о своем увлечении сказками, но стараются и проанализировать его. Этими текстами XIX – начала XX века нам и предстоит воспользоваться.

Встреча детей со сказкой в век Просвещения происходила стихийно, поскольку детям приходилось соприкасаться с народной культурой. В образованной части российского общества народные сказки относили к темным суевериям, от которых следует избавлять «просвещенный разум». В них не только не видели пользы для детского воспитания, но полагали их влияние на детей вредным. Истоки такого отношения возможно найти в одном из наиболее влиятельных произведений педагогической мысли того времени – в сочинении Дж. Локка "О воспитании" (1693). В нем автор писал о вреде приобщения детей

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 11-06-00277а.

к "варварской культуре" слуг, рассказывающих детям сказки о гоблинах, феях и других фантастических духах. Из многих примеров негодования российских авторов на знакомство детей со сказками приведем высказывание попечителя воспитательного дома Василия Крестинина (1729 – 1795), писавшего о "вредном баснословии" или сказках, "которые нежный ум детей ложью помирают и нежное их сердце худым вкусом или пустым страхом столько развращают, что печальные сей злощастной участи следы остаются видимы в целом народе... Гнусность сих басен заражает душевные силы детей и действует в их сердцах почти во всю человеческую жизнь" [8, с. 372].

Знакомство детей со сказкой происходило, по представлению родителей, разделявших в большинстве своем воззрения Крестинина, в самом неподходящем месте – в людской и от самых неподходящих воспитателей – неграмотных дворовых людей. "Дети, – писал Крестинин, – научаются знать оные от старух, молодых девок и баб, препровождающих в сем баснословии долгие зимние вечера при обыкновенной их работе" [8, с. 372]. Действительно, в первую очередь сказки узнавались от няни, образ которой как "сказочницы" стал традиционным в русской литературе.

Слуги в дворянском доме имели обыкновение коротать вечера за фантастическими и ужасными историями. Они не предназначались для детских ушей, но дети, остававшиеся под присмотром дворовых людей, обожали их слушать. Сочетание страшного, запретного и фантастического, воплощенного в яркие поэтические образы, и пугало детей, и привлекало. Крестинин был прав: как свидетельствуют воспоминания, первая встреча со сказочным миром

оставляла в душе восприимчивых натур глубокий след. Вот как о своем знакомстве с народной сказкой вспоминал поэт Аполлон Григорьев (1822 – 1864): "Суеверия и предания окружали мое детство, как детство всякого большой или небольшой руки барчонка, окруженного большой или небольшой дворней и по временам совершенно ей предоставляемого. ... Когда наезжали родные из деревни, с ними прибывали члены тамошней обширной дворни и поддавали жара моему суеверному или, лучше сказать, фантастическому настрою новыми рассказами о таинственных козлах, бодающихся в полночь на мостике к селу Малахову, о кладе в Кириковом лесу, ... о колдуне-мужике, зарытом на перекрестке. ... На безобразно нервную натуру мою этот мир суеверий действовал так, что в 14 лет, напитавшись еще и Гофманом, я истинно мучился по ночам на своем мезонине ... и засыпал только после двенадцати, после крика предрассветного петуха. С летами это прошло, нервы погрубели, но знаете ли, я бы дорого дал за то, чтобы снова испытать так же нервно это сладко-мирительное, болезненно-дразнящее настроение, эту чуткость к фантастическому, эту близость иного, странного мира... Ведь фантастичность вечно в душе человеческой и, стало быть, так как я только в эту душу и верю, в известной степени законно" [6, с. 15].

Павел Нащокин (1801 – 1854), отставной поручик и друг А.С. Пушкина, также выводил свою любовь к модной в его время мистико-романтической литературе из впечатлений детства: "Не смотря на то, что мамушкам и нянюшкам нашим и всем окружающим строго запрещено было пугать нас ведьмами, лешими, домовыми, но иногда они все-таки рассказывали про них друг другу,

это сильно подействовало на меня, и здесь-то, я полагаю, корень склонности моей к мистицизму и ко всему необычайному" [4, с. 284 – 285].

Это "ужасное" в народных сказках оказывало на детей двойственный эффект: и притягивало к себе, и порождало кошмары в детском воображении. Сказки обычно рассказывались детям на ночь, в полутемной комнате, что усиливало настрой страшного и таинственного. Многие вспоминают о том, как долго они не могли заснуть в детской кроватке, переживая впечатления от сказок. "По вечерам, – вспоминала математик Софья Ковалевская (1850 – 1891), – ... я садилась рядом с няней на диване, прижималась к ней совсем близко, и она начинала рассказывать мне сказки. Какой глубокий след оставили эти сказки в моем воображении, я сужу по тому, что хотя теперь, наяву я и помню из них только отрывки, но во сне мне и до сих пор, нет-нет, да вдруг и приснится то "черная смерть", то "волк-оборотень", то 12-головый змей, и сон этот всегда вызовет во мне такой же безотчетный, дух захватывающий ужас, какой я испытывала в пять лет, внимая няниным сказкам" [12, с. 13]. Еще один пример из длинного ряда схожих воспоминаний принадлежит философу Б.П. Вышеславцеву (1877 – 1954): «"Пора спать!" и я вижу себя в "детской" – няня меня укладывает, я лежу в постельке с плетеными шнурочками держалок... От образов идут тени по потолку. Около шкафа висит что-то страшное, противная рожа на тощем, длинном теле... Вспоминается Баба-Яга-костяная нога. Почему-то особенно страшна эта "костяная нога". Свет лампы рождает видения во всех углах. И вот я зову: "Няня, няня!"... Она отвечает не сразу: "Спи, спи,

греховодник!" Но я долго не сплю: я вижу образы богатырей, волшебников, колдунов, домового, и, наконец, черного кота на печке у Бабы-Яги...» [5, с. 131 – 134].

Стремление детей к переживанию чувства страха, к погружению в сказочно-фантастический мир находит отражение и в детских играх, и в детском фольклоре. Играя, дети пугают друг друга, рассказывают страшные истории ("страшилки"), давая волю своей фантазии. Яркую новеллу об этом встречаем в воспоминаниях педагога Елены Водовозовой (1844 – 1923). "От няни, Саши и горничных, – рассказывала она, – я знала много сказок, и вот постепенно я стала кое-что изменять и присочинять к ним, – такие я уже считала сказками своего изобретения. Когда я в первый раз сказала своим маленьким слушателям о том, что я сама умею сочинять сказки, они были так поражены, что побежали рассказать об этом своей матери. <...> внимание детей поощряло меня к дальнейшему сочинительству <...>

Сидя дома, я все думала теперь о том, как бы мне сочинить новую сказку, как бы еще более поразить моих приятелей. И вот я стала вводить в свои рассказы все более чертовщины, мертвечины, баснословных кровожадных уродов, людоедов, оборотней, несуществующих зверей – одним словом, всевозможных страшил. Затем всю эту чепуху я стала все более драматизировать и передавать в лицах. Свои сказки я рассказывала загробным голосом, то повышая его, то понижая, урчала, кричала, визжала, колотила палкою по полу, бегала на четвереньках, когда представляла животных. Митя и Оля так пристрастились к ним, что в конце концов мы при посещении друг друга только и занимались ими, – даже перестали бегать и играть.

Чуть, бывало, они завидят меня, как сейчас же требуют, чтобы я им рассказывала. Митя с утра до ночи мог слушать мои сказки; когда в них особенно много появлялось чертовщины, я передавала их сугубо страшным голосом и он дрожал как осиновый лист. Я переставала рассказывать, но Митя слезами умолял меня продолжать. Меня, однако, мучили его слезы, и я успокаивала его, говоря:

- Не бойся, Митя... я пропущу теперь все самое страшное...

- Нет, нет! ничего не пропускай! Рассказывай пострашнее...

Эти сказки кончались обыкновенно тем, что мы все ревели. Старшие, вбежав в комнату и узнав, в чем дело, начинали хохотать" [3, с. 218 – 219]. Этот рассказ Водовозова включила в свои воспоминания не случайно: он является иллюстрацией к ее педагогическим воззрениям в отношении сказок. Она осуждает взрослых, не обращавших серьезного внимания на "зловредные рассказы", которые делали детей нервными и развивали в них "уродливую фантазию".

И у других мемуаристов можно почувствовать скрытые обвинения в адрес сказок за пережитое чувство ужаса, которое во взрослом состоянии оценивалось ими как нежелательное. Если сказка просто запугивала ребенка, а среди народных сказок таких было немало, то от нее у детей оставалось тягостное впечатление. Революционерка Вера Фигнер (1852 – 1942) вспоминала страшную сказку, рассказанную ей матерью: "Отрубил мужик медведю ногу и отнес жене. Приставил медведь себе ногу деревянную... И пошел медведь к бабе в деревню". Эта сказка порождает в девочке комплекс боязни справедливой мести ото всех невинно обиженных: "Я

верю: ночью идет своя особая жизнь. Кошка, которую я тискала днем, может ночью отплатить мне. Может прийти и, вцепившись в горло, задушить своими когтистыми лапками. И кукла, которой я совсем не нарочно оторвала руку и разбила голову, оживет и явится, чтобы сделать мне то, что я ей сделала. А медвежья шкура? Очень просто: она тоже может ожить – зашевелится... встанет на лапы... и... и..." [14, с. 51].

Эту же популярную сказку о медведе вспоминала и Надежда Константиновна Крупская (1869 – 1939), советский педагог-теоретик. "Когда мне было б лет, – писала она, – у нас жила девочка лет 14, Маша, которая присматривала за мной. Она рассказывала мне разные страшные сказки, после которых я стала бояться темных комнат, того, что вдруг откроется дверь, войдет разбойник, и пр. Помню также сказку о медведе, которую мне читала мать. Медведь подглядывал в окно и видел, что баба за прялкой "на его шкуре сидит, его шерстку прядет". Глядевший в окно медведь представлялся мне ужасно страшным". Девочка Маша также научила свою подопечную распространенному святочному гаданию – пристальному смотрению в зеркало с целью увидеть жениха. "Долго-долго глядела я в зеркало и довела себя до того, что увидела в зеркале громадного медведя. Я дико закричала и упала почти без памяти". "И все же, – пишет далее Надежда Константиновна, – меня больше всего привлекали книжки о медведях". Читая забавные истории о медведях, она в конце концов перестала их бояться [9, с. 28].

Сильные эмоциональные переживания раннего детства, связанные с чувством страха при встрече с народной сказкой, – часто повторяющийся сюжет

в воспоминаниях. Однако их значимость мемуаристами оценивается различно: и отрицательно, и положительно. Одни видели в страхах, порожденных сказками, вред для неустойчивой психики детей, другие придавали большее значение возбуждению творческой фантазии, уходу от банальной повседневности. Первое более свойственно людям с прагматическим складом мышления, в том числе многим педагогам, второе – людям творческим.

Это различие во мнениях длительное время проявлялось и в создании детской литературы. Польза для детей народных фантастических сказок со всеми их ужасами, суевериями и невероятными приключениями в разные времена подвергалась педагогикой большому сомнению. Но далеко не всегда ее смущало именно чувство страха, к которому часто прибегала педагогика. В первую очередь в фантастических сказках неприятие вызывало отсутствие познавательности и положительной воспитательной направленности. Ребенка в XVIII – XIX вв. стремились снабдить назидательной, познавательной и благочестивой литературой. Она часто не только не учитывала любовь детей к фантазиям и приключениям, но и сознательно их избегала. Литературные сказки, написанные специально для детей, разительно отличались от сказок народных. На первых порах своего развития в них присутствовала идея греховности детей. Для обуздания непослушных ребят в сказках привлекались людоеды, дикие звери и прочие чудовища, пугавшие детей «назидательным образом». Такие сюжеты встречаются в сказках для детей Шарля Перро, братьев Гримм и др.

Знакомство детей с литературной сказкой, сознательно ориентированной

на воспитательную цель, обычно приходилось на 5 – 6-летний возраст. В образованных семьях конца XVIII – XIX вв., как уже отмечалось выше, именно в этом возрасте начинался этап целенаправленного воспитания и обучения детей, в котором няниным сказкам более не было места. Дети с гувернанткой начинали читать книжки, обучаясь иностранным языкам и одновременно знакомясь со сказками Западной Европы.

Такое чтение подробно вспоминал художник Александр Бенуа: "Из всех французских сказок моими любимыми были "Мальчик с пальчик", "Белая кощечка" и "Красавица и чудовище". Первая из этих сказок ... вызывала очень странную смесь бесконечной жалости и какого-то неосознанного "садизма". Я переживал все ужасы вместе с заблудившимися ребятами, от которых ожесточившиеся в нужде родители предпочли избавиться, но я почему-то был не прочь, чтобы людоед хотя бы одного из них пожрал, и откровенно радовался тому, что он зарезал всех своих прекрасных дочерей... Самой же любимой историей, самой страшной и в то же время самой пленительной была для меня сказка о "Красавице и чудовище". Без содрогания я не мог глядеть на картинку Бертеля в томике "Bibliothèque Rose", когда над обнимающим обреченную дочку отцом подымается косматая лапа чудовища..." [2, с. 231].

Как можно заметить, этого маленького читателя и в книжных сказках, как и в народных, привлекали сюжеты драматические, наполненные и страхами, и фантазией. Они пробуждали в нем широкий спектр эмоций, которые в детском возрасте при чтении гораздо сильнее, чем у взрослых. Вспоминая свое чтение в детстве, княгиня Тенишева (1867? – 1928) писала: "Вообще, читая, я

глубоко входила в положение каждого героя и так страдала за них, столько проливала горьких слез, как будто судьба их и горе были моими личными" [13, с. 30]. "Никогда я не забуду, – вспоминал Б.П. Вышеславцев, – с каким трепетом я начинал вместе с Хомой Брутом каждую ночь читать в церкви над покойницей-панночкой. А носящийся гроб и страшное появление "Вия" было настоящим потрясением! ... Мне было тринадцать лет, когда я все это впервые читал в "страхе и трепете". Потом уже на склоне дней... я перечел все и удивился, что "страха и трепета" больше не было: яркость образов исчезла, демоны, русалки, домовые покинули мир" [5, с. 131 – 134].

Переживание страха за героя компенсируется верой ребенка в хороший конец, в победу добра над злом. Именно испытанный страх делает эту победу особенно радостной, ибо за нее заплачена большая цена! Плохой конец сказки – это то, что детей травмирует всерьез и надолго. Свою реакцию на сказки, не имеющие счастливого завершения, отразил детский сказочник Евгений Шварц (1896 – 1958): "В это же время обнаружился мой ужас перед историями с плохим концом, – вспоминал он. – Помню, как я отказался решительно дослушать сказку о Дюймовочке. Печальный тон, с которого начинается сказка, внушил мне непобедимую уверенность, что Дюймовочка обречена на гибель. Я заткнул уши и принудил маму замолчать, не желая верить, что все кончится хорошо. Пользуясь этой слабостью моей, мама стала из меня, мальчика и без того послушного

ей, совсем уже веревки вить. Она терроризировала меня плохими концами. Если я, к примеру, отказывался есть котлету, мама начинала рассказывать сказку, все герои которой попадали в безвыходное положение. "Доедай, а то все утонут". И я доедал" [7].

Не только "плохие" окончания сказок, но и "прописная мораль" отвращали от себя детей. А именно ею так старались насытить детскую литературу педагоги прошлого века. Видимо, с этим связана та "совершенно бескорыстная" ненависть к детским книжкам, в которой признавался Аполлон Григорьев [6, с. 30]. Неприятие назидательности, к тому же связанной с печальной развязкой сюжета, отразил и Ал. Бенуа: "Вообще горемычных историй я терпеть в детстве не мог и прямо даже ненавидел те специфические горемычные истории, которыми уже тогда русские педагоги-писатели и писательницы считали долгом кормить юношество, якобы воспитывая в нем сострадания и другие благородные чувства. Надуманность и ложь этих писаний я угадывал инстинктивно и протестовал, если кто из больших пытался мне прочесть подобную историю [2, с. 228]. Даже те сказки, в которых дидактизм был глубоко скрыт, отодвигались им в разряд нелюбимых: "Многие сказки Андерсена принадлежали тоже к моим любимым, но не те, в которых чувствовались какие-то моральные тенденции. Иные из них я и вовсе не ценил, хотя мамочка из педагогических соображений старалась мне разъяснять все те прекрасные мысли, которые в них вложены" [2, с. 231].

Нелюбовь к навязываемой морали ярко проявляется в отвращении детей к басням, которые педагоги в противовес народным сказкам рекомендовали в качестве полезного чтения. Писатель Юрий Олеша (1899 – 1960) вспоминал свою первую встречу с баснями так: "Я помню не радость, а недоумение в тот день, когда мне подарили басни Крылова. ... Присутствие на картинке льва, слона, змеи заставляло ожидать событий. Причем событий страшных, загадочных, кровавых. А когда я начинал читать, то вместо событий начиналась какая-то скучная история о том, как музыканты никак не могли рассесться, чтобы начать наконец играть. Потом так же лев разговаривал, например, с лисицей. Детская фантазия не понижала, почему надо привлекать такое существо, как лев, не для того, чтобы он кого-то растерзал или чтобы кого-нибудь вырвали у него из лап. Эти настоящие львы, медведи и лисицы, которые символизировали человеческие качества, ничего общего не имели с животными, например, сказок Гауфа или братьев Гримм [11, с. 44 – 45]. С мнением Олеша были согласны многие дети. Это показал опрос 320 школьников, проведенный в 1899 году, на тему "Мое любимое чтение". Большинство детей эмоционально высказали свою ненависть к басням. Тем не менее 91 % детей предпочел литературу "правдивую" и 20 % – фантастическую [1, с. 41 – 43].

К концу XIX века детская литература сильно изменилась и обогатилась, она все больше ориентировалась на интересы, склонности и возрастные

особенности самих детей. Но сказки, даже подвергнутые литературной обработке для детей, педагоги так и не признавали в качестве полезного детского чтения. Эту традицию переняла и послереволюционная советская педагогика: педагоги-марксисты отрицали важное значение всяких сказок вообще, считая, что дети новой России должны воспитываться на основе реалистической литературы, свободной от вымыслов. Влияние на издательскую политику того времени оказало вышеупомянутое отношение к волшебным сказкам Крупской: "Волшебные сказки, – писала она, – мы считаем вредными. Они мешают ребенку разобрататься в окружающем, развивают суеверия, действуют на его нервы, вызывая чувство страха, питая нездоровую фантастику, притупляя чувство реальности" [10]. Однако с подобным «педагогическим» подходом к сказке не были согласны писатели – Горький, Чуковский, Маршак и многие, мужественно сражавшиеся за сказку, в конечном итоге одержавшие победу. У них была возможность опереться на классику русской литературной сказки, которая обрела поэтическую и добрую направленность в творчестве А.С. Пушкина и П. Ершова.

К сегодняшнему дню положительная роль встречи ребенка со сказкой стала несомненной: она удовлетворяет потребность ребенка в необыкновенном, развивает творческую фантазию, заставляет верить в победу добра. Со сказкой ребенок проходит первоначальную "тренировку" чувств и эмоций – от

страха и отвращения до удивления и восторга. Кинематограф, телевидение, компьютер и другие технические новшества способствовали тому, что чудеса народных сказок поблекли, но они же дали сказкам новую, «экранную», жизнь.

Литература

1. Балталон Ц. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе. М., 1901.
2. Бенуа А. Мои воспоминания. М., 1990.
3. Водовозова Е. Н. На заре жизни. М. : Худ. лит., 1987. Т. 1.
4. Воспоминания Павла Воиновича Нащокина, написанные в форме письма к А.С. Пушкину. (Публикация Н.Я. Эйдельмана) // Прометей. 1974. Т. 10.
5. Вышеславцев Б. П. Тайна детства // Просветитель. Вестник духовного просвещения. 1994. № 1.
6. Григорьев А. Воспоминания. М., 1980.
7. Кириленко К. Н. Путешествие в детство сказочника. (Дневники-воспоминания Е.Л. Шварца) // Встречи с прошлым : сб. ЦГАЛИ. М., 1982. Вып. 4. С. 86 – 95.
8. Крестинин В. В. Историческое известие о нравственном воспитании детей у двинских жителей (1787) // Антология педагогической мысли XVIII века. М., 1985.
9. Крупская Н. Педагогические сочинения. М., 1957. Т.1.
10. Крупская Н. К. К вопросу об оценке детской книжки. 1927.
11. Олеша Ю.К. Ни дня без строчки. Из записных книжек. М., 1965.
12. Ковалевская С. Воспоминания детства. М., 1989.
13. Тенишева М. К. Впечатления моей жизни. Л., 1990.
14. Фигнер В. Н. Запечатленный труд. В 2 т. М., 1964. Т. 1.

O. Y. Kosheleva

FAIRY TALES IN THE HISTORY OF CHILD UPBRINGING

The paper deals with the role of fairy tales in child upbringing in the past. The author is worried about the lack of interest to this upbringing device nowadays. To her opinion the potential of fairy-tales in child education is evident. The author tries to analyze the approaches to reading fairy-tales in the past, mainly in the period of Enlightenment in Russia. The paper is based on case-studies of different personalities too, such as P. Nashokin – a friend of A. Pushkin, E. Vodovozova, N. K. Krupskaya and the others. The fairy tales are seen as the instrument of reflecting attitudes towards children in upbringing process.

Key words: *child education, a fairy-tale, educative potential of fairy tales, upbringing via fairy-tales.*

**В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ: ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ
ХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

Статья посвящена педагогическому наследию В.В. Зеньковского (1881 – 1962) – одного из наиболее ярких представителей российского зарубежья. Особое внимание автор уделяет его концепции духовного воспитания личности, методологической основой которой выступила христианская антропология.

Ключевые слова: христианская антропология, педагогическая концепция, духовное воспитание.

Происходящие в последние десятилетия в общественном сознании перемены свидетельствуют о попытках осмысления русской национальной культуры, русской истории, русской литературы на иных методологических началах, которые даже далекому от религии человеку уже не мыслятся вне Православия. Причем совершенно очевидно, что именно образование призвано помочь ныне живущим и будущим поколениям приобщиться к истокам национальной культуры, познать ценности, на которые веками ориентировалась Россия. Вместе с тем нельзя не учитывать, что современное отечественное образование находится, по мнению видных ученых и общественных деятелей, в сложной, по существу критической, ситуации. Кризис, охвативший отечественное образование, в немалой степени усугубляется тем, что реализуемые с конца 80-х годов прошлого столетия по сегодняшний день реформы в сфере образования не учитывают в должной мере тот богатейший потенциал педагогического осмысления закономерностей человекообразного образования, который накоплен в течение многих веков русской педагогической мыслью. Не способствует

быстрому выходу образования из кризиса и широкое распространение постмодернистских настроений в педагогике. Постмодернистская педагогика с ее отрицанием общезначимых ценностей, идейной фиксацией на субъективистских, иррациональных и релятивистских началах человеческого бытия не позволяет консолидировать усилия научного педагогического сообщества, направленные на разработку проектов гуманистического обновления образования, базирующихся на незыблемых ценностях Истины, Добра и Красоты. В разрез с такой целью идет и предлагаемая постмодернистской педагогикой трактовка воспитания и социализации как процессов формирования человека, происходящих под знаком потребления информационных продуктов. Утверждая относительность этического, постмодернистская педагогическая мысль подрывает саму возможность приобщения человека к неподвластным времени нравственным ценностям. Мозаичность сознания многих современных молодых людей, отсутствие у них жестких нравственных мировоззренческих ориентиров – одни из следствий распространности постмодернистских установок в педагогической среде.

Сегодня, как никогда ранее, стало ясно, что выход из кризисного состояния образования не возможен без фундаментального пересмотра принципов его построения и функционирования с позиций культурологического подхода. Образовавшаяся в последние десятилетия методологическая брешь в образовании может быть преодолена посредством включения в стратегическую программу его реформ и тех ценностных аспектов образования личности, которые, являясь неотъемлемой частью нашего педагогического наследия, органично связаны с национальными и общечеловеческими культурными традициями.

В контексте сказанного безусловный интерес представляют воззрения В.В. Зеньковского – одного из наиболее ярких представителей российского зарубежья. В панораме отечественной философско-педагогической мысли В.В. Зеньковскому принадлежит особое место. Как известно, с именем В.В. Зеньковского связано религиозно-педагогическое течение, проявившее себя как теоретически, так и практически в условиях эмиграции. Более того, в своих научных трудах В.В. Зеньковский предложил педагогические решения многих проблем, которые только в конце XX – начале XXI века стали осознаваться как особо значимые для мира образования – уникальной сферы жизни человека, задающей горизонты развития культуры.

Василий Васильевич Зеньковский (1881 – 1962) принадлежит к тому поколению деятелей русской мысли и культуры, жизнь и судьба которых были надвое рассечены революцией. Религиозный мыслитель и ученый-энциклопедист, он оставил весьма заметный след в самых различных областях:

был педагогом, филологом, историком философии и богословом.

Судьба В.В. Зеньковского внешней своей канвой, вероятно, мало чем отличается от судеб других деятелей отечественной культуры, оказавшихся после революции в эмиграции. Между тем и личность, и идеи В.В. Зеньковского настолько глубоки и интересны, что заслуживают постановки его в тот ряд светочей национального духа, которыми по праву гордится каждый народ.

В.В. Зеньковский родился 4 июля 1881 года в г. Проскурове (Хмельницкий). Как вспоминал сам В.В. Зеньковский, «с детства он был религиозным мальчиком», отец его, педагог по образованию, был церковным старостой и часто брал мальчика с собою в храм. Будучи гимназистом, под влиянием работ Д.И. Писарева, давшего, по словам В.В. Зеньковского, ему «новое цельное мировоззрение в духе упрощенного натурализма», он утрачивает веру в Бога, более эмоциональную, чем сознательную. Но буквально через два года «безапелляционные утверждения Писарева и тех, кого он излагает», перестают удовлетворять семнадцатилетнего юношу, у него пробуждается интерес к психологии и философии, начинается перелом в мировоззрении – тот поворот от материализма к идеализму, который определит всю его дальнейшую судьбу. По окончании гимназии (1900) В.В. Зеньковский, движимый желанием «основательно изучить естественные науки», поступает в Императорский Киевский им. Св. Владимира университет на естественный факультет, где углубленно изучает электрохимию и электрофизиологию растений и одновременно занимается в семинаре проф. Челпанова психологией и философией, причем последние увлекают его настолько, что

в 1904 году, будучи студентом предвыпускного курса, В.В. Зеньковский переводится на историко-философский факультет, сначала на философское, а позднее на классическое отделение. В студенческие годы и произошло, по словам самого мыслителя, его «окончательное возвращение в Церковь». «Произошло это так, – вспоминал впоследствии сам В.В. Зеньковский, – для сдачи (обязательного тогда) экзамена по богословию я изучил «Апологетику» о. Светлова, которая меня настолько увлекла, что я в течение года без конца читал Отцов Церкви, различные сочинения по религиозным вопросам. К этим же годам относится мое увлечение Владимиром Соловьевым; с 1905 года я стал читать религиозно-философские фельетоны в разных изданиях, что меня сблизило с С. Булгаковым (тогда еще не священником). Мы вместе с ним и другими лицами издавали религиозную (левую) ежедневную газету «Народ», которая, однако, на 8 номере была закрыта...» [4, с.11]. По окончании университета (1909) В.В. Зеньковский был оставлен для подготовки к профессоруре. В это же время он был приглашен в качестве лектора на Женские курсы, где читал «Введение в философию» и «Психологию детства». Через год В.В. Зеньковского пригласили вести курсы «Общей психологии» и «Психологии детства» в Институте дошкольного воспитания, в котором он вскоре занял место директора. В 1912 году В.В. Зеньковский сдает магистерский экзамен и приступает к работе над диссертацией на тему «Проблема психической причинности», защита которой состоялась в Москве в 1915 году. В.В. Зеньковскому была присвоена степень магистра философии. С 1916 года он уже экстраординарный профессор философии в Киевском

университете. В.В. Зеньковский много и плодотворно работает: читает лекции, по предложению С.Н. Булгакова готовит к печати книгу о творчестве Н.В. Гоголя, руководит Киевским религиозно-философским обществом, публикуется в журнале «Вопросы философии и психологии» (статьи «О сравнительной психологии», «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике», «Новый труд по вопросу об ассоциации» и др.).

1917 год... Как вспоминал сам В.В. Зеньковский: «Наступили события (революция 1917 г.), которые прервали все мои литературные и научные затеи; помимо своей воли я был вовлечен в политическую работу (в 1918 году – министр вероисповеданий в правительстве гетмана Скоропадского – *Л. Р.*), и мне пришлось, когда всюду победили большевики, – покинуть Россию (в январе 1920 года)» [4, с.11]. За границей судьба В.В. Зеньковского складывается сначала очень тяжело: он попадает в Белград, где в те годы оказалось много русских ученых крайне правого направления, не принявших Зеньковского за его, якобы, слишком левые взгляды, и он долгое время из-за «интриг коллег» не может получить место в Белградском университете. И лишь благодаря участию сербского патриарха, узнавшего его на одном из приемов, В.В. Зеньковский получает место профессора сразу на двух факультетах – философском и богословском. В Белграде он пробыл три года и за это время успел написать две книги: «Психология детства» и «Русские мыслители и Европа». Второе, чем была отмечена жизнь В.В. Зеньковского в Белграде, – это сближение с русской молодежью, положившее начало, по словам самого мыслителя, «новому периоду» его жизни. Весной 1923 года

Василий Васильевич получает приглашение на общеэмигрантский педагогический съезд, на котором ему пришлось председательствовать. После съезда было создано Педагогическое Бюро по делам зарубежной русской школы, работу которого он возглавил. Это потребовало постоянного присутствия в Праге, куда он и переезжает, приняв предложение только что возникшего в Праге Высшего педагогического института – занять кафедру экспериментальной и детской психологии. Но отъезд из Белграда не прервал связей В.В. Зеньковского с молодежью: в том же 1923 году в Чехии состоялся съезд русских религиозных кружков молодежи из всех стран рассеяния, положивший начало Студенческому христианскому движению, председателем которого В.В. Зеньковский состоял вплоть до своей кончины в 1962 году. В 1926 году чешское правительство прекращает субсидирование Педагогического института, и В.В. Зеньковский, воспользовавшись предоставленной ему Рокфеллеровской стипендией, уезжает в Америку с целью изучения на месте религиозного воспитания. После девятимесячного пребывания в Америке он переезжает в Париж, где состоит в должности профессора в Богословском институте. В 1927 году в его жизнь входит еще одно дело – Религиозный Педагогический Кабинет, работу которого он возглавил. Парижский период был не только самым продолжительным, но и самым плодотворным в жизни В.В. Зеньковского: были организованы русские национальные школы для детей-эмигрантов из Советской России; издан ряд теоретико-методологических журналов; значительную религиозно-педагогическую работу развило и возглавляемое им Русское студенческое православное

движение; были написаны и опубликованы наиболее значимые для самого В.В. Зеньковского работы литературоведческого, философского и психолого-педагогического характера, а именно: «История русской философии» в двух томах, за которую Василий Васильевич получил степень доктора, «Н.В. Гоголь», «Основы христианской философии» в двух томах, «Православие в жизни», «Православие и культура», «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», «Русские мыслители и Европа: Критика европейской культуры и русских мыслителей» и др., не считая многочисленных статей. В 1939 году началась Вторая мировая война. Буквально за день до объявления войны В.В. Зеньковский по фиктивному делу, не имевшему к нему никакого отношения, в числе других «подозреваемых» был арестован. Долгих четырнадцать месяцев он провел в лагере, из них сорок дней – в одиночке, прежде чем с помощью американских друзей смог вернуться к обычной деятельности. Пребывание в одиночке, а затем в лагере привело его к решению принять священство. Он был рукоположен в марте 1942 года. С этого периода начинается работа В.В. Зеньковского как общественного и религиозного деятеля, как члена, а с 1953 по 1957 год и председателя Епархиального совета, которая успешно совмещалась с работой в Парижском Богословском институте и руководством Русским студенческим христианским движением. Умер Василий Васильевич Зеньковский 4 августа 1962 года. Похоронен в Париже, на кладбище Сент-Женевьев-де-Буа.

Всю жизнь В.В. Зеньковский боролся с идеей секуляризации культуры и мечтал о том, чтобы человек снова все свои творческие силы отдал на служение

Богу. При этом он не ограничивался лишь теоретическим анализом этой проблемы, а искал конкретные пути... Одним из таких путей для него явилась забота о христианском воспитании молодежи: в целом ряде своих работ о. Василий стремился дать христианское решение вопросам, связанным с проблемами воспитания.

Вскрывая причину секуляризации современной ему науки и культуры, В.В. Зеньковский не только выступал с защитой христианского учения от всевозможных нападок, но и аргументированно доказывал возможность примирения религиозной истины с философией и наукой. В ряде своих статей он отстаивал правомерность признания «двух форм науки – безрелигиозной и религиозной» [3, с. 22 – 26]. Отдавая предпочтение вере как религиозной науке вследствие ее больших возможностей в изучении и истолковании мира, обусловленных тем, что «к проблемам чувственной и социальной реальности присоединяются сложнейшие проблемы духовного порядка», мыслитель подчеркивал, что «ни вера не обходится без разума, ни научное отношение к миру не исключает возможности из того, что Бог есть» [3, с. 22 – 26].

Оказавшись в центре духовных исканий В.В. Зеньковского, проблема соотношения веры и знания акцентировала и проблему познания. Различая эмпирический и рациональный способы познания, подчеркивая необходимость взаимодополняющего их использования в качестве источников знания, ученый вместе с тем отмечал их оторванность от веры. Для самого Зеньковского, как и для других философов религиозного толка, путь веры выступал как еще один способ познания мира, минуя который человечество никогда

не сможет приблизиться к его божественной сущности. Однако это не означало разграничения сферы познания на область веры, познающей мир горний (невидимый), и область разума, познающего реальность. Напротив, В.В. Зеньковский считал, что целесообразна постановка вопроса не о противопоставлении веры и разума, а об их взаимодействии ввиду ограниченности познавательных способностей разума. Это, по его мнению, особенно отчетливо проявляется не столько в познании природы, сколько по отношению к самому человеку как носителю внерационального знания [3].

Другой, безусловно, методологически важной становится для В.В. Зеньковского проблема соотношения философии и религии, часто по-разному решающих проблемы аксиологического толка. Характерно высказывание, выражающее его позицию по поводу названной проблемы: «Конечно, философия не может быть основанием для богословия, которое, прежде всего, питается из Откровения, от Святого писания и Святого предания. Но богословие как раскрытие для нашего разумения того, что дано в этих источниках религиозной истины, само освящает свыше логику бытия, логику космоса. Иначе говоря, не снизу можем мы подходить к освещению тайн Абсолюта, но, наоборот, поскольку нам открыта сфера трансцендентного бытия, постольку в свете этого надлежит нам углублять познание мира» [2, с. 58].

Вообще, проблема разграничения знания и веры, подлинного, достоверного (достоверного) знания и верования, предположения и мнения чрезвычайно актуальна в философии и педагогике сегодня. И, вероятно, уместно вспомнить слова Л. Витгенштейна, писавшего:

«Достаточно тонко, точно чувствовать различие, не путать, не подменять одно другим – жизненно необходимо. Разумеется, на деле переходить «черту» приходится постоянно: на этой хрупкой и тонкой границе людям суждено жить. Но делать это нужно по правилам, отдавая себе отчет, в каком именно ряду размышлений ты пребываешь, понимая, что в разных регистрах игра идет по разным "правилам"» [12, с. 65].

Оценивая состояние современной ему педагогики, В.В. Зеньковский писал: «С нашей точки зрения, основная причина современного педагогического кризиса в том и заключается, что педагогическая мысль оторвалась от христианской антропологии, что вслед за другими сферами культуры педагогика встала на путь секуляризации, отделения себя от веры, от Церкви. Преодоление педагогического натурализма, возврат к обоснованию педагогики в целостном христианском мировоззрении, привлечение идей христианской антропологии к освещению основных проблем педагогики и есть та основная задача, в решении которой лежит ключ к плодотворному творчеству в сфере воспитания» [7, с. 8]. Именно поэтому основу педагогических воззрений В.В. Зеньковского составила христианская антропология – колоссальный пласт целостного знания, иерархическое построение которого – вера – философия – система наук о человеке – включало педагогику в структуру общепедагогической деятельности, направленной на достижение Соборности как Царства Божия на Земле.

Методологическая установка, утверждающая примат веры над знанием, обусловила очень важный аспект, без учета которого невозможно анализировать педагогическую концепцию

В.В. Зеньковского. Возможность глубинного проникновения в ее суть и дух, принятия и следования основным идеям и принципам концепции может быть основана только на вере. Ведущие идеи христианской антропологии проистекают из основ православия и не требуют рациональной доказательности. В связи с этим в педагогическом творчестве В.В. Зеньковского очевиден приоритет чувственных, интуитивно-эстетических средств познания над логико-дискурсивными.

Основные идеи христианской антропологии – тварности мира и примата личности над бытием, личности как образа и подобия Божия, Церкви как соборного единства в Боге свободных духовных личностей – определяют такую значимую для педагогики методологическую установку, как свобода воли человека, который сам несет ответственность перед Богом и, следовательно, вправе пройти свой путь духовного воспитания.

Согласно концептуальным идеям В.В. Зеньковского, личность характеризуется неповторимостью своего бытия, обусловленной метафизическим ядром, не выводимым из психики, а лишь объективирующимся через нее. Метафизическое ядро (внеэмпирическая составляющая) обуславливает заданность и (одновременно) потенциальность каждой личности, принципиальную неисчерпаемость ее в эмпирическом выражении. Двойственная природа личности – ипостась как метафизическая основа личностного бытия и психофизическая сфера – обуславливает ее иерархичность: приоритет духовного начала, заданного божественной сущностью, над психофизическим (эмпирическим), связанным с тварным происхождением. Представление о

личности как источнике собственного развития, как о внутреннем единстве, сфокусированном вокруг духовной структуры (ипостаси), определяет ее целостность.

В реальной жизни человека происходит раздвоение направлений духовной жизни, обращение к полюсу добра или полюсу зла. Это объясняется не только метафизической и психофизической сферами личности, но (что значительно усложняет проблему) существованием основанного на первородном грехе разделения духовной сферы на светлую и темную духовность. Человек свободен либо преодолевать, либо углублять свое духовное раздвоение.

Таким образом, структура личности, по В.В. Зеньковскому, включает в себя духовную и психофизическую (подчиненную ей) составляющие, причем духовная, определяющая абсолютную единичность личности и выступающая залогом ее целостности, неоднородна: в ней присутствует изначальная греховность, связанная с отходом от Бога, но в наиболее глубинных сферах неизменно пребывает образ Божий.

Представление о целостности и иерархичности личности выступает у В.В. Зеньковского концептуальным ядром, которое зиждется на теократической идее и обуславливает принципы, цели и средства духовного воспитания. Теократическая идея позволяет обращаться в процессе воспитания к глубинной метафизической сфере личности, силы которой не находятся в распоряжении ни ее самой, ни окружающих, в том числе и педагогов. Теократическая идея в приложении к реальной судьбе каждого ребенка проявляет себя в особой закономерности, которая в христианстве именуется «крестом». Крест – логика духовного пути каждого

человека – в очень незначительной степени зависит от внешних коллизий, однако, поскольку именно крест в основном определяет содержание жизни, принципы и цели духовного воспитания напрямую связаны с ним. Поскольку крест определяется Богом, педагогическое руководство личностью не способно повлиять на его суть, но может способствовать его внутреннему усмотрению, поиску путей его воплощения. Ввиду того что путь осмысления и исполнения креста неповторим, одним из основополагающих в концепции В.В. Зеньковского становится принцип личностной ориентации воспитательного процесса. Он означает направленность воспитания на личность, которая изначально мыслится как социальная (прообраз такого сущностного единства – Троица в Боге, а в человеческой жизни, т.е. в эмпирическом выражении – это явление Соборности). В конечном счете принцип личностной ориентации воспитательного процесса означает направленность воспитания личности на вхождение ее в состояние благодатной соборности, или «вращения» в Церковь через натуральную соборность как внутреннюю проницаемость личности для социальных влияний.

Представление об иерархической структуре личности обусловило в концепции В.В. Зеньковского принципиальный отказ от широко распространенной задачи ее «гармонического» развития и строгое определение педагогических приоритетов.

Принцип приоритетности воспитания над образованием обуславливается иерархичностью психофизического начала личности, в котором различаются сферы, более или менее связанные с ее духовным началом. По убеждению ученого, основные силы души заложены в

эмоциональной сфере, в «которой таится и откуда излучается вся творческая энергия, согревающая и одушевляющая работу ума и активность личности» [5, с. 13]. Интеллектуальная же сфера является вторичной. Поскольку образовательную функцию школы В.В. Зеньковский связывал с интеллектуальным воспитанием, то решающим моментом для определения приоритета в дихотомии «образование – воспитание» стало представление об опосредованности недостаточной действенности средств интеллекта в отношении глубины души. Поэтому воспитание как формирование эмоционального отношения, ценностных ориентиров – первично. Вторичность образования как овладения системой знаний и пути формирования научного, вернее, наукообразного мировоззрения, базируется на детально раскрытой русскими религиозными мыслителями односторонности и ущербности рационального способа постижения мира. «Весь смысл детства, – писал В.В. Зеньковский, – заключается в подготовке к самостоятельному творчеству в жизни, и охрана, и развитие творческих сил в нас, творческой основы души является первой и основной задачей воспитания. Если в нас есть творческая сила, то развитие интеллекта и активности будет бесценным подспорьем в творческом движении нашем, но если она угасла или подавлена, то все богатство навыков ума и активности будет мертвым капиталом. Процесс «обучения» поглощает столько сил, так отодвигает, обессиливает творческие порывы, так нивелирует личность, подчиняет ее шаблону, что, выходя в жизнь, многие из нас превращаются в бесцветных, вялых, тупых людей, выполняющих какую-то нужную социальную функцию, но безнадежно

растерявших творческую инициативу и одушевленное отношение к своей деятельности» [5, с. 11 – 12].

Взгляды В.В. Зеньковского на проблему соотношения воспитания и обучения были созвучны представлениям его выдающихся предшественников, чей опыт и педагогическое наследие, безусловно, сказались на его мировоззренческих позициях и нашли отражение в его концепции духовного воспитания личности. Так, К.Д. Ушинский в свое время высказывал мнение, что воспитание нравственности (в широком смысле этого слова) гораздо важнее, чем «развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его интересов» [14, с. 431]. Подобных воззрений на рассматриваемую проблему придерживался и П.Д. Юркевич, определявший саму педагогику как «науку о воспитании духа» [15, с. III – IV]. В контексте вышесказанного мыслил и С.А. Рачинский, считавший, что «искреннее благочестие..., интерес к вопросам веры и духа... становятся могучими будильниками ума и впоследствии поддерживают те навыки и знания, которые приобретены учениками в школе» [13, с. 73].

Принципы приоритетности духовного воспитания над эмпирическим и опосредствующего значения эмпирического воспитания базируются на основополагающем представлении о первичности духовной сферы в структуре личности. Поскольку эмпирическое начало связывалось В.В. Зеньковским с реальной земной жизнью, а духовное – с абсолютным бытием, т.е. вечной жизнью, то приоритет духовного воспитания над эмпирическим означал, что основная задача воспитания – подготовка к жизни в вечности.

Идея о жизни в настоящем как жизни в вечности своими корнями уходит в христианское учение о человеке как творении Божиим, несущем в себе духовное начало – образ Божий, «который является проводником никогда не прекращающейся связи с Богом» [1, с. 327] и, следовательно, залогом духовного бессмертия человека. О представлениях В.В. Зеньковского о жизни после смерти мы можем судить на основании его «Апологетики», в которой автор, выступая как теолог и опираясь на учение известного русского философа Л.М. Лопатина о сверхвременной природе человеческого «Я», а также на богослужебные тексты, свидетельствующие о жизни души после смерти (понятие души здесь употребляется в общепринятом с позиций христианского вероучения смысле как носительницы духовного начала), подводит читателя к выводу, что, «уходя в другой мир, человек уносит с собою и добрые и злые дела; человеческие страсти, его внутренние движения закрепляются через связь с духовной сферой... Поэтому, живя здесь, человек живет в вечности – вечности светлой (Бог) или в вечности темной (диавол) – и смерть не есть и не может быть уничтожением всего человека» [1, с. 238]. При этом интересен сам подход мыслителя к факту смерти, которую он рассматривает не как фактор, принижающий богоподобную сущность человека, как свидетельство торжества природы над ним, но, главным образом, как фактор, бросающий новый свет на смысл жизни, как подготовку к жизни в вечности. Это сознание соединенности земного и вечного и вполне допустимое предположение, что жизнь ребенка может оборваться раньше, чем воспитание выполнит стоящие перед ним задачи, несомненно, и

определили понимание В.В. Зеньковским основного смысла воспитания как идеи спасения души ребенка от подчинения злу, низменным интересам и страстям. Все это и обусловило трактовку им цели воспитания с позиций христианской антропологии как «помощи детям в освобождении их от власти греха через благодатное наполнение, находимое в Церкви, помощь в раскрытии в них образа Божия» [8, с. 152].

В свете вышесказанного В.В. Зеньковский предлагал следующую трактовку воспитания: «В воспитании мы «ведем» дитя, «помогаем» ему достичь такой силы личности, при которой оно достаточно овладевает тайной свободы в себе; воспитание плодотворно лишь в той мере, в какой оно обращено к духовной жизни, пронизано верой в силу Божию, в человека, светящую, как образ Божий, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде. Смысл воспитания в том, чтобы уяснить путь спасения, связать детскую душу с Церковью и напитать ее дарами свыше, живущими в Церкви. Связать проблему воспитания с темой спасения и значит уяснить себе смысл воспитания» [8, с. 133]. Такая трактовка воспитания со всей очевидностью свидетельствует о том, что на первый план В.В. Зеньковский выдвигает проблемы духовного воспитания, а точнее, «духовного устройства» [8, с. 133], разрешение которых виделось ему в восстановлении целостности духовной сферы личности и в наиболее полном ее эмпирическом проявлении, а также в гармоничном соотношении индивидуального и социального в душе ребенка. Характерной особенностью понимания духовного воспитания с позиций христианской антропологии является его несводимость к формированию индивидуально выраженных в

системе мотивов двух фундаментальных потребностей – идеальной потребности познания (мира, себя) и социальной потребности жить, действовать «для других».

Приоритетность духовного воспитания над эмпирическим отнюдь не означала оторванности развития личности от ее физической, социальной, психической жизни, но предполагала иерархическую взаимосвязанность всех этих сторон и их инструментальное значение в развитии основного начала личности – духовного начала. Характерно следующее высказывание В.В. Зеньковского: «В путях воспитания мы не имеем «линейного» ряда ценностей, но должны установить и здесь иерархический принцип. Развитие эмпирической стороны в личности есть подлинная и действительная, но все же относительная (в силу инструментальности своей функции) ценность, а развитие духовной сферы есть соотносительная ей, но не относительная ценность: нельзя отрывать эмпирию личности от ее духовной жизни, нельзя впадать ни в педагогический эмпиризм, ни в педагогический идеализм – обе крайности не правы в своем обособлении, – истина лежит в воспитании целостной личности и иерархическом ее строе [8, с. 132 – 133].

Принцип опосредствующего значения эмпирического воспитания обусловлен неразрывной связанностью эмпирической и духовной сфер личности. Этот принцип определяет внимание В.В. Зеньковского к физическому, половому, религиозно-нравственному, социальному, эстетическому, интеллектуальному воспитанию, к проблеме дисциплины. Все направления эмпирического воспитания способствуют тому,

чтобы человек как можно успешнее реализовал себя в земной жизни, выполнил крест и приблизился тем самым к жизни вечной.

Одним из важных теоретико-педагогических достижений концепции В.В. Зеньковского является разработка проблемы ступеней и форм духовной жизни ребенка и, соответственно, целей и средств духовного воспитания в разные возрастные периоды. Существенную новизну в педагогическую теорию вносит детальный анализ взаимодействия эмпирической составляющей и духовного ядра личности, осуществленный ученым. Поскольку результаты этого анализа выявляют существенные различия между содержанием, способами, основными характеристиками духовной жизни в разные возрастные периоды, поэтому одним из принципов концепции становится принцип соответствия целей и средств воспитания этапам духовного становления личности. Этот принцип означает, что приближение к основной цели духовного воспитания осуществляется через реализацию ряда целей, различных для каждого возраста, через адекватные им средства.

С позиций христианской антропологии цель воспитания понималась В.В. Зеньковским как «развитие начала личности» [8, с. 104], как помощь ребенку в процессе самоактуализации, т.е. в стремлении к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, понимаемом в свете христианского учения о человеке, как «помощь в раскрытии в них образа Божия» [7, с. 152], в осознании логики духовного развития, нравственного самосовершенствования. Названная цель определяет место воспитания

в процессе духовного становления личности, его подчиненность задаче обеспечить саморазвитие личности, соответствовать логике этого процесса, логике самодетерминации. Воспитание не заменяет процесс саморазвития, оно лишь помогает ему. Не случайно само «воспитание» в понимании В.В. Зеньковского носит характер «помощи».

Принципиальной особенностью отношений учителя и ученика в концепции В.В. Зеньковского является верховная роль веры педагога в Бога и, как следствие, в божественную сущность глубинной метафизической сферы личности каждого ребенка. Вера выступает не просто предпосылкой, фоном, способствующим совершенствованию воспитательного процесса, но непосредственной, основной его движущей силой. Сила и глубина веры дают человеку возможность именем Бога творить чудеса. Одна только вера учителя-проповедника способна привести учеников к спасению: «выпрямление нравственного существа, – писал В.В. Зеньковский, – идет лишь там, где есть вера в достижимость его» [6, с. 853]. Духовное происхождение, глубокая укорененность зла в метафизической сфере личности объясняет и частично оправдывает слабость человека, тем более ребенка, не способного без Божьей помощи достигнуть нравственного совершенства. Вера учителя в божественную заданность каждой личности и вера ученика в учителя как человека, несущего ему Слово Божье и обладающего большим опытом духовного восхождения к Богу через освобождение своей личности от власти первородного греха, – основа педагогических отношений в концепции В.В. Зеньковского. Вера учителя первична, она может заечь веру ученика. На вере основана

любовь к ученику, без которой невозможно соединение добра со свободой. Любовь в православной педагогике влечет за собой ответственность за ребенка, которая не позволяет отказаться от педагогического воздействия, необходимости не предоставлять ребенку ложно понимаемой «свободы», а вести его к добру. Без веры в проливаемую Богом благодать, в постоянную Божью помощь педагог не мог бы взять на себя ответственность определить, что для ребенка благо, а что зло. Поэтому педагогическое воздействие, понимаемое как помощь в раскрытии в личности ребенка образа Божия, также основано на вере.

Свойственное обществу на конкретном историческом этапе представление о смысле детства, о природе ребенка и его внутреннем мире определяет направленность педагогического процесса, а также специфику возрастной периодизации, продолжительность и своеобразие детства. С позиций христианской антропологии В.В. Зеньковский рассматривал детство как важнейший этап в духовном становлении личности, формировании ее самосознания. Он писал: «Тема детства есть развитие личности, развитие духовных сил ее – разума и свободы, творчества и саморегуляции» [8, с. 104]. При этом В.В. Зеньковский предостерегал от упрощенного подхода к пониманию смысла детства как «лишь необходимой для созревания наших сил ступени к самостоятельному существованию» [9, с. 18], а также ошибочного, по его мнению, взгляда на детскую душу, согласно которому «детская душа – это душа взрослых в миниатюре, это ранняя стадия ее» [9, с. 17], и все различия между взрослыми и детьми носят количественный, а не качественный характер.

Задавшись вопросом о смысле и продолжительности детства, В.В. Зеньковский, отталкиваясь от всем очевидного факта продолжительности детства, длящегося почти четверть жизни человека, приходит к выводу, что чисто биологическое понимание детства не может объяснить ни его продолжительности, ни его своеобразия.

Учение о примате духовного начала, развитое христианской антропологией, ставило, по его мнению, перед воспитанием вопрос о феноменологии духа в смысле ступеней его раскрытия в эмпирической жизни человека, в частности в различные возрастные периоды детства. Исходя из этой посылки, В.В. Зеньковский отвергал известные ему основания периодизации детства и предлагал свой подход к выделению основных возрастных периодов. В основу периодизации была положена идея, что иерархическая конституция, изначально присущая человеку, выражена в разные периоды детства не одинаково. В различном соотношении двух сфер в человеке (зреющего духа и эмпирии) и лежал, по его убеждению, источник различия периодов (фаз) в развитии ребенка, а последовательность этих фаз обуславливалась энтелехийно устремлением духовного начала к выражению в эмпирию, имеющую инструментальное значение в смысле ее подчиненности духу. На этом основании В.В. Зеньковским и были выделены следующие периоды в развитии ребенка:

- грудной период (первый год жизни ребенка);
- период раннего детства (от одного года до 5,5 – 7 лет);
- второе детство (от 5,5 – 7 до 11,5 – 13 лет);
- отрочество (от 11,5 – 13 до 15 – 16,5 лет);

- юность (от 15 – 16,5 до наступления зрелости).

Каждый из перечисленных периодов имел, по мнению В.В. Зеньковского, свою «духовную установку» [8, с. 103], обусловленную соотношением духа и эмпирии, и свою актуальную цель воспитания, отражающую суть этого возраста как этапа духовного становления, а также свои задачи, которые можно признать отдельными аспектами общезначимой цели – раскрытия в ребенке образа Божия. В соответствии с характеристиками различных возрастных этапов развития ребенка иерархия задач оказывается различной: каждый возраст задавал основную, актуальную цель, а также ряд задач и обуславливал возможность и уровень реализации остальных.

Грудной период (первый год жизни ребенка) В.В. Зеньковский характеризовал как период развития в основном эмпирической сферы личности. В этот период ребенок еще не владеет языком, но в течение его овладевает органами чувств. Поэтому на первый план выдвигаются проблемы сенсорного воспитания как подготовки к чувственному восприятию мира.

Актуальной целью грудного периода является познание окружающего мира через органы чувств. Парадокс духовного воспитания в этот период заключается в том, что именно в самый ранний период жизни дети по своей духовности гораздо ближе к Богу, чем взрослые, поэтому предоставить ребенку специальные средства духовного воспитания фактически невозможно. Сам внешний мир, познаваемый ребенком с позиций изначальной детской установки на его целостность и гармонию, является средством выявления этой первичной духовности, которая

сама по себе служит подтверждением религиозной сущности мироздания.

Период раннего детства (от 1 года до 5,5 – 7 лет), характеризующийся в духовном плане скрытым дуализмом (борьбой между Вечностью и тварным бытием), не осознаваемым ребенком, выдвигает в качестве актуальной цели духовного воспитания вживание в мир «смыслов», накопление творчески действующих интуиций, а также физическое устроение тела. Эмпирическая психика еще не может влиять на духовное ядро личности, поэтому ребенок еще лишен осознания дара свободы. Средствами духовного воспитания в этот период выступают игра как свободное творчество, лишенное морального характера, церковные богослужения, чтения житий святых, паломничества, предоставляющие детской вере живые, яркие, наглядные впечатления; физические упражнения, гигиенические факторы как способы устроения жизни тела.

Второе детство (от 5,5 – 7 до 11,5 – 13 лет) – период приобретения опыта свободы и ответственности, связанный с созреванием эмпирической психики. В духовной жизни намечается поворот к миру и отход от духовного «первородства». Актуальной целью этого периода становится формирование эмпирического самосознания и овладение «средним минимумом социального опыта и социальной традиции» [8, с. 114]. Наиболее эффективными средствами духовного воспитания в названный период становятся набор моральных «правил» и «законов», которые дети с удовольствием и легко выполняют в силу гетерономности данного периода; жизненные образы религии (жизнь Спасителя и Божией Матери, жизнь святых и их подвиги), религиозные

обряды (посещение храма, прислуживание в нем, соблюдение церковных требований).

Период отрочества (от 11,5 – 13 до 15 – 16,5 лет) характеризуется переживанием безграничности данной человеку свободы, внутренним беспокойством, отходом от трезвости и реализма, возвращением к себе (в форме мечтательного эгоцентризма). Актуальная цель периода отрочества – воспитание самосознания личности ребенка, точнее, его метафизического ядра, основы индивидуальности человека – реального «Я» и преображение половой энергии в энергию пола и направление ее в иные сферы творческой жизни. Средства религиозного, морального, социального и полового воспитания оказываются в этот период действенными, если учитывают отход подростка от трезвости и реализма, наличие конфликтов между новыми и привычными, старыми мотивами.

Период юности (от 15 – 16,5 лет до наступления зрелости) В.В. Зеньковский рассматривал как синтетическую пору детства, соединяющую на новой основе все предыдущие периоды. Актуальная цель этого периода – «оцерковление» личности, осознание ею своего креста. Средства духовного воспитания этого периода широки и многообразны, а главное, индивидуальны для каждого ребенка. Однако приоритетными вновь становятся литургическая жизнь Церкви (покаяние, таинства, молитвы), искусство в высшей его функции, приобщающее душу к красоте и гармонии как прообразу горнего мира.

Выстраивая педагогический процесс в свете христианской антропологии и касаясь проблемы соотношения целей и средств воспитания, В.В. Зеньковский подчеркивал, что «методы в

строгом смысле неприменимы к духовной жизни как таковой – именно потому, что она не всецело зависит от нас, что ее устройство определяется не одними нами, но и силой Божией. Духовное не может быть поэтому всецело «технично», не может быть поэтому всецело обеспечено никакими "методами"» [8, с. 138].

Концепция духовного воспитания, созданная В.В. Зеньковским, фактически не может быть осмыслена как система одного из направлений воспитания. Духовное воспитание в ней не встает в один ряд с эстетическим, физическим или моральным как отдельный элемент теории воспитания в целом. По сути оказывается, что вся педагогика в целом в представлении В.В. Зеньковского есть наука о духовном воспитании, поэтому цели его столь широки и многогранны. Подчиняя духовному воспитанию и обучение, и все направления развития ребенка, В.В. Зеньковский преодолевает духовный релятивизм, заключающийся в ложно понимаемой

«свободе» выбора, предоставляемой человеку, который не может ею воспользоваться. Строгая иерархичность, ответственное и однозначное определение приоритетов, смелость в отграничении «зерен» от «плевел» – характерные черты его концепции, придающие ей ценностное своеобразие. Ориентация на духовные основы Православия, живая христианская вера – необходимые условия для принятия этой концепции. Ее нельзя расчленить на отдельные составляющие и использовать в русле иных педагогических течений, нельзя анализировать «беспристрастно» с точки зрения иных философско-религиозных установок. Концепция В.В. Зеньковского целостна как единый живой организм. Обращение к ней, углубленное ее изучение необходимо прежде всего не европейцам, в чьих архивах до сих пор хранится большинство произведений и рукописей мыслителя, но русским людям, так как она плоть от плоти великой отечественной культуры, духовным ядром которой является Православие.

Литература

1. Зеньковский В. В. Апологетика. Париж, 1957.
2. Зеньковский В. В. Идея всеединства Вл. Соловьева // Православная мысль. Париж, 1955. Вып. 9. С. 58.
3. Зеньковский В. В. Несколько слов в ответ г. Сержникову // Вестник РСХД. Париж – Нью-Йорк, 1930. № 3. С. 22 – 26.
4. Зеньковский В. В. Очерк моей внутренней биографии // Вестник РСХД. Париж – Нью-Йорк, 1962. № 66 – 67.
5. Зеньковский В. В. Очерк о педагогическом интеллектуализме // Русская школа за рубежом. Прага, 1923. Кн. 2 – 3.
6. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии. М., 1919. Кн. 108. С. 369 – 390 ; Кн. 110. С. 814 – 855.
7. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Париж, 1934.
8. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. М., 1993.
9. Зеньковский В. В. Психология детства. Лейпциг, 1924.

10. Зеньковский В. В. Русская школа за рубежом. Прага, 1923. Кн. 2 – 3.
11. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути. М., 1918.
12. Козлова М. С. Вера и знание: проблема границы : к публикации работы Л. Витгенштейна «О достоверности» // Вопросы философии. 1991. № 2. С. 65.
13. Рачинский С. А. Сельская школа. М., 1991.
14. Ушинский К. Д. Полное собрание сочинений. М.-Л., 1950. Т. 2.
15. Юркевич П. Д. Курс педагогики с Приложениями. М., 1869.

L. A. Romanova

V.V. ZENKOVSKY: PROBLEMS OF EDUCATION IN THE LIGHT OF CHRISTIAN ANTHROPOLOGY

The article is devoted to the pedagogical heritage of V.V. Zenkovsky (1881-1962) – one of the brightest representatives of the Russian Diaspora. Special attention is paid to the concept of spiritual education of a person, the methodological basis of which was the Christian anthropology.

Key words: Christian anthropology, pedagogical concept, spiritual education.

УДК 371.2(2)

А. И. Уман

МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

В данной статье с дидактических позиций рассмотрены модели процесса обучения и обоснован педагогически обусловленный переход от одной модели к другой в развитии взгляда на процесс обучения. Выделено всего семь моделей: воспроизводящая, информационная, технологическая, субъектно-ориентированная, личностно-ориентированная, личностно-развивающая и личностно-стратегическая.

Ключевые слова: деятельность учителя, деятельность учащихся, содержание образования, учебное задание, спектр учебных заданий, учебная ситуация, учебная проблема, проблемно-ситуативное пространство.

Данная статья представляет собой теоретическое осмысление процесса обучения и его исследование с помощью моделей в историко-педагогическом контексте. Такое исследование обеспечивает возможность концептуального обобщения практики обучения в тот или иной исторический период, а также на протяжении всего отрезка времени существования дидактики как науки.

Модель в «Большом энциклопедическом словаре» трактуется как любой образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, используемые в качестве его заместителя или представителя [1, с. 822]. На основании данной трактовки определим модель процесса обучения как тот его обобщённый образ, который даёт целостное объёмное представление о педагогической реальности,

синтезируя и отражая её структурно-функциональную организацию на данный момент времени. Модель процесса обучения как теоретическая конструкция выражается на языке дидактических категорий и даёт представление об уровне развития теории обучения в целом и в различных конкретных проявлениях, а также может быть использована в качестве методологического основания для дальнейших исследований практики обучения. В историко-педагогическом процессе она видоизменяется, развивается; с её помощью можно оценить обучение на любом этапе развития школы и общества. Возможно также наметить линию в будущее и спрогнозировать предстоящие изменения, логически вытекающие из тенденций развития дидактики и образовательной практики. На этом основании можно разрабатывать новые перспективные линии в теории обучения и реальном учебном процессе.

В ходе исследовательской деятельности нами выделена определённая последовательность моделей процесса обучения: воспроизводящая, информационная, технологическая, субъектно-ориентированная, личностно-ориентированная, личностно-развивающая, личностно-стратегическая.

С возникновением дидактики как науки появились первые теоретические представления о процессе обучения и его структуре. Они были наиболее общими и отражали двусторонний характер обучения, в котором одна сторона (один структурный компонент) – это деятельность учителя, другая сторона (другой структурный компонент) – деятельность учащихся. Взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся в этом случае отражается краткой и емкой формулировкой «*учитель обучает,*

учащиеся учатся» [2, с. 165]. Возникнув однажды, данная структурная организация процесса обучения наполнялась определенным меняющимся во времени содержанием.

Воспроизводящая модель. Первоначально появилось *догматическое* обучение, отражающее активность деятельности учащихся при пассивной деятельности учителя. Такое обучение охарактеризовал М.Н. Скаткин: «Что подается ученикам «на вход»? – Догматические словесные формулировки. Чем характеризуется учебная деятельность ученика? – Заучиванием ... словесных формулировок без понимания изучаемого. Что «на выходе»? – Дословное воспроизведение заучиваемого. Что развивало такое обучение? – Механическую память. Механическая зубрежка порождала скуку и отвращение к учению» [7, с. 112]. Обобщенную характеристику процесса обучения того времени дал К.Д. Ушинский: «Прежняя схоластическая школа взваливала весь труд ученья на плечи детей, давая в руки учителя только ферулу для того, чтобы подгонять ленивых» [8, с. 256]. Несостоятельность такого обучения вызывала со стороны части педагогов желание избавиться от догматических шаблонов путем совершенствования деятельности учения. Это нашло свое отражение в требовании к учащимся пересказывать изучаемый текст своими словами. Однако, как показала практика, в условиях, когда весь труд учения ложится на плечи детей, а учитель выдвигает лишь требование «пересказать текст своими словами», избавление от догматических шаблонов – задача практически не разрешимая (за исключением тех случаев, когда ребенок развивается во внеучебной деятельности). В чем же причина?

С одной стороны, основная причина в том, что догматическое обучение основано на работе механической памяти, а пересказ своими словами требует понимания текста и извлечения из него смысла. Самостоятельный переход от работы механической памяти к аналитико-синтетической деятельности ребенка означает скачок в развитии сознания, а он без помощи педагога максимально затруднен. С другой стороны, первый опыт пересказа «своими словами» в условиях догматического обучения способствовал в дальнейшем концентрации внимания на совершенствовании деятельности учителя, перехода ее от «палочного» руководства к предметно-содержательной деятельности обучения. «В результате сложился второй, более совершенный тип учебного процесса, который на протяжении многих десятилетий сосуществовал с догматическим, постепенно отвоевывая у него одну позицию за другой. Этот тип учебного процесса характеризуется стремлением преодолеть догматизм путем объяснения излагаемых знаний, чтобы дети сначала поняли излагаемое, а уже потом заучивали» [7, с. 115]. Позднее этот тип стал называться *объяснительным*, или *объяснительно-иллюстративным*. Акцентирование внимания на деятельности учителя способствовало ее совершенствованию: разрабатывались пути объяснения, способы доказательства положений, варианты комментариев к тексту и т.д. Необходимым и возможным стал отход от бессмысленной зубрежки текста и перенос центра тяжести на его понимание. Это, в свою очередь, привело к кризису в воспроизводящей деятельности: догматическое дословное воспроизведение прекращало свое существование, осмысленное воспроизведение еще не пришло ему на смену. Создавшееся положение

охарактеризовал К.Д. Ушинский: «Школа, которая пришла на смену догматической, взвалила весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтобы для них это развитие не стоило никаких усилий» [8, с. 256].

Действительно, понимание является одним из базовых структурных компонентов процесса усвоения (Б.С. Блум). Но одного его недостаточно для полноценного усвоения материала учащимися. В соответствующей структуре есть еще ряд характеристик, в том числе связанных с воспроизведением изучаемого. Со временем учителя стали осознавать не только роль предъявления содержания путем его детального объяснения, но и необходимость закрепления и применения знаний. В связи с этим педагоги стали использовать различного рода учебные задания и организовывать активную интеллектуальную и практическую деятельность школьников. Таким образом, логическим продолжением объяснительно-иллюстративного типа обучения стал *репродуктивный* тип учебного процесса.

Из изложенного видно, что в рамках трех последовательно возникающих типов обучения, характеризуемых фактически одной и той же двухкомпонентной структурой процесса обучения, максимального развития достигла каждая из деятельностей (учителя и учащихся). Данная двухкомпонентная структура представляет собой **воспроизводящую модель** обучения, которая характеризуется формулой «*учитель предоставляет учебную информацию, а учащиеся ее воспроизводят*». Объединенность всех трех типов обучения единой воспроизводящей моделью свидетельствует об эволюционном (на протяжении длительного периода времени – с XVII до середины XX века), постепенном развитии характера воспроизведения.

Информационная модель. Дальнейшие события, связанные с научно-технической революцией, напрямую повлияли на изменение модели процесса обучения и ее структурной организации. Следующая модель, появившаяся в 70-х годах XX века, стала трехкомпонентной. В ней были отражены информационные процессы, происходящие в обществе того времени. Поток новой информации, который удваивался каждое последующее десятилетие, необходимо было сохранить, освоить, переработать, а также передать молодому поколению, т.е. преобразовать в содержание образования. В общем понимании содержание образования представляет собой педагогическую интерпретацию социального опыта и характеризует «совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками» [3, с. 9]. Таким образом, в модели процесса обучения к деятельности учителя и деятельности учащихся добавился третий компонент – содержание образования, а модель получила название **информационной модели** процесса обучения. Как отмечают В.В. Краевский и И.Я. Лернер, «главными элементами обучения являются деятельность преподавания, деятельность учения и содержание образования, без которых нет обучения. Взаимодействие между ними и составляет обучение» [4, с. 155]. Далее авторы уточняют, каким же образом осуществляется взаимодействие основных элементов, характеризующих механизм обучения. «Учитель, осуществляя преподавание, передает (т.е. организует деятельность усвоения) какой-то учебный материал, т.е. часть содержания образования или содержания социального опыта. При этом он пользуется содержанием как средством взаимодействия с учащимися. Ученик, восприняв сигнал

от учителя, оперирует этим содержанием, взаимодействует с ним, т.е. усваивает его» [4, с. 155]. Основная мысль В.В. Краевского и И.Я. Лернера следующая: *учитель передает содержание образования учащимся, а учащиеся его усваивают.* Эта мысль и отражает теоретическое представление о процессе обучения и его структуре, возникшее в 70-х годах XX века. Что же отражено в данном теоретическом представлении? В основном два обстоятельства. Во-первых, передача учителем содержания образования учащимся и, во-вторых, усвоение последнего учащимися. Объединенные одной формулировкой, они (оба) характеризуют принцип функционирования информационных систем: передатчик передает информацию, а приемник ее принимает. Представляется, что данная модель в недостаточной степени отражает существо процесса обучения, а только в общем виде – вектор информационной направленности, характеризующий методологическую установку: «Старшее поколение передает молодому поколению социальный опыт».

Обратимся к теоретическому представлению о процессе обучения, раскрыв механизм его протекания. В первой части формулировки сказано, что учитель передает содержание образования учащимся. Однако это не так. Учитель в процессе обучения не может взять содержание как некоторый предмет и передать его, условно говоря, из своих рук в руки учащихся. Ведь содержание образования не является формой объекта, т.к., беря предмет, мы соприкасаемся не с содержанием, а с формой, в которую это содержание воплощено. По этой же причине учащийся не может принять содержание от учителя и таким образом усвоить его. Поэтому в модели процесса обучения содержание образования

не является третьим структурным элементом, а скорее его содержательной стороной. Возникают вопросы: а каков же сам элемент? что он собой представляет? Ведь если принять данную модель как исходное начало механизма взаимодействия основных элементов, то можно заметить, что она «не работает» в педагогической действительности, а реальный учебный процесс протекает по законам и механизмам, не отраженным в модели. Попытаемся разобраться, каков же все-таки механизм взаимодействия учителя и учащихся в обучении. Поднимая вопрос о форме, в которую заключено содержание образования, проанализируем возможные варианты его оформления. Первоначальной формой содержания образования является учебный план. В нем содержание расчленено на учебные дисциплины федерального, регионального и школьного компонентов. Далее при развертывании каждой учебной дисциплины содержание конкретизируется и заключается в форму программы по предмету. По каждому предмету разрабатывается учебная программа, в которой содержание образования является конкретно-предметным (физика, химия, язык и т.д.), дано в линейной структуре (по годам обучения, разделам, темам, с выделением времени на изучение каждой темы). Программное содержание отражается в серии учебников и учебных пособий по тому или иному предмету, «покрывающих» весь временной период изучения данного учебного предмета. Кроме основного учебника (учебного пособия), содержание включено в совокупность других учебных пособий по предмету (сборников задач и упражнений, различных дидактических материалов, хрестоматий, книг для учителя, учащихся и т.д.). Следующей формой, в которую заключено

содержание, является план-сценарий учебного процесса (урока), разрабатываемый учителем. Он состоит из совокупности, или системы, учебных заданий. Под учебным заданием мы понимаем предписание (требование) совершить некоторое действие в заданных условиях с целью овладения содержанием образования.

Учебные задания как раз и являются той формой, в которую заключены фрагменты содержания, подлежащего усвоению учащимися в учебном процессе (на уроке). Именно учебные задания предлагает учитель для выполнения учащимся на уроке, и, выполняя задания, учащиеся усваивают заложенное в них содержание. Следовательно, учебные задания являются третьим элементом в структуре процесса обучения. Таким образом, с появлением нового взгляда на учебные задания, с придания им статуса одного из основных элементов процесса обучения формируется и новый механизм его протекания. Основными структурными компонентами процесса обучения в данном случае будут: деятельность учителя, деятельность учащихся и учебное задание.

Технологическая модель. Новый взгляд на механизм протекания процесса обучения начинает формироваться в середине 80-х годов XX века, когда на первый план выходят проблемы педагогических технологий и, в частности, технологий обучения. Поэтому и новая модель процесса обучения носит **технологический** характер, т.е. включает в общем виде совокупность процедур, выполняемых учителем и учащимися относительно третьего элемента – учебного задания. Останемся на этом вопросе подробнее. Для того чтобы определить начало, исходные процедуры механизма протекания процесса обучения, необходимо

установить, что же непосредственно предшествует этому? Непосредственному осуществлению процесса обучения предшествует, как было отмечено выше, разработка сценария учебного процесса (урока) учителем. Сценарий представляет собой будущий процесс в виде совокупности учебных заданий, которые учитель планирует предложить учащимся для выполнения. Одновременно учитель прогнозирует и действия учащихся, а также способы выполнения каждого задания. Готовый сценарий учитель реализует на уроке. Как он это делает? Прежде всего он мысленно расчленяет сценарий на отдельные акты взаимосвязанной деятельности (своей и учащихся), которые совершаются с использованием учебных заданий, и в каждом случае инициирует акт взаимодействия этих деятельностей. Инициирование происходит путем формулирования требования, обращенного к учащимся, выполнить учебное задание. Причем каждый акт взаимосвязанной деятельности начинается именно с такого требования.

Дальнейшие шаги адресованы учащемуся. Его деятельность детерминирована предлагаемым учителем сценарием учебного процесса, уровнем собственной компетентности в изучаемой области знания, конкретными ситуативными особенностями и случайными факторами. Получив сигнал от учителя, ученик «маневрирует» своей собственной деятельностью, направляет ее в некоторое «русло». Это направление может быть или «к заданию», или от него. Для того чтобы состоялся акт взаимосвязанной деятельности в механизме протекания процесса обучения, должна установиться направленность деятельности учащегося в сторону учебного задания. Это может быть выражено словами: «ученик своей деятельностью

идет навстречу учебному заданию». Далее необходима стыковка деятельности учащегося и учебного задания. Она может быть охарактеризована словами «принимает его» (учебное задание). После принятия учебного задания ученик выполняет его. При выполнении учебного задания необходимо не просто получить результат, а получить правильный результат. Таким образом, если суммировать все шаги технологической модели протекания учебного процесса, то сама модель может быть описана следующим образом: *учитель предлагает учащимся выполнить учебное задание. Учащиеся своей деятельностью идут навстречу учебному заданию, принимают его, выполняют, причем верно. И только в этом случае усваивают заложенное в задании содержание образования.*

Данная модель реализуется в период развития технологического подхода к обучению, который позволил с дидактических позиций впервые расчленить деятельность учащихся и выделить четыре последовательные процедуры: 1) движение деятельности ученика навстречу учебному заданию (или реализация направленности деятельности ученика на учебное задание); 2) включение учебного задания в деятельность учащегося как объекта его преобразования; 3) реализация интеллектуальных и практических процедур преобразования учебного задания; 4) контрольная диагностика верного выполнения учебного задания и коррекция.

Данная совокупность процедур в расчлененном виде отражает внешнюю сторону взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся в учебном процессе, которая проявляется в любом акте обучения, т.е. носит универсальный, дидактический характер. Результатом, согласно технологической

модели обучения, должно стать предлагаемое учителем и усвоенное учащимися содержание образования, т.е. каждый ученик выполняет задание верно.

Однако реально в школьной практике такого не происходит. Об этом свидетельствует спектр уровней обученности учащихся (от крайне низкого до высокого). Причина такого разброса кроется, на наш взгляд, не во внешней, технологической организации процесса обучения (так как она создает равные, единообразные стартовые условия для всех учащихся в получении высокого результата образования). Это приводит к мысли о необходимости поиска субъектных резервов, обуславливающих эффективность учебного процесса.

Субъектно-ориентированная модель. Для разрешения данной проблемы в 90-х годах XX века в педагогической теории и практике был предложен новый подход к организации обучения – личностно-ориентированный. Первоначально он возник как **субъектно-ориентированный**, причем эта ориентация следует из соответствующего дидактического обеспечения учебного процесса, к которому относится определенное учебное содержание (учебный материал) и способы предъявления этого содержания, т.е. система учебных заданий. Как отмечает И.С. Якиманская, «только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса» [9, с. 28]. Так, например, принцип субъектности реализуется, если учебный материал и способы предъявления учебного содержания обеспечивают выявление содержания субъектного опыта учащихся, направлены на преобразование имеющегося опыта каждого ученика, дают ученику возможность

выбора при выполнении учебных заданий и т.д.

В технологической модели процесса обучения учебное содержание «закладывается» в учебное задание в качестве его содержательной составляющей. Поэтому при личностно-ориентированном подходе содержание, включаемое в учебное задание, и сам спектр учебных заданий должны удовлетворять всем требованиям данного подхода. Кроме этого, сами учебные задания дифференцируются на основе организации учебного материала и выделения его видов. Так, например, при выявлении субъектно значимого отношения к учебному тексту важно учитывать тип научной информации, заложенной в тексте (информация справочного характера, выражающая результаты чужого опыта, помогающая самообразованию). При построении учебных заданий в их содержательной составляющей учитываются тип учебной информации и степень сложности учебного материала. В спектр можно включать задания на выбор учеником типа, вида и формы материала (словесной, графической, условно-символической), проблемные творческие задания.

Далее учитель составляет сам спектр учебных заданий, включая в него все предварительно отобранные и разработанные их виды. Эти виды заданий предлагаются учащимся на выбор. Учащиеся выбирают из спектра учебные задания для дальнейшего их выполнения с учетом субъектного опыта, потребностей, интересов, уровня обученности. Если сравнить субъектно-ориентированную модель процесса обучения с технологической, то она будет, с одной стороны, более сложной, опирающейся на технологическую модель, а с другой стороны – более гибкой, вариативной, учитывающей субъектный

опыт учащихся. Ее вербальная формулировка будет выглядеть следующим образом: *учитель предлагает учащимся выбрать учебное задание для выполнения из спектра дифференцированных учебных заданий. Каждый учащийся направляет свою деятельность на спектр учебных заданий, выбирает из него учебное задание для выполнения, выполняет его, причем верно. И в этом случае он усваивает заложенное в нем и имеющее для него субъективный смысл содержание образования.*

Личностно-ориентированная модель. Для дальнейшей реализации личностно-ориентированного подхода в образовании необходимо создание определенных условий, т.е. образовательной среды. В учебном процессе функцию образовательной среды выполняет учебная ситуация, которая является «основой личностно-ориентированного образования» [6, с. 19]. Это дает возможность выхода на новый уровень моделирования учебного процесса, предполагающего введение нового структурного элемента – учебной ситуации.

Конструирование учебной ситуации в личностно-ориентированном учебном процессе предусматривает включение в нее трех дидактических компонентов: форму предъявления содержания, форму дидактического взаимодействия учителя и учащихся, а также условия осуществления предметной деятельности учителя и учащихся. Иными словами, учебная ситуация включает триаду «задача – диалог – игра», образующую «базовый технологический комплекс личностно-ориентированного обучения» [6, с. 19]. Учитывая сказанное, словесная «формула» механизма протекания учебного процесса примет следующий вид: *учитель создает учебную ситуацию с заранее*

очерченным спектром учебных заданий (задач); вовлекает учащихся в учебную ситуацию, побуждая их к учебной деятельности. Учащиеся, погружаясь в учебную ситуацию, осуществляют выбор (поиск) учебной задачи с опорой на субъективный опыт, ее решение и установление соответствия полученного результата требованиям задачи. При верном выполнении учебного задания учащиеся усваивают содержание образования как субъективный опыт личности.

Однако рассмотренная выше личностно-ориентированная модель учебного процесса не создает условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций ученика.

Личностно-развивающая модель. Личностные функции включаются в образовательный процесс только тогда, когда познавательная ориентировка личности учащегося не соответствует требованиям учебной ситуации. В этом случае возникает познавательная задача как способ разрешения сложившегося противоречия. Задача всегда содержит определенную познавательную трудность – учебную проблему, в процессе решения которой проявляются две стороны: предметно-содержательная и мотивационная. Первая заключается в выявлении нового, непознанного, а вторая – в определении потребности, интереса к решению проблемы. Таким образом, при решении учебной проблемы ученик не только перестраивает свои действия, но и свои мотивы и потребности. «Неопределенность положения ученика при разрешении проблемы заставляет обращаться к самому себе, к выходу в рефлексивную позицию» [5, с. 239]. При этом ученик анализирует, осознает выполняемую учебную деятельность и самого себя в ней,

т.е. осуществляет рефлексю как один из основных механизмов развития личности. Сказанное выводит учебный процесс на качественно новый уровень, характеризующийся принципами развивающего обучения. При данном подходе модифицируется модель процесса обучения, которая принимает **лично-развивающий** характер. Ее построение проводится (в отличие от предыдущих моделей) в двух плоскостях образовательного пространства: внешней и внутренней. Внешняя плоскость отражает процесс обучения, организованный учителем, и выражается совокупностью следующих структурных элементов: деятельность учителя, деятельность учащихся, учебная ситуация, учебная проблема, учебное задание, содержание образования. Внутренняя плоскость представляет собой процесс внутренней учебной деятельности и состоит из связанных с элементами внешней плоскости и между собой таких структурных составляющих, как деятельность ученика, субъектный опыт ученика и его личностная рефлексия.

Для ясного представления о данной модели опишем механизм функционирования ее структурных компонентов в учебном процессе: *учитель создает учебную ситуацию, содержащую когнитивные противоречия, и вовлекает в нее учащихся. Каждый учащийся включается в учебную ситуацию на основе сформированного у него субъектного опыта. В процессе включения каждый ученик оценивает учебную ситуацию по-своему: с позиции личностной рефлексии; вскрывает когнитивное противоречие, имеющее для него личностный смысл; выделяет учебную проблему и формулирует познавательную задачу в форме учебного задания. Выполняет учебное задание, контролирует результат. При соответствии*

результата требованию задачи, т.е. при разрешении учебной проблемы, учащийся усваивает содержание образования. Данное содержание в процессе личностной рефлексии расширяет и углубляет субъектный опыт личности ученика, переводя его на новый уровень развития. Указанное качественное новообразование совершенствует учебную деятельность ученика и тем самым сигнализирует учителю о разрешении когнитивного противоречия в предложенной учебной ситуации. Это позволяет учителю проектировать новый цикл учебного процесса.

Данная модель способствует личностному развитию школьников, позволяет приобретать и накапливать им опыт самореализации, самоорганизации, самоосуществления, саморегуляции, самоконтроля и самоуправления; обеспечивает в субъектном плане формирование и развитие ценностно-смысловых структур. При этом достигается высокий развивающий эффект как в интеллектуальном, так и в мотивационном плане у каждого школьника, проходящего через систему полных циклов обучения.

Однако, получая столь высокие личностные показатели, нет гарантии, что учащийся сумеет экстраполировать их на жизненные ситуации, которые неизбежно возникнут перед ним как в период учебы, так и после окончания школы. А ведь одна из основных целей обучения – адаптация молодежи к жизненной реальности.

Личностно-стратегическая модель. Соответственно этой модели может быть достигнута путем подготовки школьников к выработке жизненных стратегий, например, стратегии выбора профессии на основе собственных склонностей и способностей, стратегии выбора профессионального учебного

заведения для продолжения образования, стратегии порождения семьи для реализации индивидуальной жизненной траектории и продолжения рода и т.д. Оптимальное проектирование жизненных стратегий возможно лишь с учетом выявленных личностных качеств и формирующейся на этой основе Я-концепции. Из сказанного следует, что в модель процесса обучения необходимо включить определенные жизненные аналогии, т.е. такие факторы, прообразами которых являются определенные фрагменты объективной действительности. Эти фрагменты должны быть не только лично значимыми для учащегося, но и отражать социальную сущность совокупности основных жизненных стратегий молодежи, в принципе присущих современному и перспективному укладу жизни.

Что же представляет собой такая аналогия? Это, по нашему мнению, совокупность взаимодополняющих и взаимопересекающихся учебных ситуаций, максимально приближенных к реальности, в которых в том или ином виде присутствуют ключевые жизненные стратегии и проблемный характер их презентации, способствующие как личностному развитию учащихся, так и их стратегическому проектированию. Поэтому в качестве «третьего» элемента в структуре процесса обучения следует выделить не отдельную проблемную ситуацию, а проблемно-ситуативное пространство, в котором содержатся: спектр проблемных полей (ситуаций), ключевые жизненные стратегии и возможность осуществления выбора траектории движения учащихся в данном пространстве. Все это приводит к мысли о том, что такая модель может быть названа **лично-стратегической**, а механизм протекания процесса

обучения имеет следующий вид: *учитель создает проблемно-ситуативное пространство по аналогии с жизненными реалиями и вовлекает в него учащихся. Каждый учащийся, погружаясь в данное пространство, на основе своего субъектного опыта и личностной рефлексии выбирает определенную проблемную ситуацию, включается в нее, вскрывает познавательное противоречие и для его разрешения формулирует учебное задание (задачу); выполняет задание, контролирует верность полученного результата и усваивает содержание образования, заложенное в учебном задании. Содержание на основе личностной рефлексии не только расширяет и углубляет субъектный опыт ученика, но и является базой для формирования ценностно-смысловых структур, обеспечивающих ученику возможность дальнейшего самоопределения и самообразования на протяжении всей жизни.*

Личностно-стратегическая модель – заключительная в выделенном ряду концептуальных теоретических представлений о процессе обучения, так как она максимально приближена к жизни и как бы «накладывает» результаты обучения на сферу человеческой жизнедеятельности. Внутри модели возможно ее развитие от более простых ситуаций и стратегий к более сложным. Определение закономерностей развития модели будет способствовать выявлению условий полноценного развития ценностно-смысловых структур личности школьников.

Из проведенного исследования можно сделать выводы.

Процесс обучения – дидактический феномен, отражающий практику обучения и специфику взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. С течением

нием времени он изменяется, модернизируется, развивается и может быть описан в дидактике с помощью моделей. Модели позволяют отразить специфику процесса обучения в тот или иной исторический период, вскрывая при этом механизм его протекания. Нами сконструирован ряд моделей (воспроизводящая, информационная, технологическая, субъектно-ориентированная, личностно-ориентированная,

личностно-развивающая, личностно-стратегическая) и для каждой из них предложено описание механизма протекания процесса обучения. Всё это даёт более чёткое, более современное научное представление о процессе обучения и его основных схемах реализации в школьной практике. Описанные в статье модели могут быть в руках учителя инструментом совершенствования реального процесса обучения в школе.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. М. : Сов. энцикл., 1991. Т.1.
2. Духовный И. М. Очерки по педагогике. М., 1951.
3. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2001.
4. Краевский В. В., Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы : учеб. пособие / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд. М., 1982. С. 129 – 180.
5. Личностно-ориентированное обучение : хрестоматия : для студентов гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / сост.: Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. М., 2005.
6. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16 – 21.
7. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971.
8. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М., 1988. Т. 6.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

A. I. Uman

EDUCATION PROCESS MODELS IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT

The article examines several models of the educational process from the point of view of didactics; it gives pedagogical reasons for the transition from one model to another throughout the development of the educational process conception. Nine models have been singled out altogether: the dogmatic model, the explanatory model, the reproduction model, the information model, the technological model, the subject oriented model, the personality oriented model, the personality development model, the personality strategy model.

Key words: *teacher's activity, students' activity, education contents, educational task, educational tasks spectrum, educational situation, educational problem, «problem-situation» space.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Н. В. Кузнецова

УЧЕБНЫЕ РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются теоретические предпосылки для разработки комплекса учебных развивающих заданий, являющегося дидактическим ресурсом формирования познавательного опыта школьников. Особое внимание автор обращает на обусловленность интеллектуального развития качественным совершенствованием формируемого у школьников познавательного опыта; понимание учебного задания как базового педагогического средства интеллектуального развития школьников.

Ключевые слова: учебные развивающие задания, познавательный опыт, субъект отдельных познавательных действий, субъект целостной познавательной деятельности, субъект отношений в познании, комплекс развивающих учебных заданий.

Современное образование нацелено на решение задачи по подготовке выпускника мыслящего, умеющего самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Для этого учащимся на современном уроке необходимо стать настоящими исследователями (субъектами познавательной деятельности), делающими свое собственное открытие. Учителю в этой ситуации необходимо найти такие средства организации познавательной деятельности школьников, чтобы они сами «додумались» до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. Подобная цель останется недостижимой, если учитель не будет планировать и решать задачи, связанные с интеллектуальным развитием школьников, целенаправленно формируя их познавательный опыт.

Основные результаты обучения определены в федеральном государственном образовательном стандарте основного и среднего (полного) общего образования [23]. Среди них выделяется не только направленность на овладение учащимися системой научных знаний, умений и способов деятельности, но и на *приобретение опыта применения* научных методов познания, *развитие* умения планировать в повседневной жизни свои действия, а также *формирование собственной позиции* по отношению к физической информации, получаемой из разных источников. Достижение поставленных целей возможно при условии достижения планируемого уровня интеллектуального развития учащихся при изучении предмета как основы их успешной самореализации в дальнейшей жизни. Следует отметить,

что, определяя требования к результатам освоения учебных курсов, государственный стандарт вместе с тем не отражает *конкретных путей* формирования познавательного опыта школьников как условия их интеллектуального развития. Одним из средств, позволяющим выдвигать и успешно решать на практике задачи, связанные с интеллектуальным развитием школьников в обучении, может стать, на наш взгляд, *комплекс учебных развивающих заданий*, нацеленный на формирование целостного познавательного опыта школьников. При этом *учебное развивающее задание* мы рассматриваем *как форму организации содержания учебного материала, функция которой состоит в планировании и решении задач интеллектуального развития школьников посредством формирования их познавательного опыта.*

В современной дидактике проблема соотношения обучения и развития постепенно трансформировалась в проблему проектирования обучения *с заданными целевыми установками на формирование познавательного опыта школьников.* Об этом, в частности, говорится в исследованиях авторов современной концепции содержания образования (В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина), ставящих вопрос о необходимости проектирования содержания образования, обеспечивающего освоение социально-культурного опыта, состоящего из четырёх основных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме её результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;

опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций [9, с. 47]. При этом отмечается, что опыт творческой деятельности приобретает в процессе *выполнения творческих заданий*, входящих в состав учебного материала и зафиксированных в тексте учебника или других дидактических пособиях [2, с. 311]. Это означает, что уже на этапе проектирования в содержание образования на уровне учебного материала необходимо включать особый вид учебных заданий в качестве средства, обеспечивающего процесс целенаправленного формирования познавательного опыта школьников.

Термин «познавательный опыт» начал активно входить в понятийный аппарат дидактики с 60-х годов XX века. На более ранних этапах его появление было связано с разработкой идеи активности и самостоятельности школьников в обучении (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Л.М. Перминова и др.) [14, с. 361 – 364]. В дальнейшем с познавательным опытом связывалось осмысление идеи целенаправленного формирования опыта творческой деятельности учащихся в процессе обучения и факторов, определявших формирование познавательной самостоятельности школьников (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова и др.) [10; 19; 25]. Изучение влияния обучения на формирование у школьников опыта познавательной деятельности находило отражение в разработке исследователями (Ю.К. Бабанский, Н.А. Лошкарёва, А.В. Усова и др.) понятий «учебные умения», «методологические умения» (Л.Я. Зорина и др.) [1; 12; 22; 8]. Таким образом, в дидактике происходило уточнение дидактического описания различных сторон познавательного опыта, прежде всего, когнитивной и

деятельностной (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, И.Я. Лернер и др.). Вместе с тем долгое время оставались теоретически не проработанными представления о структуре познавательного опыта и его развивающей функции. В современных исследованиях (Л.М. Перминова, Е.Н. Селивёрстова и др.) формирование познавательного опыта рассматривается как самостоятельная задача, которая должна решаться в процессе обучения [16 – 18; 14, с. 364 – 377]. Это обусловлено, прежде всего, максимальной нацеленностью современного обучения на реализацию своего развивающего потенциала, состоящего в осуществлении планомерного интеллектуального развития школьников.

Рассматривая механизмы формирования познавательного опыта, стоит обратиться к культурологической теории содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский), в рамках которой подчеркивается, что усвоение социально-культурного опыта, состоящего из четырёх основных элементов, происходит в ходе учебно-познавательной деятельности [9]. Познавательный опыт школьников с этих позиций может быть рассмотрен как часть социально-культурного опыта, приобретаемого учеником в период его обучения в школе.

Вместе с тем приобретение опыта происходит в процессе деятельности. Исследования отечественных психологов и педагогов (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская, А.А. Смирнов, Л.Б. Эльконин и др.) показали, что структура учебно-познавательной деятельности, в которой взаимодействие субъекта с объектом происходит под руководством учителя, включает следующие компоненты: цель деятельности – осознание учащимися

конкретной познавательной задачи, что именно надо знать и для чего; мотив, побуждающий ученика к действию; содержание деятельности – известные, опорные знания и неизвестные, новые связи, отношения, выводы, которые надо найти, решая задачу; способы, которые ученик использует для достижения цели: умения, навыки, операции, выполняемые в определенных условиях деятельности, воспроизводящие и творческие, практические и умственные действия; контроль и оценка результатов деятельности со стороны учителя, самоконтроль и самооценка учащихся. Таким образом, следует предположить, что компонентный состав познавательного опыта должен отражать структуру учебно-познавательной деятельности [3; 4].

Развивающим результатом процесса приобретения познавательного опыта в конечном итоге является интеллектуальное развитие личности, которое рассматривается как *происходящее под влиянием обучения усложнение структур познавательной деятельности и одновременное формирование готовности школьников к оперированию этими структурами в процессе осуществления различных видов деятельности* [20]. В этом случае закономерности, лежащие в основе сущности интеллектуального развития личности, становятся одновременно механизмами формирования познавательного опыта и проясняют динамику его становления.

Современное образование базируется на гуманно-личностном подходе в обучении, предполагающем не только гуманное отношение к ребёнку, но и развитие его субъектности, становление личностных смыслов, моральных способностей и других личностных структур сознания, обеспечивающих

творческую самореализацию и саморазвитие ребёнка [26, с. 6]. В этой связи значимыми для понимания закономерностей интеллектуального развития школьников являются выводы психологов (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман), которые отмечают, что ребёнок должен приобретать опыт *быть субъектом различных видов деятельности и своей жизнедеятельности*, понимая под этим преодоление собственной ограниченности, изменение, совершенствование человеком самого себя [3, с. 14 – 19]. Эта позиция нашла своё отражение и в дидактическом осмыслении динамики формирования познавательного опыта.

Наиболее полно идея уровневого, многослойного механизма формирования познавательного опыта представлена в исследованиях Е.Н. Селивёрстовой, в которых отмечается, что «идея субъектности определяет современный научный взгляд на сущность интеллектуального развития в обучении и поэтому способна сыграть роль принципа в процессе дидактической концептуализации представлений о составе развивающей функции обучения» [17].

В современной психологии понятие «субъект» рассматривается как наиболее широкое понятие, в котором, по утверждению А.В. Брушлинского, обобщённо раскрывается внутренняя природа развивающегося единства всех качеств человека. Быть субъектом – «значит инициировать и осуществлять изначальную практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [2, с. 94]. В исследованиях В.А. Петровского отмечается, что «в составе современного

психологического знания понятие «субъект» (и производное от него понятие «субъектность») используется для раскрытия теоретического представления о развитии не просто как о «прогрессивном изменении вообще», а как о самодвижении, предполагающем инициирование и осуществление человеком различного рода активности «в соответствии с его произвольным, осознанным выбором или собственным замыслом» [15]. С помощью данной идеи в психологии осмысливается специфически человеческая способность к самоизменению и самоорганизации, рассматриваемая как основа внутреннего механизма развития, обеспечивающего переход к качественно более высоким уровням развития человека. Понимание субъектности человека как его самодетерминации, предполагающей различные формы самостимуляции его активности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский и др.), позволяет осуществить подход к системному описанию уровней развития. Описание этих уровней осуществляется в категориях «субъект отдельных психических действий», «субъект целостно осуществляемой деятельности», «субъект отношений» [18, с. 71 – 72].

На основе анализа исследований психологов (В.В. Давыдова, Е.Д. Божович, Д.Б. Богоявленской, З.И. Калмыковой, М.А. Холодной и др.) в дидактике складываются концептуальные подходы к пониманию интеллектуального развития в обучении (Е.Н. Селивёрстова), динамика которого проявляется в качественном усложнении познавательных структур, сопряженного с переходом школьников на более высокие ступени активности и самостоятельности в решении познавательных задач. Данный процесс можно описать на основе идеи субъектности в качестве трех

последовательных уровней интеллектуального развития [16, с. 80 – 82]:

- *операционально-действенный как исходный, базовый уровень интеллектуального развития*, который характеризуется становлением формально-логических структур познавательной деятельности и определяет уровень развития школьника как *субъекта отдельных познавательных действий* (анализа, синтеза, сравнения, классификации и т.п.);

- *субъектно-деятельностный уровень интеллектуального развития*, характеризующийся становлением когнитивно-деятельностных и проблемно-поисковых структур познавательной деятельности, наличие которых определяет уровень развития школьника как *субъекта целостной познавательной деятельности*;

- *субъектно-личностный уровень интеллектуального развития*, который характеризуется становлением рефлексивно-смысловых структур познавательной деятельности и определяет уровень развития школьника как *субъекта отношений в познании*.

Рассматривая развивающую функцию обучения, Е.Н. Селивёрстова всесторонне обосновывает её содержательно-целевую, инструментальную и процессуальную составляющие. Автор подчёркивает, что репродуктивные и творческие учебные задания могут выступать в качестве дидактических инструментов, которые на уровне учебного материала проектируют цели интеллектуального развития школьников первого (операционально-инструментального) и второго (деятельностно-инструментального) уровней, достижение которых становится возможным при формировании соответствующих уровней познавательного опыта школьников.

Этой же точки зрения придерживается целый ряд авторов, которые отмечают, что для реализации развивающего предназначения учебного задания необходимо отказаться от преобладания репродуктивных заданий [7, с. 66 – 74]. Очевидно, что *последовательное достижение первого, второго и третьего уровней развивающих целей обучения возможно лишь при планомерном использовании в процессе обучения комплекса учебных развивающих заданий*.

В этой связи ***учебные развивающие задания мы рассматриваем как средство обогащения субъектного опыта школьника в сфере познания***. При этом *субъектный познавательный опыт* понимается нами как *приобретённый в учебном процессе опыт продуктивной познавательной деятельности, а также как сформированная субъектная позиция по отношению к познавательным задачам, способам достижения образовательных целей, организации познавательной деятельности*. При этом компоненты познавательного опыта связаны со структурой и составом содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), так как включают совокупность логических знаний и умений; совокупность методологических, учебных и поисковых знаний и умений; совокупность рефлексивно-смысловых умений и ценностно-смысловое отношение в познании (Е.Н. Селивёрстова). Вместе с тем формирование познавательного опыта происходит в процессе осуществления продуктивной познавательной деятельности, следовательно, мы предполагаем, что структура познавательного опыта может определяться на основе компонентов учебно-познавательной деятельности и включать мотивационный компонент, компонент

целеполагания, инструментальный компонент и рефлексивно-оценочный компонент [25].

В настоящее время в педагогике признан подход, в основе которого лежит понимание *учебно-познавательной деятельности* как «целенаправленной и мотивированной системы действий ученика, направленной на овладение научными знаниями, умениями и навыками, развитие интеллектуальных и творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений посредством решения *учебных задач*» [24].

Психологами установлено, что любая деятельность, в том числе и учебная, состоит из действий и операций, которые могут переходить друг в друга, так как, во-первых, внутренняя деятельность постоянно включает в себя отдельные внешние действия и операции, а развитая внешняя практическая деятельность включает мыслительные действия и операции; во-вторых, действия могут превращаться в операции (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

В рамках концепции учебной деятельности В.В. Давыдов обращает внимание на необходимость овладения учащимися всей системой учебной деятельности через специально построенные системы действий [4, с. 13 – 27]. В этом случае учащийся приобретает субъектный опыт познавательной деятельности, который автор рассматривает как продукт присвоения учеником её структурных компонентов. Средством, обеспечивающим продуктивное освоение учащимися системы учебной деятельности, становится выполнение соответствующих учебных заданий.

В компонентный состав внешней структуры учебной деятельности вхо-

дят: учебная мотивация субъекта; учебная цель; учебная задача (проблема); решение учебной задачи посредством учебных действий и операций; контроль и самоконтроль; оценка и самооценка (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). При этом отмечается, что проблемная ситуация является детерминантой мышления, вызывающей активность субъекта в познании (С.Л. Рубинштейн и др.).

Структура и содержание учебно-познавательной деятельности (УПД) школьников могут быть представлены в виде таблицы.

Элемент УПД	Содержание
Познавательная потребность	Стремление (нужда) учащихся к усвоению знаний, умений и навыков как ответ на практические задачи деятельности
Учебные мотивы	Конкретизированное стремление к усвоению определенных ЗУНов определенным способом
Учебная задача	Необходимость достижения цели в заданных условиях деятельности, проект учебного действия
Учебные действия, операции	Выбор средств реализации учебного мотива: анализ, обобщение, классификация, моделирование и т.п.
Самоконтроль	Контроль соответствия результата деятельности поставленным целям, самостоятельный анализ полученных результатов
Оценка и самооценка	Рефлексия и мотивация перспективы

Таким образом, в структуру УПД входят мотивационная, содержательная, процессуальная и инструментальная составляющие [25].

Е.И. Машбиц справедливо отмечает, что в учебной деятельности одно и то же задание вносит вклад в достижение различных целей, а одна и та же цель требует выполнения ряда заданий [13]. Поэтому автор предьявляет к

учебным заданиям следующие требования: 1) конструироваться должно не одно задание, а набор; 2) при конструировании набора заданий надо стремиться, чтобы он обеспечивал достижение не только ближайших целей, но и отдалённых; 3) учебные задания должны обеспечивать усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности; 4) учебные задания должны конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе выполнения задания, выступали как прямой продукт обучения.

Сформулированные исследователем требования указывают на необходимость разработки и включение в процесс обучения комплекса таких заданий, которые будут способствовать успешному освоению учащимися компонентов познавательного опыта, которые мы выделяем на основе структуры учебной деятельности и этапов формирования обобщенных умений, разработанных А.В. Усовой [22].

Ориентировочно-мотивационный этап включает: определение и конкретизацию учебного развивающего задания, введение в него учащихся; осознание проблемы и ее вербальное выражение в виде учебной задачи, формулировку цели; оценку своих возможностей (знаний, умений и т.д.) и планирование деятельности по решению проблемы.

Исполнительно-операционный этап: выполнение учебного развивающего задания через выделение необходимых знаний, навыков и умений, способа деятельности, итогом выполнения являются новое знание, способ деятельности; применение нового знания, способа деятельности к решению исходной

учебной задачи, а также новых учебных задач на уровнях знакомых, измененных и новых условий.

Рефлексивно-оценочный этап: контроль, переходящий в самоконтроль; коррекция (при необходимости); оценка, переходящая в самооценку.

Таким образом, выступая как принцип построения комплекса учебных развивающих заданий, ориентация заданий на полноту состава компонентов познавательного опыта является *необходимым условием* успешного обучения, ориентированного на целенаправленное интеллектуальное развитие школьников. Для достижения этого необходимо включить в комплекс следующие задания: 1) задания, направленные на формирование мотивационного компонента познавательного опыта; 2) задания, формирующие компонент целеполагания и планирования учебной деятельности; 3) задания, формирующие инструментальный компонент познавательного опыта; 4) задания, формирующие рефлексивно-оценочный компонент познавательного опыта.

В нашем исследовании комплекс учебных развивающих заданий мы определяем как средство формирования познавательного опыта учащихся, обеспечивающего достижение всего спектра целей интеллектуального развития школьников в обучении. При определении компонентного состава комплекса учебных развивающих заданий мы исходим из теоретически обоснованного утверждения о том, что «основные компоненты... целесообразно выделять по своей ведущей функции в процессе достижения главной цели при их согласовании друг с другом» [6]. Поскольку принцип *полноты представленности уровней познавательного опыта школьников* является, на наш

взгляд, базовым для проектирования целей интеллектуального развития в обучении, то мы считаем его системообразующим для выделения трёх основных категорий учебных развивающих заданий:

1) учебные развивающие задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отдельных познавательных действий;

2) учебные развивающие задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта целостной познавательной деятельности;

3) учебные развивающие задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отношения в познании.

При этом внутри каждой категории, исходя из структуры учебной деятельности и компонентов познавательного опыта, мы выделили **четыре основных типа** учебных развивающих заданий, которые приобретают соответствующие модификации на каждом из трёх выделенных уровней формирования познавательного опыта:

1) задания, формирующие мотивационный компонент познавательного опыта;

2) задания, формирующие компонент целеполагания;

3) задания, формирующие инструментальный компонент познавательного опыта, обеспечивающий реализацию познавательных стратегий;

4) задания, формирующие рефлексивно-оценочный компонент познавательного опыта.

Таким образом, изучение психологической, педагогической и методической литературы позволило выявить теоретические предпосылки для разработки комплекса учебных развивающих заданий, являющегося дидактическим ресурсом формирования познавательного опыта школьников. Такими предпосылками стали: теоретические идеи и положения, раскрывающие связь познавательного опыта и структурных элементов содержания образования; обусловленность интеллектуального развития качественным совершенствованием формируемого у школьников познавательного опыта; понимание учебного задания как базового педагогического средства интеллектуального развития школьников и формы организации содержания образования на уровне учебного материала.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с. ISBN 5-7155-0174-1.
2. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 94.
3. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3 – 4. С. 14 – 19.
4. Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 13 – 27.
5. Краевский В. В., Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1982. 319 с.

6. Жохов А. Л. Формирование опыта творческой деятельности студентов УСПО : монография. – М. : Издат. центр АПО, 2001. 47 с.
7. Загвязинский В. И. О движущих силах учебного процесса // Советская педагогика. 1973. № 6. С. 66 – 74.
8. Зорина Л. Я. Методологические знания в учебниках физики для старшеклассников // Проблемы школьного учебника. Вып. 1. М., 1974.
9. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 256 с. ISBN 5-7695-3556-3.
10. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
11. Лернер И. Я. О дидактических основаниях построения учебника // Проблемы школьного учебника : сб. ст. Вып. 20. Материалы Всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников» / сост. Г. А. Молчанова. М. : Просвещение, 1991. С. 18 – 26.
12. Лошкарёва Н. А. Формирование системы общих умений и навыков школьников. М. : МГПИ, 1981. 88 с.
13. Машбиц Е. И. Психолого-логические основы управления учебной деятельностью : монография. Киев : Выща шк., 1987. С. 216 – 222.
14. Перминова Л. М., Селивёрстова Е. Н. Дидактика на рубеже эпох (20 – 21 вв.) : курс лекций для системы высшего и постдиплом. образования. ВГГУ, 2010. 428 с.
15. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. М., 1996. № 3. С. 100 – 109.
16. Селивёрстова Е. Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Селивёрстова. М., 2006.
17. Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения в аспекте технологического подхода к организации учебного процесса // Основные тенденции развития современного образования : материалы междунар. конф. : в 2 т. / под ред. В. А. Мясникова. М., 2002. Т. 2. С. 305 – 310.
18. Селивёрстова Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации : монография. Владимир : ВГПУ, 2006. 218 с.
19. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд., стер. М. : Педагогика, 1984. 95 с.
20. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с.
21. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. 352 с.
22. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. М. : Просвещение, 1988. 122 с. (Библиотека учителя физики).
23. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего и среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 25.09.13).
24. Харламов И. Ф. Педагогика. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрист, 1997. 512 с.

25. Шамова Т. И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся // Советская педагогика. 1971. № 10. С. 18 – 25.
26. Штурбина Н. А. Гуманно-личностный подход в обучении и его результативность // Управление школой. М. : Чистые пруды, 2006. № 3. С. 6.

N. V. Kusnetsova

**LEARNING ASSIGNMENTS AS A DIDACTIC RESOURCE
OF PUPILS' COGNITIVE EXPERIENCE FORMATION**

The article deals with theoretical prerequisites for creating a set of learning assignments, which are a teaching resource forming pupils' cognitive experience. Special attention is paid to the dependence of pupils' intellectual development on their cognitive experience advancement; to understanding of learning assignments as the basic educational means of pupils' intellectual development.

Key words: educational developmental assignments, educational experience, the subject of individual cognitive actions, the subject of integrated cognitive activity, the subject of relations in knowledge and developing complex learning tasks.

УДК 159.9

М. И. Петухова

**СИСТЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ЗВУКОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

На основе анализа научной литературы представлена характеристика системы музыкально-звуковых технологий, проектируемой в целях здоровьесозидания всех субъектов образовательного процесса, позволяющей через актуализацию потенциала музыкального искусства сохранять, восстанавливать и укреплять физическое, психологическое, социальное здоровье личности, формировать умения, проектировать индивидуальные траектории здоровьесозидания, что представляет особую значимость в период поиска инновационных здоровьесозидующих технологий в системе образования России и определяет основные направления сохранения здоровья нации.

Ключевые слова: субъекты образовательного процесса, система музыкально-звуковых технологий, здоровьесозидающее образование.

Здоровье как научная проблема охватывает обширный комплекс медико-биологических, психологических, физкультурно-оздоровительных и социальных наук. Вопросы осмысления феномена здоровья и его сохранения всегда находились в центре внимания

всех философских, научных, религиозных и эзотерических школ.

Состояние здоровья подрастающего поколения – важный показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и прогноз на будущее. Трудовые ресурсы

страны, ее безопасность, политическая и экономическая стабильность прямо пропорциональны суммарному потенциалу здоровья детей, подростков и молодежи.

Надо признать, что за последние десять лет отечественная система образования претерпела значительные позитивные перемены, характеризующиеся гуманизацией и демократизацией педагогического процесса, провозглашением личностно ориентированной парадигмы воспитания. В процессе реформ, осуществляемых на современном этапе развития страны, создаются правовые, экономические, организационные основы здоровьесбережения в образовательных учреждениях.

Вместе с тем отсутствие надежных механизмов реализации принятых государственных решений и сколько-нибудь значимой межведомственной интеграции в сфере здоровьесохранения не дает возможности сегодня кардинально изменить ситуацию. По данным научных исследований, на сегодняшний день около 25 – 30 % детей, обучающихся в 1-е классы, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. За период обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза. К окончанию школы у трети выпускников наблюдаются нарушения сердечно-сосудистой системы, число страдающих близорукостью увеличивается с 3 до 30 %, нервно-психическими расстройствами – с 15 до 40 %, гастроэнтерологическими заболеваниями – в 3,8 раза. Число детей, состоящих на диспансерном учете, в некоторых школах достигает 50 % (М.М. Безруких, 2003; Н.К. Смирнов, 2005; В.Р. Кучма, 2009).

Рассматривая вопросы сохранения здоровья учащихся, нельзя также оставить без внимания вопрос здоровья

взрослых: родителей и педагогов, которые призваны приобщить ребенка к культуре здоровья, обеспечить формирование среды как одного из условий (по Л.С. Выготскому) нормального психического развития ребенка.

В то же время данные современных исследований (Н. Fredenberger, P. Brill, D. Green, В.Е. Орел, М.В. Борисовой, А.В. Бутылина, А.А. Рукавишников и др.) показывают, что на сегодняшний день остро стоят проблемы сохранения профессионального здоровья, эколого-психологической безопасности и профессионального выгорания современного педагога. Даже молодые педагоги часто обращаются в медицинские учреждения в связи с развитием заболеваний сердечно-сосудистой системы, язвенных заболеваний желудочно-кишечного тракта, заболеваний неврогенного характера (В.В. Бойко, Г.Ш. Габдреева, Л.М. Митина и др.). Можно полностью согласиться с Л.М. Митиной, что состояние здоровья субъектов образовательного процесса на сегодняшний день представляет собой «...национальное бедствие».

Таким образом, внедрение в образовательный процесс технологий здоровьесохранения обусловлено сегодня социальными, политическими, экономическими и культурными характеристиками общества.

Особо следует подчеркнуть, что в контексте модернизации Российского образования наряду с вопросами сохранения здоровья на первый план выступают идеи здоровьесохранения и здоровьесозидания, которые ориентируют учащихся и педагогов на конструирование собственного здоровья на основе механизмов личностной самоактуализации и самореализации.

Данный факт заставляет консолидировать усилия практиков и исследователей разных областей научного знания, изучающих человека, объединять лучшие достижения западной и восточной медицины, естественных наук и наук о человеке, современных компьютерных технологий и искусства в высокоэффективную, многоуровневую, непрерывно развивающуюся систему, нацеленную на сохранение и повышение качества жизни и уровня здоровья населения. В этой комплексной системе, ориентированной не только на сохранение физического здоровья человека, коррекцию его психоэмоционального состояния, но и на оптимизацию нравственности, искусство приобретает особое значение. Одним из таких перспективных методов признана музыкальная терапия – контролируемое использование музыки в образовательном пространстве, воспитании, реабилитации и лечении.

В рамках темы нашего исследования мы предлагаем использовать в целях здоровьесозидания всех субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей) систему уникальных и полифункциональных музыкально-звуковых технологий, позволяющих посредством как произведений музыкального искусства, так и отдельных звуков (музыкальных, природных, собственного голоса и др.) способствовать:

- восстановлению, укреплению и сохранению физического и психического здоровья;
- коррекции психоэмоционального состояния;
- повышению резервных и адаптационных возможностей организма человека;
- созданию оздоравливающего звукового пространства;

- формированию ценностно-смыслового отношения к собственному здоровью;

- освоению способов здорового образа жизни;

- умению проектировать индивидуальные траектории здоровьесозидания.

Необходимо уточнить, что в массовой оздоровительной практике мы предлагаем объединить музыкально-звуковые технологии в понятие «прикладная музыка», которое было введено нами в научный оборот, и рассматривать его как новую категорию, означающую единое комплексное универсальное знание прикладного характера, включающее все многообразие музыкально-звуковых технологий и отражающее специфику их применения в отношении здоровья и здорового образа жизни. На наш взгляд, категория «прикладная музыка», во-первых, более полно отражает все многообразие методов музыкотерапии, имеющих метапредметный, интерактивный и интегративный характер; во-вторых, подчеркивает прикладную направленность и возможность использования музыкально-звуковых технологий практически любым человеком в повседневной жизни.

Уникальность прикладной музыки еще и в том, что она применима ко всем независимо от возраста, здоровья или музыкальных способностей, не требует значительных материальных затрат и практически доступна каждому [5].

В своих исследованиях Н.Р. Назарова предлагает различать следующие направления воздействия музыкального искусства в зависимости от определенной области научного знания:

- 1) медицинское (лечение, терапия искусством);

- 2) психологическое (психокоррекция, диагностика, развитие посредством искусства, творчества);

3) социальное (помощь, забота, оздоровление, реабилитация с помощью творчества);

4) духовное (гармонизация, интеграция, исцеление, обретение целостности).

В рамках нашего исследования мы акцентируем внимание на психологическом, социальном и духовном аспектах.

В качестве механизмов лечебного воздействия музыки определяют:

- катарсис;
- эмоциональную разрядку;
- регулирование эмоционального состояния;
- облегчение осознания собственных переживаний;
- повышение социальной активности;
- приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;
- приобретение новых средств самовыражения и самопознания;
- облегчение формирования новых отношений и установок [5].

Считается, что оздоравливающее воздействие музыкой и звуками осуществляется в двух основных формах:

1) активной – с помощью терапевтически направленной активной музыкальной деятельности (воспроизведение, фантазирование, импровизация с помощью голоса и музыкальных инструментов);

2) рецептивной – представляет собой процесс восприятия музыки с терапевтической целью.

Среди многообразных музыкально-звуковых технологий, на наш взгляд, целесообразно объединить в систему следующие:

- осознанное слушание;
- практическое музицирование (вокальное и инструментальное);

- тонирование (тонинг, вокалотерапию);

- пластическое интонирование (пластическое музицирование);

- технологию музыкальных проектов.

Осознанное слушание. Слушание музыки вслед за А. Веллеком мы рассматриваем как активный процесс, в ходе которого восприятие работает по принципу опережающего отражения. Слушатель строит гипотезу продолжения музыкальной мысли, исходя из общих принципов построения целого. Однако при восприятии музыки происходит одновременное влияние акустических волн, организованных в музыкальную структуру, не только на психоэмоциональную, духовную сферу человека, а также непосредственно на весь организм в целом, в том числе на внутренние органы. Влияние музыки на человека объясняется как физиологический процесс. В то же время установлено, что «мысль материальна» и оказывает активное воздействие на физиологические процессы в организме. В связи с этим мы особенно подчеркиваем, что прослушивание музыкальных произведений должно быть определенным образом организованным и осознанным.

Практическое музицирование. Известно, что лучший способ лечения и оздоровления – это не просто прослушивание музыки, а само ее воспроизведение, т.е. активная форма: игра на музыкальных инструментах, пение, движение под музыку. Основным результатом такой терапии, помимо лечебного воздействия, – интеграция индивида в социальные группы, так как в музыкальном сотворчестве хорошо отрабатываются различные коммуникативные навыки, устраняются психологические

комплексы, формируются выдержка и самоконтроль.

Тонирование. Термин «тонирование» означает издавать звук посредством произнесения гласного звука в течение длительного времени. Оно известно достаточно давно (считается, что примерно с XIV века). А в 1711 году Джонатан Свифт писал: «Настройте и тонируйте каждое слово, каждый слог и каждую букву на их соответствующий каданс (ритм, метр, темп)». В 1973 году американка Лорел Элизабет Кейес написала книгу под названием «Тонирование: творческая энергия голоса», которая вернула данное понятие в современный обиход. Примерно в это же время исследования лечебной силы звука проводили Альфред Томатис, Филипп Баракке (Франция), Дон Кэмпбелл (США).

Любые формы вокализации, включая пение, декламацию, чтение стихов нараспев, «мурлыканье», пение без слов или с закрытым ртом, чтение вслух или просто разговор могут оказывать терапевтическое воздействие. Но, согласно исследованиям ученых, ничто не сравнится с тонированием. В ряде исследований практика оздоровления гласными звуками получила название вокалотерапии (С. Шушарджан).

Пластическое интонирование (пластическое музицирование по Р. Блаво). Это оздоровление с помощью движения. Очень древняя и эффективная психотехника. Помогает не только при заболеваниях опорно-двигательной системы, позвоночника, но освобождает от всех энергетических блоков, выбрасывает весь негатив.

На уровне подсознания через движения тела происходит воздействие на каждый орган, каждую систему и эмоциональный центр. Этот необычный

танец используется для раскрытия интуиции, творческого начала и даже сверхвозможностей.

Технология музыкальных проектов. В свою очередь, технология музыкальных проектов полифункциональна и интегрирует здравотворческий потенциал самых различных видов музыкальной деятельности.

Каждая из означенных технологий при систематическом и адекватном использовании гарантирует достижимый положительный результат, но объединенные в систему они многократно усиливают оздоравливающий эффект и способствуют формированию у всех субъектов педагогического процесса (учитель – ученик – родитель) активной позиции по отношению к своему здоровью и ценностного отношения к здоровому образу жизни в целом.

Целью проектируемой системы музыкально-звуковых технологий является здоровьесозидание субъектов образовательного процесса.

Задачи системы:

- формирование здоровьесозидающей образовательной среды средствами музыкально-звуковых технологий;
- освоение всеми субъектами педагогического процесса знаний о здоровьесозидающем потенциале музыкального искусства и способах его актуализации;
- обеспечение условий для применения полученных знаний и освоенных способов жизнедеятельности;
- формирование у всех субъектов педагогического процесса (учитель – ученик – родитель) активной позиции по отношению к своему здоровью и ценностного отношения к здоровому образу жизни в целом.

Средством в данном случае является система музыкально-звуковых технологий, применяемая во всех

формах образовательной деятельности: урочной, внеурочной и самостоятельной. Кроме того, объединенные в систему музыкально-звуковые технологии могут выступать как средство организации здоровьесберегающей образовательной среды в образовательном учреждении любого типа.

Литература

1. Блаво Р. Исцеление музыкой. М. – СПб. : Питер, 2010.
2. Маджуга А. Г. Здоровьесберегающее образование. Уфа : РИО РУМНЦ, 2008. 389 с.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. М. : ВЛАДОС, 2010. 176 с.
4. Петухова М. И. Музыкальные технологии в системе здоровьесозидания субъектов образовательного процесса // Прикладные научные разработки : материалы междунар. науч.-практ. конф. (27 июля – 05 авг. 2011 г.). Прага : Publishing House «Education and Science», 2011. Т. 5. С. 45 – 47.
5. Петухова М. И. Здоровьесозидание субъектов образовательного процесса как психолого-педагогическая проблема // Актуальные проблемы педагогики и психологии в условиях глобализации социума : материалы междунар. науч.-практ. конф. Харьков, Украина, 28 – 29 июня 2012. С. 10 – 13.

M. I. Petukhova

MUSIC AND SOUND SYSTEM TECHNOLOGY IN SHAPING THE HEALTH CONSTRUCTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The paper is based on the analysis of the scientific literature with the characteristics of music and audio technology, designed to health construction all subjects of the educational process, allowing a potential mainstream music to save, restore and enhance the physical, psychological and social health of the individual, the ability to generate design health constructive individual trajectories, which is especially important during the search of innovative health constructive technologies in Russian education system and defines the main directions of the health of the nation.

Key words: *the subjects of the educational process, the system of musical and audio technologies, health constructive education.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.013

Н. Е. Кириллова

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье представлены результаты анализа состояния здоровья студентов вузов, обосновывается необходимость внедрения в практику обучения в вузе педагогических инноваций. Предложены средства и методы формирования ЗОЖ студенческой молодежи на базе принципов личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, личностно-ориентированный подход.

Происходящие в настоящее время социально-экономические и политические изменения, глубокое обновление различных сторон общественной жизни выдвигают принципиально новые требования к образованию. Система вузовского обучения на современном этапе российского образования значительно расширила свои рамки, в результате чего появились новые виды и формы образовательной деятельности. Сегодня образование неразрывно связано с созданием новых технологий обучения, позволяющих формировать у учащихся глубокие знания и способы практической деятельности. На фоне расширения содержания образования и интенсивности учебных нагрузок в совокупности с неблагоприятной экологической ситуацией обостряются проблемы, характеризующие состояние здоровья подрастающего поколения. В современный период отмечаются неблагоприятные перемены в картине физического и психического здоровья молодого поколения. Во-первых, происходит значительный рост числа нервно-психических заболеваний, прежде

всего тех, что являются наиболее характерной реакцией на психический стресс. Среди невротических симптомов значительное место занимает тревожное состояние. Исследования Н.В. Васенкова, Э.М. Казина, Н.Г. Блиновой, Н.А. Литвиновой показывают, что среди студентов-юношей высокий уровень личной тревожности обнаружен у 28 – 31 % испытуемых, среди студенток у 50 – 55 %, у 57,4 % опрошенных выявлено наличие различных психотравмирующих ситуаций [2; 3]. Во-вторых, Б.С. Положий, Л.К. Хохлов отмечают, что увеличивается распространённость алкоголизма, наркомании, токсикомании. Третий эффект, отмечаемый врачами у значительной части студентов, – психологический феномен, который обозначается как кризис идентичности. В сегодняшних социальных условиях он определяется разрывом между требованиями меняющихся общественных и экономических отношений и вполне объяснимой ригидностью личностных установок, стереотипов поведения [6]. Это подтверждает анализ состояния здоровья студентов первых курсов (n = 732)

Владимирского государственного университета (сентябрь – октябрь 2011 г.) по данным мониторинга, который показал, что группу «практически здоровые» составили 53,4 % обследованных студентов. У 40,6 % студентов выявлено напряжение механизмов адаптации, у 5,3 % студентов была отмечена неудовлетворительная адаптация и у 0,8 % – срыв адаптации. Для анализа полученных данных мы обратились к принятой в донозологической диагностике классификации функциональных состояний организма [1]. Используя методику анализа variability сердечного ритма (ВСР), с помощью современного комплекса мониторинга «Варикард» выявили 3,1 % студентов с нарушением ритма сердца. Т.Е. Батоцыренова, Л.Т. Сушкова на базе ВлГУ в 2004 году проводили исследование состояния основных физиологических систем организма на основе методики variability сердечного ритма в период экзаменационной сессии и выявили 28 студентов, которые имели нарушение ритма сердца, что составляет 8,4 % от числа исследуемых. Причем 5,7 % были студенты контрольной группы и 2,5 % – студенты-спортсмены, активно занимающиеся спортом. В период экзаменационной сессии более чем в два раза увеличилось количество студентов с неудовлетворительной адаптацией (от 1,7 до 4,1 %), 66,6 % студентов испытывали напряжение механизмов адаптации или даже перенапряжение. Проведенные исследования показали, что период экзаменационной сессии – это сильнейший психоэмоциональный стресс [1]. Исследования адаптационных возможностей студентов, обучающихся на начальных курсах в вузе, проведенные в 2011 году преподавателями факультета химии и экологии

Владимирского государственного университета Н.В. Мищенко, Е.А. Рюминой, И.А. Климовым по методике «Шкала жизненных событий» (ПАК Нейрософт-Психотест), показали, что большинство студентов (69,2 %) имеют высокую степень стрессовой нагрузки. У 6,7 % обследуемых студентов обнаружена пороговая степень стрессовой нагрузки, остальные студенты имеют низкую стрессовую нагрузку. Для экспресс-диагностики адаптационных и защитных ресурсов организма использовался программно-аппаратный комплекс «Пульс-Антистресс»: исследователи выявили, что для 42,3 % студентов, у которых проявляется стрессовая адаптационная реакция, обстановка, окружающая их во время учебного процесса в вузе, оказывается раздражителем большой силы. Следовательно, если их организм обладает низкой сопротивляемостью, могут возникнуть нарушения процессов адаптации [4, с. 260 – 263].

Общий анализ состояния здоровья студентов ВлГУ показал, что на период 2010 года количество студентов специальных медицинских групп составило 10,2 % от общего числа студентов-первокурсников, на период 2011 года – 10,8 %, а на сентябрь 2012 года – 11,3 %. Анализируя основные показатели физического развития, мы выяснили, что 5,5 % обследованных студентов страдают от избыточного веса или ожирения. У 68 % обследуемых студентов было выявлено в той или иной степени отклонение в массе тела от должной величины в среднем на 5 – 7 кг. Показатели индекса массы тела также отклонялись от должных величин у 30 % обследуемых студентов. У 80 % обследуемых нами студентов зафиксированы снижение основного обмена, изменение состава тела (у 20 % обследованных студентов).

Среди функциональных отклонений отмечены: повышенное артериальное давление и частота сердечных сокращений, изменение состава тела, повышенный холестерин в крови, у девушек дополнительно отмечены повышенный процент жировой ткани, отеки, снижение показателей спирометрии. Данные, полученные в ходе тестирования физической подготовленности студентов-первокурсников ВлГУ (n = 320 человек), свидетельствуют, что в беге на 3000 м 17,7 % юношей не получили оценку «удовлетворительно». Оценку «удовлетворительно» в упражнении «подтягивание на перекладине» не получили 37,7 % юношей. В беге на 100 м оценку «отлично» получили 15,4 %, оценки «хорошо» и «удовлетворительно» имели 64,6 %. У девушек оценку «удовлетворительно» в беге на 2000 м не получили 13,4 %. В беге на 100 м оценку «отлично» получили 12,3 %, оценки «хорошо» и «удовлетворительно» – 54,4 %. В силовом упражнении 19,8 % девушек не получили оценку «удовлетворительно». Анализ знаний студентов ВлГУ о некоторых составляющих здорового образа жизни показал, что, во-первых, у большинства первокурсников отсутствует положительный опыт занятий физической культурой. Во-вторых, они имеют очень низкий уровень знаний теории и методики физической культуры. В-третьих, не воспитана потребность в соблюдении норм здорового образа жизни, самосовершенствовании и самовоспитании. В-четвертых, отсутствует чувство личной ответственности за недостаточный багаж двигательных умений и навыков, низкие физические кондиции.

Таким образом, мы видим, что одной из основных задач современной системы высшего российского образования должна стать организация здоровь-

формирующего учебно-воспитательного процесса, который способствовал бы развитию не только умственных и компетентностных сфер учащихся, но и сохранению, укреплению их физического и психического здоровья. На первый план должны выйти проблемы формирования установок на ведение здорового образа жизни, профилактики заболеваний, пропаганды здорового образа жизни. Одним из способов решения проблемы сохранения здоровья молодого поколения в период обучения в вузе мы видим формирование навыка ведения здорового образа жизни средствами физической культуры путем внедрения в учебный процесс инновационных личностно-ориентированных оздоровительных технологий. Увеличение таких программ оздоровительной направленности, по нашему мнению, является средством преодоления противоречий между растущей образовательной нагрузкой и способами сохранения и укрепления состояния здоровья студентов в период обучения в вузе. Личностно-ориентированный подход в процессе формирования здорового образа жизни студентов в системе обучения физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе, по нашему мнению, предполагает совместный поиск и выделение ценностно-смысловых аспектов, осознание роли и ценности физической культуры в формировании здорового образа жизни личности. Сущность личностно-ориентированного подхода в системе педагогических инноваций формирования здорового образа жизни студентов вузов определяется нами как обучение, выявляющее особенности студента, его способности к физкультурно-оздоровительной деятельности, признающее его индивидуальность. Этот подход ориентирован на принцип уважения личности студентов и индивидуализацию

системы научных знаний и практических умений, оказывающих влияние на поведение студентов с целью изменения их личностных качеств. При этом сущностью процесса формирования здорового образа жизни, то есть процесса обучения, воспитания и развития, становится то, что студент является одновременно и субъектом, и объектом своей деятельности по творению своего здоровья, его интерес направлен, прежде всего, на свое здоровье, за которым он сам наблюдает, сам делает выводы о причинах своего нездоровья, выбирает и устанавливает необходимые и достаточные объемы физкультурно-оздоровительной деятельности. Мы видим сущность личностно-ориентированного подхода формирования ЗОЖ в реализации субъективной позиции обучающегося в процессе обучения. В процессе обучения происходит выявление, обогащение и преобразование выбранной позиции ведения ЗОЖ. «Учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно-значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса» [7, с. 24]. В.В. Сериков видит смысл личностно-ориентированного подхода в «создании условий для проявления личностных функций студента, его универсальных личностных способностей: мотивации выбора, смысла, творчества, самореализации, рефлексии» [5, с. 16]. Основной путь реализации данной идеи, с точки зрения В.В. Серикова, состоит в создании личностно-ориентированной ситуации, в которой требуется проявление личностных функций и осуществляется поиск новых

смыслов, выбор теоретических вариантов решения проблемы, в процессе чего и происходит формирование субъективного опыта обучающегося.

Исходя из этого, ведущими позициями личностно-ориентированного подхода в рамках рассматриваемой проблемы мы определили принципы индивидуальности и вариативности. Максимальное раскрытие индивидуальности студента предполагает анализ когнитивных особенностей личности, а именно предпочтительный способ освоения конкретной инновационной технологии формирования здорового образа жизни с учетом показателей здоровья, способностей, склонностей, ценностных ориентаций и субъектного опыта. Обсуждая принцип индивидуальности, мы подразумеваем в его содержании ориентацию на предоставление студентам возможности самостоятельных личностных выборов. Этот важнейший гуманистический принцип имеет конкретный инновационный технологический смысл. Он предполагает овладение личностью определенными способами физкультурно-оздоровительной деятельности, приобретение и развитие необходимых качеств, способствующих организации и ведению ЗОЖ. Задача преподавателя – создать такие условия, в которых студент смог бы увидеть, пережить, примерить на себя различные варианты поведения, решения своих проблем, различные пути самоздоровления и самосовершенствования. При этом смысл деятельности преподавателя – показать альтернативные пути, а главное – научить ими пользоваться. Принцип вариативности строится на внедрении разнообразных по содержанию и формам учебных программ, выбор которых осуществляется студентом и преподавателем с учетом целей развития каждого студента. В качестве

нормативных допусков внедрения мы предлагаем выделять: педагогическую направленность, здоровоформирующий эффект и результативность. Педагогическая направленность инновационных технологий формирования ЗОЖ определяется тем, что, обеспечивая становление здоровья индивида, которое понимается как гармоничное, сбалансированное функционирование организма во взаимодействии с окружающей средой, они тем самым должны способствовать становлению целостной личности, готовой к полноценной самореализации в жизни.

Здоровосберегающий эффект данных технологий должен заключаться в целенаправленном и гарантированном поддержании и развитии показателей здоровья в единстве всех его составляющих. Результативность каждой здоровьесформирующей технологии определяется совокупностью способов и методов, обеспечивающих ее реализацию. Подобная организация учебного процесса обеспечит развитие и становление социально адаптированной, здоровой личности, способной к активной здоровоформирующей деятельности.

Литература

1. Агаджанян Н. А., Батоцыренова Т. Е., Сушкова Л. Т. Здоровье студентов: стресс, адаптация, спорт. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2004. 136 с.
2. Васенков Н. В. Динамика состояния физического здоровья и физической подготовленности студентов // Теория и практика физической культуры. 2008. № 5. С. 91 – 92.
3. Казин Э. М., Блинова Н. Г., Литвинова Н. А. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию. М. : Владос, 2000. 192 с.
4. Мищенко Н. В., Рюмина Е. А., Климов И. А. Оценка адаптационных возможностей студентов, обучающихся на начальных курсах в вузе // Экология речных бассейнов : труды 6-й Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. проф. Т. А. Трифоновой ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2011. 466 с.
5. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16 – 21.
6. Хохлов Л. К., Турлаев В. Г., Мельников В. Ф. Некоторые современные социокультуральные влияния и психическое здоровье населения // Новости медицины и фармации (Ярославль). 1994. № 4. С. 40 – 43.
7. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 232 с.

N. E. Kirillova

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN THE FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS

The article presents the results of the analysis of the health status of University students, the necessity of putting into practice the education of pedagogical innovations. The paper proposes means and methods for the formation of healthy lifestyle of students' youth on the basis of the principles of student-oriented approach.

Key words: *health, healthy life-style, personality oriented technologies.*

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ

В статье описывается технология поэтапного профессиографирования, используемая при подготовке студентов среднего профессионального учебного заведения. Поэтапное профессиографирование дает возможность формировать у студентов системные представления и знания о конкретной деятельности, целостное представление не только о профессиональной деятельности, но и собственном месте в ней.

Ключевые слова: профессиональное обучение, использование профессиограммы, технология поэтапного профессиографирования, профессиограмма (описательная, аналитическая, системная).

Вопрос подготовки высококвалифицированного специалиста в системе среднего профессионального образования (СПО) является определяющим в процессе реформирования образования. В основе всех преобразований профессиональной подготовки лежит целостная **структура профессиональной деятельности** специалиста.

Студенты ссуза в течение обучения осваивают программный материал, определенный в ФГОС СПО по данной специальности через ряд учебных дисциплин и профессиональных модулей, приобретая необходимые профессиональные компетенции в соответствии с дисциплинами учебного плана. Студент приобретает профессиональные компетенции по кластерам, разработанным и подаваемым преподавателями отдельных учебных дисциплин, и связывает компетенции с учебными дисциплинами, а не с профессиональной деятельностью.

Опыт практической работы в учебном заведении СПО показывает, что

необходима специальная работа по переводу компетенций, формируемых на занятиях по различным дисциплинам учебного плана, в профессиональные компетенции, необходимые будущим специалистам на конкретных рабочих местах. В итоге всего цикла профессиональной подготовки студент должен быть готов к работе по специальности на определенных рабочих местах (должностях), т. е. иметь набор профессиональных компетенций, соответствующий не столько учебным дисциплинам, сколько рабочему месту. Следовательно, должна проводиться специально организованная целенаправленная систематическая работа **профессиографического характера** по углублению, конкретизации и индивидуализации образа будущего рабочего места у студента, начиная с первого курса обучения. Для разработки содержания профессиональных компетенций будущих специалистов необходим глубокий анализ будущей профессиональной деятельности [1].

Система подготовки специалиста в ссузе в настоящее время опирается на разработанную самим ссузом модель подготовки специалиста среднего звена. К сожалению, и для разработки модели, и для ее реализации учебные заведения подчас не имеют достаточного ресурса времени и методических рекомендаций. В Ярославском железнодорожном техникуме в течение последних нескольких лет используется **технология поэтапного профессиографирования**. В качестве основного элемента данной технологии выступает профессиограмма.

В системе обучения профессиограмму как описание профессии обычно используют на этапе выбора профессии (с целью ориентации в мире профессий и ознакомлением с рынком труда) или на этапе профессионального отбора (с целью соотнесения качеств кандидата и требований профессии). Мы используем профессиограмму в период профессионального обучения как инструмент, интегрирующий и направляющий профессиональную подготовку специалистов-железнодорожников.

Использование профессиограмм в период профессиональной подготовки позволяет студентам «перекодировать» кластер компетенций, формируемых в процессе изучения учебных дисциплин, в кластеры компетенций, необходимых на конкретных рабочих постах, поэтапно формировать и корректировать собственное и целостное представление о профессиональном поле и различных его аспектах.

В соответствии с нашим пониманием в основе качественной подготовки специалиста лежит мониторинг

профессионального становления личности и профессиональных компетенций будущего специалиста в форме поэтапного профессиографирования.

Данная технология обладает следующими достоинствами:

- она может и должна использоваться на различных этапах профессионального обучения;
- служит диагностическим критерием уровня сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста и обеспечивает коррекцию учебной деятельности педагогов в режиме реального времени;
- позволяет объединить работу преподавателей и студентов в единое целое на основе общей деятельности;
- дает возможность студентам самостоятельно и индивидуально определять промежуточные цели своей профессиональной подготовки на каждом этапе в отдельности;
- позволяет сформулировать индивидуальные образовательные программы студентов (индивидуальные стратегии обучения);
- создает условия для того, чтобы сделать задачи обучения осознанными задачами самого студента.

На различных этапах профессионального обучения студент, проводя самоанализ и самоопределение уровня сформированности профессиональных компетенций, сможет выбрать одно из возможных профессиональных мест и прогнозировать свое профессиональное развитие и выстраивать индивидуальную образовательную траекторию на стадии узкой специализации.

Мы используем различные виды профессиограмм на различных этапах подготовки. Это позволяет поэтапно

формировать необходимые для профессиональной деятельности качества личности и компетенции.

Технология поэтапного профиографирования хорошо согласуется с концепцией фундирования, предложенной В.Д. Шадриковым [3]. Согласно его теории выделяются три слоя фундирования: профессиональный, собственно фундирование и технологичный (таблица).

Слой фундирования	Период профессиональной подготовки	Этапы технологии поэтапного профиографирования
Профессиональный (теоретическая база)	I – II семестры	Описательные (информационные) профиограммы ряда смежных профессий и рабочих мест. Функция – информационная
Собственно фундирование (база специальности)	III – IV семестры	Учебная практика и аналитическая профиограмма конкретного рабочего места, должности с выделением операционно-технологической структуры труда и психологической структуры деятельности субъекта труда. Функция – диагностическая
Технологичный (конкретика)	V – VIII семестры	Практики по профилю специальности и системное профиографирование рабочего места с психогаммой и социогаммой. Функция – прогностическая. Преддипломная практика и разработка индивидуальной программы профессионального развития (реализация заочно-личностного подхода по А.К. Марковой [2])

Каждый слой фундирования завершается практикой, в ходе которой происходит систематизация полученных ранее знаний.

Профиограмма в данном случае является одновременно формой контроля и способом целеполагания, обладает значительной мотивационной ценностью для дальнейшего периода обучения.

На **первом** слое фундирования студенты прорабатывают описательные (ознакомительные) профиограммы рабочих мест по своей специальности и по ряду смежных специальностей с целью расширения представлений о выбранной специальности и месте выбранной специальности в системе РЖД, функциональных связей при взаимодействии различных специалистов железнодорожной отрасли. Результатом такой работы является активизация интереса к избранной специальности у большей части студентов и переход небольшой части студентов с одной специальности на другую внутри учебного заведения на первом году обучения.

Второй контрольной точкой работы по профессиональному самоопределению внутри специальности является период учебной практики (студенты отрабатывают профессиональные навыки работы в учебных мастерских техникума) и период производственной практики. Студенты получают задание по оформлению аналитической профиограммы конкретного рабочего места (должности). Учебная практика дает возможность студентам создать аналитическую профиограмму с выделением операционно-технологической структуры труда (операционно-технологических действий) и нормативно-ориентирующих признаков исполнения профессиональных действий. Обучающиеся анализируют

и психологическую структуру деятельности, ее когнитивные, коммуникативные действия, профессионально-важные качества, обеспечивающие данную деятельность. На этом этапе профессионального развития студенты осваивают нормативно-одобренный способ деятельности (НОСД) и соотносят свои возможности и способности с данным способом деятельности.

Целью работы студентов с профиограммой на данном этапе обучения является анализ будущей профессиональной деятельности и соотнесение данного вида деятельности со своими индивидуальными особенностями, своими личностными качествами. Функция профиограммы на данном этапе – диагностическая. Результатом работы с профиограммами на данном этапе является достаточно глубокий анализ профессиональной деятельности и понимания своей пригодности для данного рабочего места, понимание наличия или отсутствия профессиональных компетенций, уровня их развития у себя и у специалиста-практика.

Возможно соотнесение профессиональных компетенций, формируемых на учебных дисциплинах, и профессиональных компетенций, используемых на конкретном рабочем месте. Это позволяет студентам оптимизировать свою учебную деятельность по окончании практики (значение одних профессиональных дисциплин сильно возрастает, а значение других снижается). Соотнесение уровня развития у себя профессиональных компетенций и требований к уровню развития профессиональных

компетенций на рабочем месте является также и мотивирующим фактором. После такой апробации студенты часто пересматривают стратегию обучения (например, будущие управленцы переносят акцент с технических на гуманитарные дисциплины). У части студентов формируется четкая стратегия на обязательное продолжение обучения и получения высшего образования. Меняются требования к уровню и качеству преподавания.

У некоторых студентов формируется индивидуализированная по способу, уровню самостоятельности, темпу программа обучения и самообучения. При этом происходит не столько сокращение внимания к избыточным теоретическим дисциплинам, сколько пересмотр их содержания, своего рода «отсеивание» излишней теории, и перераспределение объема в пользу действительно необходимых теоретических знаний, которые позволяют осваивать компетенции, упорядочивая и систематизируя их, что в конечном счете приводит к повышению мотивации обучающихся.

Третьей контрольной точкой работы с профиограммами являются выпускные группы. Как и во всех учебных заведениях профессиональной подготовки, мы работаем со студентами-выпускниками по ориентации их на рынке труда отрасли, трудоустройству и по дальнейшей профессиональной адаптации на рабочем месте. С этой целью мы используем системное профиографирование, включающее в себя как анализ объекта труда (трудового поста: историю и перспективы развития отрасли, структуру процесса и структуру

условий труда, операционно-технологическую структуру труда), так и субъекта труда (в данном случае, выпускника) с анализом базовых характеристик (объективных, личностных, индивидуальных), а также когнитивных и мотивационных.

Предлагаемая нами технология позволяет молодому специалисту ясно представлять весь спектр смежных специальностей и рабочих мест с набором профессиональных компетенций, необходимых для работы на каждом рабочем месте, и определить у себя уровень сформированности необходимых компетенций. В результате этого молодой специалист увереннее чувствует себя в профессиональном сообществе и более гибко ведет себя при поиске места в профессиональном поле.

Важной составляющей на этом этапе является ознакомление студента-выпускника с «Системой оценки профессиональной компетентности молодого специалиста» в ОАО РЖД и правилами формирования резерва на выдвижение.

Цель работы на данном этапе – определение выпускником своего места среди возможных мест профессиональной деятельности, видение выпускником различных вариантов трудоустройства внутри отрасли, выстраивание студентом индивидуального плана построения профессиональной карьеры.

Результатом работы можно считать успешную адаптацию молодого специалиста на рабочем месте и закрепление специалиста в отрасли.

Все три контрольные точки работы можно рассматривать как элементы технологии только при проведении большой и постоянной работы студента по самопознанию и самоанализу, проводимой под руководством кураторов учебных групп на классных часах в течение всего периода обучения. Самоанализу и выявлению уровня сформированности профессиональных компетенций способствуют дисциплины социально-экономического цикла, такие как «Психология общения», «Социальная психология», «Психология и этика деловых отношений», «Управленческая психология», «Менеджмент».

Таким образом, происходит смещение односторонней активности преподавателя на активность, самостоятельность и ответственность обучающегося.

Результатом данной педагогической технологии является создание студентом собственной внутренней модели профессиональной деятельности, адекватной реальности. Закладывание модели профессиональной деятельности, адекватной реальности, происходит в ходе поэтапного развертывания образа будущей профессии в соответствии со стадиями фундирования. На основе сформировавшегося за период обучения фундамента системных представлений и знаний о конкретной деятельности в процессе непосредственной работы у специалиста формируется целостное представление не только о профессиональной деятельности, но и собственном месте в ней.

Литература

1. Горбачева З. В. Построение индивидуальной траектории обучения студентов техникума железнодорожного транспорта // Высшая школа на современном этапе: Проблемы преподавания и обучения : материалы междунар. науч.-метод. интернет-конф. (май – июнь, 2012 г.) / под ред. И. А. Иродовой, А. П. Чернявской. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. С. 107 – 111.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
3. Подготовка учителя математики: инновационные подходы : учеб. пособие / под ред. В. Д. Шадрикова. М. : Гардарики, 2002.
4. Чернявская А. П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник : науч. журн. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. № 2. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 313 – 316.

Z. V. Gorbacheva, A. P. Chernyavskaya

OCCUPATIONAL APPROACH IN TRAINING STUDENTS – FUTURE RAILWAYMEN

In this article method of “Step-by-step professiogram” has been discussed. This method is used in education of railroad colleges students. Method of “Step-by-step professiogram” helps to develop in students a systematical view and knowledge of particular profession and their own future vocational field.

***Key words:** vocational education, professiogram (list of main characteristic of particular profession), Method of “Step-by-step professiogram”, different kinds of professiograms.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 378

И. В. Плаксина

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ И БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ¹

В статье раскрыты понятия «напряженность» и «безопасность» образовательной среды, описаны потенциальные факторы риска в образовательных средах. Представлены результаты исследования взаимосвязи параметров, характеризующих профессиональные и личностные компетенции педагогов общеобразовательной школы и безопасность среды школы в оценке старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональные и личностные компетенции педагога, напряженность образовательной среды, безопасность образовательной среды, референтность образовательной среды, удовлетворенность характеристиками взаимодействия.

Образование, являясь одним из важнейших механизмов социализации современного человека, рассматривается в рамках гуманитарных наук в нескольких планах: как образовательная система, как образовательный процесс, как образовательная деятельность, как индивидуальный или совокупный результат процесса и как образовательная среда. В свою очередь образовательную среду можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как комплекс специально организованных педагогических условий развития личности ученика.

Воздействие образовательной среды школы на процессы и результаты развития и обучения представляет интерес для исследований на протяжении уже достаточно долгого времени, потому что развитие учащегося во многом будет опре-

деляться тем, в какой мере данная образовательная среда будет создавать развивающий эффект и насколько благоприятным будет взаимодействие образовательной среды и учащегося. Идеи развития образовательной среды разрабатываются в исследованиях В.И. Панова, А.В. Петровского, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина, В.П. Лебедевой, А.Б. Орлова и др. [8, с. 22 – 29].

Образовательная среда проявляется через те условия и требования, которые закладываются определенной программой обучения, особенностями преподавания и характеристиками педагогического общения. В.И. Панов [7] подчеркивает, что *объективный* характер напряженности образовательной среды обычно обусловлен объективными особенностями, типом и спецификой данного образовательного учреждения. *Субъективная* напряженность образовательной среды определяется физиологи-

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ, проект № 13.06.00513а.

ческими, психологическими и социальными особенностями учащихся, их способностью к произвольной регуляции учебной деятельности, эмоциональных состояний, стилем общения с другими детьми и взрослыми.

Ситуационный характер напряженности образовательной среды обусловлен видом образовательной технологии, которая задает определенный тип взаимодействия учащихся с образовательной средой и тем самым определяет характер учебных ситуаций. С экопсихологической точки зрения, как подчеркивает В.И. Панов [7], преодоление напряженности образовательной среды возможно в условиях учебных ситуаций продуктивного типа, способствующих формированию и у ученика, и у педагога способности быть субъектом своего развития и создавать условия для реализации субъект-субъектного типа взаимодействия, преобразующего детско-взрослую общность в субъекта совместно-распределенных действий как необходимого условия интериоризации и субъективации индивидуальным сознанием учащихся социокультурного опыта, а также порождения психических новообразований, соответствующих возрасту.

Развитие и обучение учащихся требует анализа напряженности образовательной среды с точки зрения ее психологической безопасности в силу того, что современный мир дает многочисленные примеры негативного влияния внешних условий на становление личности человека. Само понятие «безопасность» включает в себя психологическую и физическую составляющие. Психологическую безопасность среды, как отмечает И.А. Баева [1], на сегодняшний день можно определить как состояние среды, создающее условия для

сохранности психики человека и целостности личности, для предотвращения и устранения угроз, удовлетворения потребностей в личностно-доверительном общении, для адаптивности функционирования человека и его устойчивого развития. Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга.

Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека. Учебные заведения как социальные институты являются субъектами безопасности, и важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде определяется тем, что учебные заведения, включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную (частную) систему психологической безопасности. В качестве критериев психологической безопасности образовательной среды И.А. Баева выделяет референтность как значимость влияния среды на установки личности, удовлетворенность характеристиками взаимодействия и защищенность от психологического насилия.

Потенциальными факторами риска в образовательной среде являются: переживание возрастных кризисов, начало обучения в основной школе и переход из основной в старшую школу, недостаточное обеспечение преподавательскими кадрами, материально-техническими ресурсами, низкая активность учащихся и педагогов, низкий уровень воспитания и культуры, отсутствие представлений о психическом и физическом здоровье.

К опасностям и угрозам образовательной среды Л.А. Регуш [9] относит несоответствие уровня требований учебного предмета возможностям ученика, трудности контакта ученика и

учителя в учебной деятельности, пассивную позицию учащихся в процессе обучения, отсутствие интеграции между различными предметами. Все это характерно для обучения, ориентированного не на личность как на приоритет обучения, а на передачу знаний.

Говоря о безопасности образовательной среды, важно помнить, что самая гуманная педагогическая парадигма не снимает такие явления, как насилие самого факта образования, потому что приход ребенка в школу сопровождается его подчинением строго очерченным социальным нормам, ограничивающим свободу. Модернизационные процессы в системе образования, высокие требования, увеличивающийся объем и сложность информации, жесткие сроки и темп её освоения приводят к чрезмерной интенсификации и напряженности образовательной среды. В связи с этим проблема безопасности образовательной среды должна решаться в условиях преодоления сложнейших противоречий между свободным (насколько это возможно в заданной, ограниченной стандартами, учебными планами, программами, учебным расписанием образовательной среды) развитием личности и необходимостью передачи ей части лавинонарастающей информации и формирования умения ориентироваться в ней.

Несомненно, что ключевой фигурой, формирующей чувство безопасности в образовательной среде, является учитель. Е.Б. Лактионова [5] в своем исследовании психологической составляющей источников рисков в образовательной среде школы, связанных с учителем, выделяет следующие параметры, негативно влияющие на безопасность образовательной среды: эмоциональное выгорание, некомпетентность, низкий уровень мотивации педагога к профессиональному саморазвитию.

Это в свою очередь во многом определяет проблемы в сфере взаимодействия как между детьми, так и между ребенком и учителем, которые выражаются в отсутствии доверительных отношений и психологической поддержки, авторитарности, нетерпимости и низкой коммуникативной компетентности, неспособности к развитию субъект-субъектных отношений.

Все исследования, посвященные изучению содержания профессиональной педагогической компетентности, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер и определяют ее как способность педагога не только гуманно выстроить систему отношений в образовательной среде, но и выбрать и осуществить такую технологию педагогической деятельности, которая позволит максимально смягчить насильственную природу образования.

С точки зрения И.А. Зимней [3], компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. Компетентность в свою очередь – это интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции. И.А. Зимняя разграничивает три основные группы компетенций:

- 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека с другими людьми;
- 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека.

В первую группу компетенций входят компетенции ценностно-смысловой ориентации, саморазвития, самосовершенствования, саморегулирования. Ко второй группе базовых компетенций относятся компетенции социального взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, социальная мобильность. В третью группу базовых компетенций входят компетенции, относящиеся к деятельности человека: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение, продуктивное и репродуктивное познание, интеллектуальная деятельность; компетенция деятельности (планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность); компетенция в информационных технологиях.

Н.В. Кузьмина включает в структуру профессиональных свойств педагога тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентности. Очевидны три основных компонента этой структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический. Последний компонент структуры включает профессиональные знания и умения.

М.М. Кашапов [4] в качестве основания эффективной творческой самореализации в профессии описывает профессиональное творческое мышление

педагога, поскольку «основным вектором его реализации служит преобразование учителем познаваемой реальности и самого себя в ходе этого познания и преобразования».

Анализ структуры профессиональных компетенций, предложенный В.Д. Шадриковым [6; 10], позволяет определить ее как системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать педагогические задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. В соответствии с представлениями В.Д. Шадрикова квалификация педагога может быть описана как совокупность шести основных компетентностей: компетентность в области личностных качеств, компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности, компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности и компетентность в организации педагогической деятельности.

Педагогическая и психологическая науки накопили богатый опыт оценки профессиональных педагогических компетенций педагога, однако анализ степени безопасности образовательной среды является, по нашему мнению, точным инструментом, позволяющим посмотреть на способы и результаты педагогической деятельности, оценить работу всего педагогического коллектива не с точки зрения успешности передачи содержания образования, а с точки зрения анализа факторов, задающих определенную

степень напряженности образовательной среды и влияющих на благополучие ребенка. Построение локальной системы психологической безопасности образовательной среды конкретного учебного заведения делает актуальным исследование профессиональных и личностных компетенций педагогов, определяющих не только качество образования, но и степень защищенности ребенка.

В связи с этим целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи личностных и профессиональных компетенций педагогов и параметров безопасности школьной образовательной среды в оценке учащихся. В качестве эмпирической базы исследования была выбрана одна из средних общеобразовательных школ г. Владимира. Выборку исследования составили педагоги школы (N = 27), ученики 9 – 11 классов (N = 69). (Номер школы не указан по этическим соображениям).

Для выявления структуры профессионально-личностных компетенций педагогов в нашем исследовании был подобран блок психологических методик, позволяющих получить представления не только об уровне развития профессиональных педагогических компетенций, но и выявить личностные особенности и ценностные ориентации педагогов, проявляющиеся в профессиональной деятельности: методика оценки уровня квалификации педагогических работников В.Д. Шадрикова, опросник «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина, методика Шварца для изучения ценностей личности на уровне идеальных представлений и на уровне поведения, методики на определение мотивационно-когнитивного компонента абно-

тивности и творческой активности педагога М.М. Кашапова. Для анализа степени безопасности образовательной среды использовался опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» И.А. Баевой.

По отношению к эмпирическим данным, полученным в процессе диагностических срезов, были использованы методы математической статистики: проверка результатов на совпадение с нормальным распределением, метод ранговой корреляции, метод нахождения максимального корреляционного пути.

В табл. 1 представлены результаты, характеризующие степень выраженности профессиональных компетенций педагогов школы.

Таблица 1

№ п/п	Характеристика профессиональной компетенции	Средний балл
1	Умение реализовать педагогическое оценивание	15,30
2	Умение организовать учебную деятельность учащихся	13,15
3	Умение устанавливать субъект-субъектные отношения	13,59
4	Умение принимать решения в педагогических ситуациях	12,52
5	Умение разрабатывать собственные программы и методические материалы	9,07
6	Умение выбрать и реализовать программу	14,15
7	Компетентность в субъективных условиях деятельности	13,85
8	Компетентность в предмете преподавания	13,41
9	Умение создавать условия для самомотивирования учащихся	13,0
10	Умение создавать условия для обеспечения позитивной мотивации	12,89
11	Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности	13,85
12	Умение вовлечь учащихся в процесс формирования целей и задач	11,78

Окончание табл. 1

№ п/п	Характеристика профессиональной компетенции	Средний балл
13	Умение перевести тему урока в педагогическую задачу	12,93
14	Умение ставить цели в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся	12,96
15	Общая культура	13,25
16	Самоорганизованность	11,33
17	Эмпатийность и социорефлексия	13,33

Наибольшую выраженность в выборке имеют следующие педагогические компетенции: умение реализовать педагогическое оценивание (15,3 балла), умение выбрать и реализовать образовательную программу (14,15 балла), умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности (13,85 балла). Наименьшую выраженность имеют способность разрабатывать собственные программы и методические материалы (9,07 балла), самоорганизованность (11,78 балла) и способность вовлечь учащихся в процесс формирования целей и задач урока (11,33 балла). Важно подчеркнуть, что современные требования образовательного процесса объективно влияют на характеристики педагогической деятельности: современный учитель работает в ситуации, когда в соответствии с нормативными требованиями необходимо многократно оценивать деятельность учащихся и свою собственную по многочисленным параметрам. Большое количество рутинной работы с документами разного уровня, необходимость выполнять большое количество поручений (часто одновременно) снижают параметр «самоорганизованность» и не оставляют педагогу времени на творческую, персональную деятельность (способность разрабатывать собственные программы и методические материалы имеет наименьшую выраженность).

Причины последнего могут носить объективный и субъективный характер. Можно предположить, что в качестве субъективной причины будет выступать отсутствие навыков исследовательской деятельности. В качестве объективной причины мы можем указать на отсутствие времени ввиду высокой загруженности педагогов и несогласованности внутришкольного управления.

На рис. 1 представлены результаты, характеризующие личностные особенности педагогов, проявляющиеся в профессиональной деятельности. Результаты педагогической выборки находятся в области статистической нормы (5 ± 2 стена) по всем пяти шкалам опросника: нейротизм – 7 ± 1 , экстраверсия – 5 ± 1 , открытость опыту – 6 ± 1 , сотрудничество – 5 ± 1 , добросовестность – 6 ± 1 .

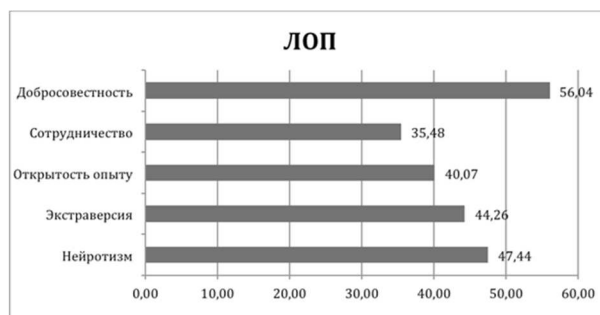


Рис. 1. Выраженность личностных особенностей педагогов, проявляющихся в профессиональной деятельности

Наиболее высокую оценку получила шкала «добросовестность» (56,04), подчеркивающая, что педагогическая деятельность способствует формированию высокого самоконтроля, ответственности, выполнения всех поручений, желания выполнить качественно и в срок. Однако высокие оценки по шкале «нейротизм» (47,44) говорят о тенденции педагогов воспринимать свою профессиональную

деятельность как источник постоянного стресса. Персональный анализ данных выделил большую группу (40 %) с высокими баллами по шкале, которые позволяют утверждать, что часть педагогов остро реагируют на трудности, которые возникают на работе, тяжело переживают критику, поэтому часто сомневаются в своей профессиональной компетентности. Важные и ответственные поручения, новые профессиональные задачи такие люди предпочитают на себя не брать, чтобы избежать принятия ответственных решений и непредвиденных ситуаций. Анализ результатов по параметру «открытость опыту» (40,07) свидетельствует о том, что 37 % педагогов имеют тенденцию вести себя традиционно, общепринятым способом и проявлять консерватизм в деятельности, следование устоявшемуся порядку, правилам, предпочитают четко регламентированную деятельность. При этом педагоги, принадлежащие к остальной части выборки, демонстрируют выраженность параметра в норме и выше, а следовательно, готовы обсуждать новые идеи, совершенствовать свою профессиональную деятельность, включаться в новые проекты. Баллы по шкале «сотрудничество» (35,48) свидетельствуют о том, что почти половина педагогов (42 %) продемонстрировали результаты ниже статистической нормы. Объяснение этому отчасти можно найти в особенностях профессиональной деятельности, которая сопровождается индивидуальной нагрузкой, подбором классов, выбором учебно-методических комплексов. Важно подчеркнуть, что высокий

нейротизм в сочетании с нежеланием взаимодействовать с окружающими свойственен лицам с синдромом психического выгорания, для которого характерны состояния деперсонализации и редукции профессиональных способностей.

Таким образом, диагностический срез выявил, что для трети педагогов характерно проявление синдрома психического выгорания, отсутствие способности или мотивации к организации отношений сотрудничества, что препятствует развитию субъект-субъектных отношений педагогов и учащихся, для которых характерны совместно-распределенная деятельность и объединение ее участников в субъектную общность. Низкое проявление способности к сотрудничеству, деперсонализация профессиональной деятельности формируют отношения субъект-объектные и объект-объектные, повышающие негативную напряженность образовательной среды и снижающие ее безопасность.

Анализ результатов, полученных с помощью методики Ш. Шварца (рис. 2, 3) свидетельствует о том, что на уровне нормативных идеалов и уровне индивидуальных приоритетов для выборки педагогов наиболее значимыми являются ценности «безопасность» (стабильность общества, социальный порядок, национальная безопасность, взаимопомощь, здоровье), «доброта» (забота о благополучии других), «самостоятельность» (как автономность и независимость мысли и действия), «конформизм» (следование нормам общества, группы).

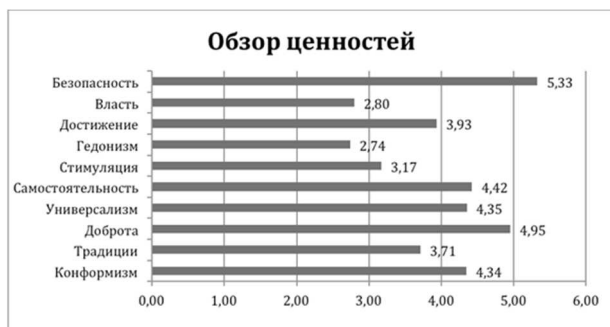


Рис. 2. Уровень выраженности нормативных идеалов в выборке педагогов

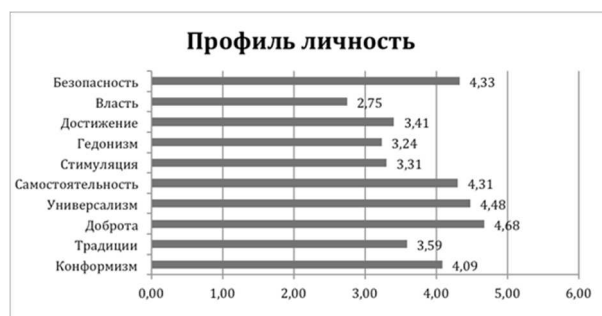


Рис. 3. Уровень выраженности индивидуальных приоритетов в выборке педагогов

Наименьшей значимостью как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов обладают такие ценности, как власть (социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами), гедонизм (наслаждение жизнью) и стимуляция (стремление к новизне и глубоким переживаниям).

На следующем этапе статистической обработки данных исследования вся выборка была разбита согласно правилам стандартизации по параметру творческой активности личности, полученной с помощью методики М.М. Кашапова. В интервал с низкими показателями творческой активности попали 7,4 % от выборки, со средними значениями – 62,9 % от выборки и в интервал с высокими значениями – 23,2 %. Аналогичные вычисления были выполнены

для мотивационно-когнитивного компонента абнотивности. В интервал с низкими показателями вошли 22 % педагогов, с высокими показателями – 51 %. В среднем творческая активность педагогов находится в интервале $26,57 \pm 2,26$ балла, а мотивационно-когнитивный компонент абнотивности – в интервале $18,74 \pm 1,06$ балла. Полученные результаты имеют определенные противоречия: более половины педагогов обладают высокой выраженностью рефлексивности, эмпатии, социального интеллекта, актуальной креативностью, мотивацией к творческой деятельности, входящей в структуру абнотивности как интегральной характеристики творческого мышления. Однако этот потенциал не полностью реализуется в творческой активной деятельности. В целом полученные результаты исследования профессиональных и личностных компетенций очень ярко отражают актуальное состояние конкретного педагогического коллектива, который загружен рутинной педагогической работой, поглощающей большой временной ресурс, вызывающей физическую и психологическую усталость педагогов, снижение интереса к работе, при этом имеющей высокий творческий потенциал.

Корреляционный анализ (r-Спирмена) результатов исследования на 5 %-м уровне значимости и метод нахождения максимального корреляционного пути позволил получить факторную модель структуры профессиональных и личностных компетенций педагогов. Иерархическая структура профессионально-личностных компетенций состоит из трех блоков (рис. 4).

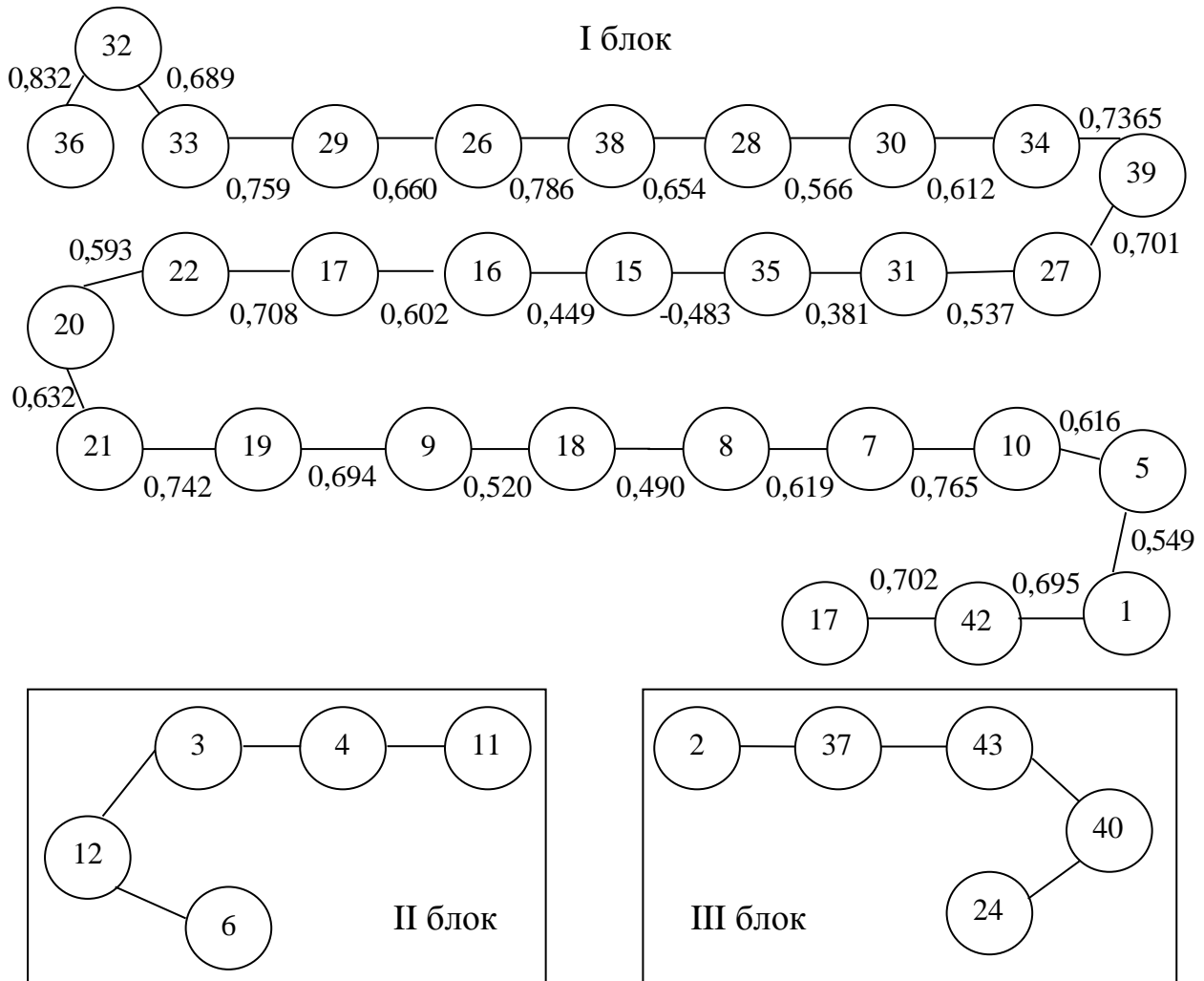


Рис. 4. Структурная организация параметров, определяющих структуру профессионально-личностных компетенций в выборке педагогов: **I блок:** 32 – компетентность в области предметного знания, 36 – умение принимать решение в педагогической ситуации, 33 – компетентность в методах преподавания, 29 – умение создавать ситуацию успеха, 26 – умение ставить цели, 38 – организация учебной деятельности, 28 – умение вовлечь обучающихся в процесс обучения, 30 – умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся, 34 – умение выбрать и реализовать образовательную программу, 39 – умение реализовать педагогическое оценивание, 27 – умение перевести тему урока в педагогическую задачу, 31 – умение создавать условия для самомотивирования обучающихся, 35 – компетентность в авторских разработках, 15 – доброта на уровне поведения, 16 – универсализм на уровне поведения, 17 – самостоятельность на уровне поведения, 22 – безопасность на уровне поведения, 19 – достижение на уровне поведения, 9 – власть на уровне поведения, 18 – гедонизм на уровне поведения, 8 – гедонизм на уровне убеждений, 7 – стимуляция на уровне поведения, 10 – стимуляция на уровне убеждений, 5 – самостоятельность на уровне убеждений, 1 – достижение на уровне убеждений, 42 – доброта на уровне убеждений, 17 – творческая активность; **II блок:** 6 – универсализм на уровне убеждений, 12 – безопасность на уровне убеждений, 3 – конформизм на уровне убеждений, 4 – традиции на уровне убеждений, 11 – власть на уровне убеждений, 8 – стимуляция на уровне убеждений; **III блок:** 24 – самоорганизованность, 40 – нейротизм, 37 – умение устанавливать субъект-субъектные отношения, 2 – абнотивность, 26 – умение ставить цели в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся

При изучении структурной организации факторных блоков профессионально-личностных компетенций выделяются доминирующие и подчинённые признаки.

Доминирующим параметром I блока является компетентность в области предметного знания. Несомненно, именно на знание своего предмета каждый педагог опирается в своей деятельности, однако современные требования к образованию определяются происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной «знаниевой» парадигмы и смещением акцентов с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений.

Важно отметить, что в самый большой блок, в который вошли все профессиональные компетенции, включены также ценности на уровне реального поведения. Однако ценности на уровне убеждений не вошли в общую структуру, а стали содержанием II блока, что может свидетельствовать о том, что педагоги скорее *поступают* в соответствии с тем, как нужно, нежели *верят* в ценности безопасности, традиций, универсализма как идеалы. Профессиональная компетентность в области установления субъект-субъектных отношений не вошла в основной блок, а стала частью блока III, доминирующим признаком которого является нейротизм, через регуляцию которого можно влиять на проявление самоорганизованности, абнотивности и качество субъект-субъектных отношений как в педагогической среде, так и в целом школьном сообществе.

Анализ факторной модели позволяет утверждать, что локальная образовательная среда содержит риски, связанные с профессиональной деятельностью педагогов: проявление синдрома психического выгорания, нереализо-

ванная творческая активность, загруженность рутинной работой, увеличенный «удельный вес» контролирующей функции, сниженный уровень мотивации педагогов к профессиональному саморазвитию, что порождает проблемы в сфере взаимодействия и развития субъект-субъектных отношений в образовательном процессе.

На втором этапе проводилось исследование психологической безопасности образовательной среды школы в оценке старшеклассников с помощью методики И.А. Баемой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы». Анализ полученных результатов свидетельствует, что все параметры, характеризующие безопасность школьной среды, находятся на среднем уровне: индекс качества настроения (6,49 балла, максимальный балл – 9), степень интереса к обучению в школе (3,6 из 5 баллов), степень психологической защищенности старшеклассников (3,8 из 5 баллов), референтность (лояльность) по отношению к школе (2,64 из 3 баллов). Уровень отношения к образовательной среде имеет средний показатель 3,68 балла (максимальный балл – 5).

Персональный анализ выборов наиболее значимых характеристик школьной среды старшеклассниками позволил построить их рейтинг, представленный в табл. 2.

Таблица 2

Рейтинговое место	Характеристика школьной среды	Количество выборов, %
1	Взаимоотношения с учителями	17
2	Взаимоотношения с учениками	16,9
3	Уважительное отношение к себе	13,8
4	Эмоциональный комфорт	10,1
5	Возможность обратиться за помощью	9,2

Важно подчеркнуть, что наиболее значимые параметры безопасности школьной среды относятся к сфере отношений в системе «учитель – ученик». Наибольшую удовлетворенность образовательной средой школы продемонстрировали учащиеся 10-Б, профильного медицинского класса. Образовательные программы, педагогические технологии и подбор педагогов в этом классе имеют качественные отличия, в связи с этим можно утверждать, что объективная и ситуативная напряженность образовательной среды соответствует индивидуальным особенностям учащихся, так как углубленное содержание изучаемых дисциплин, интенсивность учебного процесса и методы обучения не вызывают трудностей и напряженности.

Для выявления взаимосвязи параметров безопасности школьной образовательной среды и личностно-профессиональных компетенций педагогов был выполнен корреляционный анализ по Спирмену.

Наиболее значимые результаты корреляционного анализа на 5 %-м уровне значимости отражены в табл. 3.

Таблица 3

Исследуемые параметры	Референтность / Лояльность к школе	Степень интереса к обучению в школе	Степень защищённости
Стимуляция (уровень идеала)	–	–	0,39
Самоорганизованность	–	0,45	–
Сотрудничество	0,43	–	–

Степень интереса старшеклассников к обучению в школе взаимосвязана с самоорганизованностью педагогов ($r = 0,45$). Самоорганизованность предполагает, что педагог внутренне дисциплинирован, хорошо умеет планировать совместную с учащимися учебную

деятельность, распределять текущие задания, проекты во времени, высвобождая временной ресурс для творчества. Если ситуация становится сложной, то педагог не теряет ориентации на успешное завершение деятельности и сохраняет необходимое для дела эмоциональное равновесие и оптимизм. Он способен оперативно внести корректировку в способы достижения планируемого результата.

Напомним, что именно самоорганизованность среди профессиональных компетенций педагогов проявляется в наименьшей степени. Лояльность старшеклассников к школе взаимосвязана с готовностью педагогов к сотрудничеству ($r = 0,43$). Доверие, честность, атмосфера взаимопомощи в совместной деятельности, профессиональный такт педагогов, благоприятные отношения в коллективе способствуют формированию у учеников положительного отношения и эмоциональной привязанности к школе.

Неожиданной оказалась выявленная взаимосвязь степени защищенности от психологического насилия и стимуляции на уровне нормативного идеала личности ($r = 0,39$). Однако если учитывать, что мотивационная цель указанной ценностной ориентации состоит в стремлении к новизне и поддержании оптимального уровня творческой активности, то педагог, обладающий подобной ценностной ориентацией, создает пространство для развития, творческой увлеченности и взаимодействия, в котором учащийся чувствует себя комфортно.

Полученные результаты дают возможность выделить актуальное направление коррекции деятельности педагогического коллектива по созданию психологически безопасной и оптимально напряженной образовательной среды, которое относится к оптимизации управленческих функций, их централизации,

своевременности, что повлечет за собой гибкое планирование, оптимальное распределение нагрузки, взаимопомощь и сотрудничество. Это позволит педагогу заботиться не только о реализации содержания учебного предмета, но и о создании образовательной среды, комфортной как для взрослого, так и для ребенка.

Литература

1. Баева И. А. Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды : монография. М. : МГППУ, 2008. 310 с.
2. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2001. № 1. С. 6 – 7.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 381 с.
4. Кашапов М. М. Творческое мышление педагога как основа эффективной самореализации в профессии // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7 – 8 июля 2011 года. М. : ПИ РАО, МГППУ, 2011. С. 33 – 36.
5. Лактионова Е. Б. Психологическая составляющая феномена риска в образовательной среде школы // Вестник практической психологии образования. 2010. № 4. С. 39 – 43.
6. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М. : Министерство образования и науки Российской Федерации, Институт содержания образования государственного университета – высшей школы экономики, 2010. С. 118 – 135.
7. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 352 с. (Серия «Практическая психология»).
8. Плаксина И. В. Психолого-акмеологическое сопровождение педагогических инноваций. Владимир, 2008. 200 с.
9. Регуш Л. А. Безопасность обучения школьников // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании : материалы Всерос. конф. М., 2003. С. 182 – 185.
10. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. М. : Университетская книга, 2010. 320 с.

I. V. Plaksina

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS AND THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Definitions of «tense» and «safety» of educational environment are revealed, potential risk factors in educational environments are described in the article. Results of research in correlation of parameters, characterizing professional and personal competencies of high school pedagogues and characteristic of school environment safety in senior class pupil's evaluation are also presented.

Key words: *pedagogue's professional and personal competencies, tense of educational environment, referentiality of educational environment, satisfaction of characteristics of interaction.*

НАШИ АВТОРЫ

ГОРБАЧЕВА

Зоя

Викторовна

соискатель кафедры педагогических технологий
Ярославского государственного педагогического
университета им. К. Д. Ушинского
педагог-психолог Ярославского железнодорожного
техникума (г. Ярославль)
E-mail: zoy.gorbachyova@yandex.ru

ДОРОШЕНКО

Светлана

Ивановна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
педагогике Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорье-
вича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: cvedor@mail.ru

КИРИЛЛОВА

Наталья

Евгеньевна

кандидат биологических наук, доцент
доцент кафедры физического воспитания и менеджмента
в спорте Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорье-
вича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: 34net@mail.ru

КОРНЕТОВ

Григорий

Борисович

доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Академии социального управ-
ления (г. Москва)
E-mail: abc1089@yandex.ru

КОШЕЛЕВА

Ольга

Евгеньевна

доктор исторических наук
ведущий научный сотрудник лаборатории истории педа-
гогики и образования Института теории и истории обра-
зования Российской Академии образования (г. Москва)
E-mail: okosheleva@mail.ru

КУЗНЕЦОВА

Наталья

Владимировна

кандидат педагогических наук
зам. директора по учебно-воспитательной работе
средней общеобразовательной школы № 25 г. Владимира
E-mail: knw3@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

ПЕТУХОВА

Маргарита

Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (г. Тула)

E-mail: margolev-tula@yandex.ru

ПЛАКСИНА

Ирина Васильевна

кандидат психологических наук, доцент доцент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

E-mail: irinapl@mail.ru

РОМАНОВА

Людмила

Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

E-mail: romanova_vgpu@mail.ru

УМАН

Аркадий

Ильич

доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой общей педагогики Орловского государственного университета (г. Орел)

E-mail: Drtex@inbox.ru

ЧЕРНЯВСКАЯ

Анна

Павловна

доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль)

E-mail: achernyavskaya@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
 - междустрочный интервал – 1,5;
 - поля со всех сторон – 2,5 см;
 - шрифт – 14 пт, Times New Roman;
 - имя, отчество, фамилия автора (авторов);
 - название работы прописными буквами;
 - в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
 - под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
 - после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
 - графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
 - каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
 - цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
 - в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
 - на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
 - один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
 - электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).
- Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ**.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru