

## *К 300-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.В. ЛОМОНОСОВА*

### **ИЗ ДОКЛАДА “М.В. ЛОМОНОСОВ И МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ” НА ТОРЖЕСТВЕННОМ СОБРАНИИ, ПОСВЯЩЕННОМ 250-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.В. ЛОМОНОСОВА (20 ноября 1961 г.)**

**И.Г. Петровский**

Московский государственный университет отметил 250-летнюю годовщину рождения Михаила Васильевича Ломоносова, того, кто, по его собственным словам, “первый причину подал к основанию помянутого корпуса” (т.е. Московского университета) и тем содействовал “к приращению наук, следовательно к истинной пользе и славе отечества”.

В истории науки не раз бывало, что заслуги тех людей, которые современникам казались очень большими, не выдерживали проверку временем. С Михаилом Васильевичем Ломоносовым дело обстояло совсем по-другому. В России его времени не было научной общественности. Связь с зарубежной наукой была слабой. Царское правительство не понимало значения науки. В этих условиях научные работы М.В. Ломоносова не могли быть оценены по достоинству. Только потом, через многие десятки лет, после того, как Б.Н. Меншуткин, С.И. Вавилов и другие стали изучать его научные труды, слова великого Ломоносова засияли ярким светом<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> В 1923 г. академик В.А.Стеклов писал: “Во времена Ломоносова только один человек ясно понимал всю глубину и самобытность его гения, это — один из величайших геометров мира Эйлер, что стало известно из частных писем Эйлера... Большинство же современных ему ученых относились к идеям Ломоносова безучастно, а иногда даже враждебно...” (*Стеклов В. А. Михайло Васильевич Ломоносов. М.; Л., 1923. С. 6.*) [Здесь и далее — примечания Е.В. Ильченко. — *Ред.*]

В 1961 г., выступая с речью на сессии Отделения физико-математических наук АН СССР, посвященной 250-летию со дня рождения М.В.Ломоносова, академик П.Л. Капица сказал: «Естественно предположить, что... гений Ломоносова должен был оставить крупнейший след в отечественной и мировой науке. Но мы знаем, что этого не произошло... Академик П.И. Вальден в своей речи, произнесенной в Академии наук на юбилее Ломоносова в 1911 г., подробно останавливался на этом вопросе, он указывает на “трагизм в участи научных трудов Ломоносова, не оставивших видимых следов в химии и физике”. Вальден приводит ряд данных, подтверждающих незнание иностранными историками научной деятельности Ломоносова... Но если на Западе почти не знали научных работ Ломоносова как физика и химика, то и у нас они оставались или неизвестными, или забытыми до самого недавнего времени. Во всех обширных материалах по исследованию Ломоносова до начала нашего века есть только две юбилейные статьи о Ломоносове как физике, обе напечатанные в 1865 г.; одна — Н.А. Любимова,

Празднуя 250-летнюю годовщину рождения Ломоносова, мы вместе с тем празднуем и рождение первого русского университета, нашего Московского университета, рождение русской самостоятельной науки.

Ломоносов родился 19 ноября 1711 г. вблизи Холмогор Архангельской губернии. Вместе с отцом Ломоносов плавал по Белому морю. Суровые условия Севера воспитали в будущем ученом твердость характера, выносливость, упорство в достижении намеченной цели, закалили его здоровье. Ломоносов страстно хотел учиться.

Поступить в Холмогорскую школу он не мог как сын крестьянина и, чтобы получить знания, отправился в Москву и поступил там в Славяно-греко-латинскую академию, выдав себя за сына дворянина. В очень тяжелых условиях Ломоносов сделал поразительные успехи в науках. В конце 1735 г. в Славяно-греко-латинскую академию пришло сенатское предписание: учеников “в науках достойных” отправить в Петербургскую академию наук. В числе отобранных оказался и Ломоносов.

Вскоре после прибытия Ломоносова в Петербург Академия наук снаряжала большую экспедицию в Сибирь. Для экспедиции понадобился химик, знающий горное дело. Чтобы подготовить таких химиков, решено было послать в Германию трех студентов Академии. Среди отобранных был Ломоносов. Ломоносов попал в Марбург к философу, физику и математику Христиану Вольфу, который к этому времени достиг большой славы во всей Европе. Под руководством Вольфа Ломоносов прошел очень хорошую научную школу.

В 1745 г. Ломоносов был произведен в профессора химии, что означало его избрание академиком<sup>2</sup>. Несмотря на то, что конференция Ака-

---

которая представляет бесталанный пересказ нескольких работ Ломоносова, вторая — всего в пять страничек — Н.П. Бекетова. В обеих больших русских энциклопедиях, как Брокгауза, так и Гранта, так же как и в Британской энциклопедии и во французском Ларуссе, ничего не говорится о достижениях Ломоносова как физика и химика. Даже в нашем основном и дотошно цитирующем литературу курсе физики О.Д. Хвольсона... не было ни одной ссылки на Ломоносова... Но характерно, что никто из окружающих не мог описать, что же действительно сделал в науке Ломоносов, за что его надо считать великим ученым. Так продолжалось до начала нашего столетия, когда профессор физической химии Борис Николаевич Меншуткин как ученый стал изучать оригинальные научные труды Ломоносова по химии и физике. Меншуткин перевел с латинского и немецкого работы Ломоносова, критически изучил не только основные труды, но и переписку и личные заметки Ломоносова. Начиная с 1904 г. Меншуткин систематически публиковал этот материал. Позднее эту работу стали продолжать С.И. Вавилов... и ряд других ученых. Таким образом, только через 200 лет мы узнали, над чем и как работал Ломоносов» (*Каница П.Л.* Письма о науке. 1930—1980. М., 1989. С. 327—328).

<sup>2</sup> Как следует из написанного И.Д. Шумахером и датированного “февраля 12 дня 1741 г.” документа под названием “Изъяснение о состоянии Академии наук также и Библиотеки и Кунсткамеры”, после того, как Петр I “изволил напоследок 28 Генваря 1724 г. учиненное о учреждении оной Академии предложение совершенно подтвердить и подписать своеручно... без всякого замедления выписаны были из других государств потребные к сей Академии Профессоры и прочие члены, из которых большая часть еще в 1725 г.,

демии еще до этого признала, что поданные Ломоносовым труды “достойны профессорского звания”, правитель канцелярии Академии Шумахер<sup>3</sup> решил послать их Леонарду Эйлеру, надеясь на его отрицательный отзыв, что позволило бы Шумахеру выдвинуть профессором своего ставленника. Но Эйлер не оправдал ожиданий Шумахера. Он прислал в Академию благоприятный отзыв о трудах Ломоносова. Вклад Ломоносова в науку действительно грандиозен. Ломоносов открыл закон сохранения материи, который составляет одну из важнейших вех в развитии науки. Ломоносов заложил основы новой в то время науки — физической химии. Он читал лекции по физической химии, проводил опыты. Он мечтал о математической химии. Он разрабатывал основы молекулярно-кинетической теории теплоты. Наблюдая прохождение Венеры по солнечному диску, Ломоносов открыл атмосферу на Венере.

Много новых для того времени идей и наблюдений содержится в труде Ломоносова “О слоях земных”. Он отрицал неизменность земной поверхности и писал: “Твердо помнить должно, что видимые телесные на земле вещи и весь мир не в таком состоянии были с начала от создания, как ныне находим, но великие происходили в нем перемены”. В

---

стараниями обретавшихся тогда в Париже и в Берлине чрезвычайных Послов, Князя Бориса Ивановича Куракина и Графа Александра Гавриловича Головкина в Санктпетербург съехались. Вскоре по их прибытии начались Академические лекции и учение в гимназии... Должность и упражнение Профессоров в том состоит, что они обязаны подважды в неделю присутствовать в Академических конференциях, а почетырежды своей науке публично учить... Сверх обыкновенных и здесь присутствующих членов Академии Наук, находится и некоторое число чрезвычайных или почетных членов, которые самым делом ни к чему не обязаны: Между тем те, которые от Академии пенсии получают, должны с нею всегда иметь письменное сношение о ученых делах, и свои новые изобретения, также и мнения на все предлагаемые им вопросы, присылать в Академию. Адъюнкты, которые Профессорам в их науках приданы бывають, чтоб со временем, когда себя способными учинят, на их места вступить могли, отправляют между тем, смотря по обстоятельствам, или должность учителей в гимназии, или трудятся в переводах и других до наук надлежащих дел. Равным же образом и Студенты, которые на академическом жаловании содержатся, к Астрономическим обсервациям, к сочинению ландкарт и к другим Академическим делам употребляются, а между тем учение свое и Профессоров всегда продолжают” (Российская академия наук: 275 лет служения России. М., 1999. С. 758–760). В числе первых иностранных ученых, приехавших в Академию наук, были математики Николай и Даниил Бернулли, Христиан Гольдбах, физик Георг Бюльфингер, астроном и географ Жозеф Делиль, историк Г.Ф. Миллер. В 1726 г. членом Академии стал Леонард Эйлер (Там же. С. 8).

<sup>3</sup> Шумахер Иван Данилович (Иоганн Даниил) приехал в Санкт-Петербург по приглашению И.Лефорта (племянника Ф.Лефорта) в сентябре 1714 г. В России он провел всю свою жизнь, находясь на службе без малого полвека (скончался 2 июня 1761 г.). “Как бы не относиться к Шумахеру, его имя навсегда связано с историей становления и развития в России Академии наук и важнейших вспомогательных академических структур — Библиотеки, Кунсткамеры, издательства, типографии, архива, системы академического делопроизводства и, наконец, истории самой Академии” (Российская академия наук. 275 лет служения России. М., 1999. С. 756).

то время нужно было большое мужество, чтобы высказать такую мысль, противоречащую церковному учению.

Ломоносов первым понял политическое и экономическое значение освоения Северного морского пути. Он впервые занялся разработкой физической и экономической географии России, будучи во главе географического департамента Академии наук.

Ломоносов верил в русский народ. Он писал: “Честь российского народа требует, чтобы показать способность и остроту его в науках, и что наше отечество может пользоваться собственными своими сынами не токмо в военной храбрости и в других военных делах, но и в рассуждении высоких знаний”. В то же время Ломоносов был совершенно чужд национальной ограниченности. Он хорошо знал иностранные языки — латинский, немецкий, французский. Он глубоко уважал тех иностранцев, которые честно трудились для развития науки в России, которые без предубеждения относились к русскому народу.

Ломоносов — первый русский историк, выступивший против норманской теории происхождения Русского государства<sup>4</sup>.

Ломоносов много сделал для развития русского литературного языка. Он разработал теорию стихосложения, в которой заменил про-

---

<sup>4</sup> Академик Б.А. Рыбаков пишет: «Во времена бироновщины, когда отстаивать русское начало в чем бы то ни было оказалось очень трудно, в Петербурге, в среде приглашенных из немецких княжеств ученых, родилась идея заимствования государственности славянами у северогерманских племен. Славяне IX—X вв. были признаны “живущими звериным образом” (выражение летописи), а строителями и создателями государства были объявлены северные разбойничьи отряды варягов-норманов, нанимавшиеся на службу к разным властителям и державшие в страхе Северную Европу. Так под пером Зигфрида Байера, Герарда Мюллера и Августа Шлецера родилась идея норманизма, которую часто называют норманской теорией, хотя вся сумма норманистических высказываний за два столетия не дает права не только на наименование норманизма теорией, но даже гипотезой, так как здесь нет ни анализа источников, ни обзора всех известных фактов» (*Рыбаков Б.А. Мир истории. Начальные века Русской истории. М., 1984. С. 11*).

М.В. Ломоносов взялся за работу по написанию “Истории России” по просьбе И.И. Шувалова в 1751 г. Профессор С.-Петербургской Духовной Академии Михаил Иосифович Коялович (1828—1891), исследуя этот вопрос, констатирует: “Великий русский естествовед и словесник погрузился в изучение греческих, римских и западноевропейских писателей о древних временах славянского мира, т.е. Ломоносов, очевидно, решил взвесить силой своего таланта и своей европейской образованности груз немецкой учености Байера, Миллера и других... Ломоносов... открыл более глубокое начало, связывающее всех славян, начало, удерживаемое нашей наукой до сих пор, — единство мифологических явлений славянского мира. Точно так же, перебирая разные теории своих предшественников о начале нашей государственности, о призвании князей, Ломоносов понял... что правда на стороне тех его предшественников... которые ищут наших призванных князей в Поморской стране — в Пруссии. Наши позднейшие летописцы, останавливающиеся на этой же окраине славянского мира, а также Адам Бременский и Гельмольд, несомненно знакомые Ломоносову, давали ему достаточные разъяснения этого дела... <что> новейшие изыскания в нашей науке приводят к тому же выводу — к

стой счет слогов настоящим размером, учитывающим свойственные русскому языку ударные слоги. Он сам был крупным поэтом и широко использовал поэзию для пропаганды передовых научных взглядов, материалистических теорий и открытий.

Не менее чем в развитии науки велика заслуга Ломоносова в создании высшей школы. Ломоносов много сделал для академического университета, но видел, что эти его усилия не могут дать достаточных плодов<sup>5</sup>.

Нужно было создавать новый университет. В связи с этим он выдвинул мысль о создании университета в Москве<sup>6</sup>. Университет был открыт в здании аптеки на Красной площади, на том месте, где теперь

---

призванию князей из Поморской стороны не прусской, а славянской. Словом, вся область русско-славянских древностей давала Ломоносову богатые средства установить свой, русский взгляд на вещи, и он здесь воздвиг себе довольно прочный памятник” (*Коялович М.О.* История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочинениям. Минск, 1997. С. 150–151).

<sup>5</sup> В ходе празднования в 1999 г. 275-летия Российской академии наук Главный ученый секретарь РАН академик Н.А. Платэ в одном из своих выступлений говорил: «Особенно успешно Академический университет работал в 50–60-е гг., когда его деятельно опекал М.В. Ломоносов. Он также отдавал значительную часть своих сил и времени Академической гимназии, считая, что без нее “Университет как пашня без семян”. После открытия в 1755 г. первого самостоятельного российского университета в Москве, и в особенности после смерти М.В. Ломоносова, Академический университет стал угасать и в 1767 г. практически перестал существовать, сыграв важную роль в воспитании первых отечественных академиков. А в 1805 г. и гимназия при Петербургской академии прекратила свое существование...» (Торжественное заседание Совета Ученых советов Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова и Президиума Российской академии наук, посвященное 275-летию Академии и 200-летию юбилею А.С.Пушкина. М., 2000. С. 17). Такова последняя по времени научная и официальная позиция РАН по вопросу об Академическом университете. Но как и некоторые другие факты отечественной истории и этот вопрос в постсоветское время был фальсифицирован. По предложению Министерства общего и профессионального образования РФ Председатель правительства РФ В.С. Черномырдин подписал постановление правительства от 1 ноября 1997 г. №1379 “О Санкт-Петербургском университете”. В нем фиксируется 275-летний юбилей этого университета. Так инициаторами этого постановления — министром общего и профессионального образования РФ В.Г. Кинелевым и ректором Санкт-Петербургского университета Л.А. Вербицкой была без малого на 100 лет назад отодвинута прежняя исторически достоверная дата основания Санкт-Петербургского университета. “Новая дата” обосновывается вышеупомянутыми лицами якобы преемственностью между Академическим университетом (1724) и Петербургским университетом (1819). Газета “Коммерсант-daily” в номере от 5 февраля 1998 г. в интервью с Л.А.Вербицкой, писала: “Этим постановлением за подписью премьера Черномырдина была поставлена точка в многолетнем споре российских историков о том, какой из университетов России — московский или петербургский — старейший”.

<sup>6</sup> Говоря о роли М.В. Ломоносова в создании Московского университета, академик В.А. Садовничий пишет: «Наконец, надо было быть тонким психологом и политиком, чтобы понять — идея создания общенационального, русского университета в чиновном Петербурге не осуществима. Об этом более чем красноречиво свидетельствовала судьба университета и гимназии при Петербургской академии наук, созданных в 1725 г. За пер-

установлена памятная доска об этом. Однако очень скоро этого помещения оказалось недостаточно. Ученые университета выдвинули предложение о строительстве университета на Воробьевых (ныне Ленинских)

---

вые 30 лет существования академическая гимназия не дала своему университету ни одного студента. Отсюда и предложение Ломоносова — “установление онаго университета в Москве тем способнее будет”, поскольку Москва расположена “среди Российского государства”. Центральное положение Москвы как исторического и культурного средоточия России впервые выяснено было также Ломоносовым. Вспомним хотя бы его взгляд на основы русского литературного языка: в основе его, по мнению Ломоносова, отныне должен лежать говор московский, не только как понятный во всех концах Русского государства, не только как срединный по своему географическому положению, но центральный и в силу исторического значения Москвы. Но трудно, да и бессмысленно гадать, что случилось бы с идеей Ломоносова об учреждении Московского университета, если бы она не овладела полностью и без остатка мыслями и делами другого великого гражданина и просветителя России, самого близкого к императрице Елизавете Петровне человека, ее фаворита Ивана Ивановича Шувалова... Его заслуга перед Россией состоит прежде всего в том, что как опытный царедворец и государственный деятель он мгновенно оценил план Ломоносова об учреждении университета именно в Москве и провел соответствующее решение — указ императрицы Елизаветы Петровны через Сенат — высший правительственный орган. Одно это потребовало от Шувалова прозорливости и огромного мужества в борьбе с противниками идеи Ломоносова, коих у нее было немало как внутри страны, так и за ее пределами. Однако в еще большей мере мы обязаны воздать должное Шувалову за то, что он отстоял в самых высших эшелонах власти России главное — демократическую сущность Московского университета, его открытость для “разночинцев, по примеру европейских университетов, где всякого звания люди свободно наукою пользуются”. Только на этой почве могла стать плодотворной концепция университетской автономии. В реальных условиях тогдашней России внесословный характер обучения в Московском университете с неизбежностью должен был быть дополнен и его независимостью от всякого рода бюрократического, политического и полицейского вмешательства государства. И Шувалову удалось этого добиться. Московский университет был взят непосредственно под протекцию императрицы, которая управляла им через назначенного ею куратора. Университет был подчинен только Правительствующему Сенату и ни от каких иных государственных структур “повеления принимать не был обязан”. Он освобождался от всякого рода налогов и иных поборов. Профессора, преподаватели, студенты и служащие университета не могли “без ведома и позволения” его куратора и директора преследоваться в судебном порядке никаким иным судом, “кроме университетского”. 42 года был Иван Иванович Шувалов куратором Московского университета, руководил всеми его делами от финансовых, кадровых до учебных. При нем, если вспомнить, что Ломоносова давно уже не было в живых (он умер в 1765 г.), университет вырос и окреп настолько, что далее смог самостоятельно продолжить плавание в бурных водах России. Это позволяет мне без всяких сомнений приравнять деятельность Шувалова по ее значимости к национальному подвигу во имя России» (*Садовничий В.А.* Россия, Московский университет. Высшая школа: Статьи. Выступления. Интервью: 1992–1998 гг. М., 1999. С. 244–246).

Это — принципиально важное положение для истории Московского университета. В царской России имя Ломоносова практически не связывалось с созданием Московского университета. Все ограничивалось упоминанием только его как бы разъяснительной беседы с И.И.Шуваловым. Шувалов признавался единоличным основателем университета, например С.М. Соловьевым. Эта позиция сохранялась и в советское время, по крайней мере до 1940 г. Очевидно, что первым, кто назвал М.В. Ломоносова основателем Московского университета, был академик С.И. Вавилов. Он писал: “Если юриди-

горах. Но это предложение не было тогда принято<sup>7</sup>. Только при Советской власти оказалось возможным осуществить давнюю мечту профессоров университета и воздвигнуть на Ленинских горах величественное здание Московского университета — подлинного дворца науки.

Ломоносов отстаивал доступность образования для всех сословий. Он писал: “В Университете тот студент почтеннее, кто больше научился; а чей он сын в том нет нужды”. Среди первых студентов университета не было ни одного дворянина. Ломоносов заботился о том, чтобы студенты университета получили хорошее образование. Обучение в университете было по его плану построено так, что все студенты должны были сначала пройти курс философского факультета, в котором они изучали “языки латинский, греческий, российский, по выбору французский или немецкий, историю, географию, древности, чистую математику, физику и логику”. Только после окончания философского факультета они могли продолжать обучение на юридическом или медицинском факультете.

С основанием Московского университета русская наука и образование получили возможность полным голосом говорить на родном языке. Ломоносов требовал демократичности и публичности образования. В университете ежегодно устраивались публичные диспуты студентов университета, профессора читали научно-популярные лекции для населения, на ежегодных публичных актах делались доклады на самые широкие темы. Требование преподавания на родном языке тесно связано с развитием национальных культур, с приобщением к культуре самых широких кругов всего многонационального населения нашей страны.

Ломоносовское требование “публичности” получило свое наиболее полное отражение в широких мероприятиях Московского университета по распространению знаний в народных массах. С ломоносовским тре-

---

ческим основателем университета в силу своего особого положения при дворе императрицы был И. И. Шувалов, то фактическим инициатором и вдохновителем начинания был Ломоносов, которому принадлежит и разработка детальной программы будущего университета и всей его внутренней структуры и постановки дела преподавания” (История Московского университета: В 2 т. М., 1955. Т. 2. С. 17). Когда праздновалось 200-летие Московского университета (1955), имя И. И. Шувалова как человека, который вместе с Ломоносовым полностью разделяет лавры его основателей, было вычеркнуто из университетской истории.

<sup>7</sup> Вопрос о специальном корпусе встал вскоре после основания университета и признано было желательным начать строительство на Воробьевых горах, называвшихся так по имени боярина Воробьева, у которого бабка Ивана Грозного их купила. На этом месте в XVI столетии была построена летняя резиденция московских царей “Государев изумруд”. «Ходатайство о разрешении постройки университета на территории “Государева изумруда” было направлено Екатерине II в 1770 г. ... оно осталось без ответа... В 1804 г. было подано новое ходатайство о разрешении построить на Воробьевых горах университетскую астрономическую обсерваторию и ботанический сад. Начальник дворцового ведомства Валуев отклонил просьбу...» (Зыков И. Дворец науки. Новый мир. № 1. 1953. С. 148—191).

бованием “публичности” связано и создание университетской библиотеки, которая уже в первые годы своего существования широко распахнула двери для всех “любителей чтения книг”<sup>8</sup>. Нужно упомянуть и об университетской типографии, которая уже в XVIII в. была крупнейшим центром русского просветительства и книгоиздательства. Ломоносов был инициатором и создания в университетской гимназии “художественных классов”, из которых впоследствии образовалась Петербургская академия художеств<sup>9</sup>.

В 1753 г., еще до открытия Московского университета, Ломоносов просил разрешения выехать в Москву. Об этом сделана следующая запись в журнале Канцелярии Академии наук: “Советнику и профессору господину Ломоносову пашпорту для отъезду в Москву дать не можно для того что по определению Его Высокографского Сиятельства Академии наук господина Президента никого из профессоров от Академии

---

<sup>8</sup> Научная библиотека Московского университета основана в 1756 г. и является одной из старейших научных библиотек России. Объявление в газете “Московские ведомости” извещало, что “Московский университета библиотека, состоящая из знатного числа книг на всех почти Европейских языках, в удовольствии любителей наук и охотников до чтения книг, отворена была сего июля 3 числа и впредь имеет быть отворена каждую среду и субботу с 2 до 5 часов”. В Отечественной войне 1812 г. богатейшая университетская библиотека, состоявшая из двадцати тысяч томов, архив и оставленные музейные коллекции погибли во время пожара. Однако к январю 1815 г. книжный фонд превышал 7200 единиц, постоянно пополняясь из частных собраний. В 1906 г. вступил в строй библиотечный корпус на Моховой улице в новом здании, построенном по проекту архитектора К.М. Быковского. В 1932 г. научной библиотеке присвоено имя А.М. Горького.

В Архиве МГУ хранится письмо ректора Московского университета И.С. Галкина в Управление агитации и пропаганды ЦК ВКП (б): «Тов. Суворову С.Г. До войны Научная библиотека им. Горького Московского университета вела книгообмен через ВОКС с 400 иностранными научными учреждениями. Во время войны эта работа сильно сократилась. В 1945 г. библиотека получила право вести самостоятельный книгообмен, который производится исключительно на издания Университета. Уже в первом полугодии работа дала блестящие результаты: если в 1944 г. велся обмен с 44-мя научными учреждениями, то за шесть месяцев 1945 г. количество точек по книгообмену увеличилось до 121. Посланы письма 500 учреждениям о возобновлении книгообмена, прерванного в дни войны, и новым учреждениям о вступлении в обмен. Уже получено много положительных ответов. В 1945 г. предполагается посылка предложений вступить в обмен новым 200 научным учреждениям Европы и Америки. Таким образом, общее число научных учреждений, с которыми будет производиться обмен изданиями, составит в 1946 г. 500–600 точек. С 1 января по 1 июля 1945 г. Научной Библиотекой послано 238 экз. “Ученых Записок” и др. изданий Московского университета. Получено за это же время 331 том ценной научной литературы по профилю Московского Университета. Ввиду увеличения выпуска изданий “Ученых Записок” книгообмен с границей в ближайшем будущем значительно расширится. Ректор МГУ проф. И.С. Галкин» (Архив МГУ, ф. строительства новых зданий 9.10.45).

<sup>9</sup> Неточность. Скорее всего Ломоносов отношения к созданию академии художеств не имел. Это инициатива И.И.Шувалова.

наук без ордера Его Сиятельства отпускать в Москву не велено”. При такой зависимости от канцелярии Академии сам Ломоносов не мог быть на открытии своего детища: чиновники и в 1755 г. снова не пустили его в Москву. Не читал он в Московском университете и лекций. Но его кровные связи с университетом неоспоримы. Видимой связью между Ломоносовым и созданным им Московским университетом были ученики Ломоносова — Н.Н. Поповский и А.А. Барсов, переведенные им из Петербурга в Москву. Поповский преподавал в университете философию, а затем русскую словесность.

Ломоносов всю жизнь был великим тружеником науки. Уже на смертном одре он говорил: “Жалею только, что покидаю несовершеннолетним то, что задумал я для пользы Отечества, для приращения наук”.

Московский университет не только носит имя Ломоносова. Он является ломоносовским по своему духу. Ученые университета творчески развивали и развивают принципы, положенные Ломоносовым в основание университета.

За годы Советской власти университет дал стране более 65 тысяч специалистов, которые трудятся в самых различных областях знания, в народном хозяйстве, культурно-просветительных учреждениях, учебных заведениях, государственном аппарате, научных учреждениях. До революции университет более чем за 150 лет подготовил около 40 тысяч студентов.

За последние 15 лет Московский университет подготовил через аспирантуру 2500 кандидатов наук. Сейчас в аспирантуре нашего университета свыше 8 процентов всего числа аспирантов всех высших учебных заведений СССР. Университет вырастил многих крупных ученых. В настоящее время пятую часть всех членов Академии наук СССР составляют воспитанники Московского университета. Три последних президента Академии наук СССР — воспитанники и профессора Московского университета<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> *Вавилов Сергей Иванович* (1891–1951). Член-корреспондент АН СССР (1931). Академик АН СССР (1932). Член Президиума (1935–1938), Президент (1945–1951) АН СССР. Окончил физико-математический факультет Московского университета (1914). Вел научную работу в физической лаборатории под руководством проф. П.П. Лазарева (1911–1914). Приват-доцент (1918), профессор (1929), первый зав. кафедрой общей физики физико-математического факультета (1929–1932). Действительный член Научно-исследовательского института физики при МГУ (1931–1932). *Несмеянов Александр Николаевич* (1899–1980). Член-корреспондент АН СССР (1939). Академик АН СССР (1943). Член Президиума (1946–1979), Президент АН СССР (1951–1961). Окончил физико-математический факультет Московского университета (1922). Действительный член Института химии МГУ (1935–1938). Зав. кафедрой органической химии (1944–1979), декан (1945–1948) химического факультета. Ректор МГУ (1948–1951). *Келдыш Мстислав Всеволодович* (1911–1978). Член-корреспондент АН СССР (1943). Академик АН СССР (1946). Член Президиума (1953–1978), вице-президент (1960–1961), Президент (1961–1975) АН СССР. Окончил физико-математический факультет Московского университета

Однако не все заветы Ломоносова осуществлены Московским университетом. Так, Ломоносов придавал большое значение взаимовлиянию и взаимосвязи различных наук. Нам до сих пор не удается добиться настоящего взаимодействия и органической связи отдельных наших факультетов, хотя они ведут много комплексных научных исследований и должны быть более тесно связаны между собою. К сожалению, наши факультеты все еще живут разобщенно. Наша задача — устранить этот недостаток.

Московский университет высоко чтит память своего великого основателя. В университете ежегодно проводятся Ломоносовские чтения — научные конференции, на которых подводятся итоги научных исследований ученых. Лучшие из этих исследований ежегодно награждаются премиями имени М.В. Ломоносова<sup>11</sup>.

*“Московский университет”, 24 ноября 1961 г.*

Источник. *Ильченко Е.В.* Академик И.Г. Петровский — ректор Московского университета. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 417—430

### **Сведения об авторе**

*Петровский Иван Георгиевич* (1901—1973) — выдающийся советский математик и деятель отечественного образования. С 1951 по 1973 г. — ректор Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

---

(1931). Профессор кафедры теории функций и функционального анализа механико-математического факультета МГУ, зав. кафедрой термодинамики физико-технического факультета МГУ.

<sup>11</sup> Постановлением СНК СССР “О мероприятиях по укреплению Московского университета им. М.В. Ломоносова” от 29 мая 1944 г. были учреждены премии имени Михаила Васильевича Ломоносова. Пункт 13 этого постановления гласил: “Установить, начиная с 1944 г., в Московском Государственном Университете две ежегодных премии им. М.В. Ломоносова, из которых первую премию в 25 тыс. руб. и вторую в 10 тыс. руб., для присуждения их профессорам и преподавателям Московского Университета за лучшие научные труды. Установить, что премии им. М.В. Ломоносова присуждаются ученым Советом Московского Государственного Университета путем тайного голосования. Поручить Комитету по Делах Высшей Школы при Совнаркоме СССР и Наркомпросу РСФСР утвердить Положение о порядке присуждения премии им. М.В.Ломоносова”. Чтения проводились в апреле и были приурочены ко дню торжественного открытия Московского университета. Затем чтения проводились ежегодно за исключением 1955 и 1961 гг. В 1955 г. традиционные Ломоносовские чтения превратились в юбилейную научную сессию, посвященную 200-летию со дня основания Московского университета. На сессии, проходившей в мае на факультетах и в Научной библиотеке им. А.М. Горького, было прочитано 192 доклада. Ломоносовские чтения 1961 г. были посвящены 250-летию со дня рождения М.В.Ломоносова (и решениям XXII съезда КПСС) и перенесены на ноябрь 1961 г. Согласно программе было проведено 85 заседаний, на которых заслушано 296 докладов, из которых итогам работы XXII съезда КПСС было посвящено 40 докладов и 250-летию со дня рождения М.В.Ломоносова — 58. На заседаниях присутствовало более 7000 человек.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ М.В. ЛОМОНОСОВА И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.В. Кузнецова**

*(гимназия №1530 “Школа Ломоносова” г. Москвы; e-mail: gym1530@yandex.ru)*

В статье описана научно-педагогическая деятельность М.В. Ломоносова, обсуждаются теория и практика воспитания и вопросы дидактики. Производится сопоставление педагогической теории М.В. Ломоносова с проблемами современного образования.

**Ключевые слова:** педагогическая теория, дидактика, воспитание, научно-педагогическая деятельность М.В. Ломоносова.

“Соединяя необыкновенную силу воли и необыкновенную силу понятия, Ломоносов обнял все образы просвещения. Жажда науки была сильнейшей страстью сей души, исполненной страстей. Историк, ритор, механик, химик, минеролог, художник и стихотворец, он все испытал, и все проник ... Вся жизнь его была ... непрерывной борьбою, непрерывною победою”, — писал о М.В. Ломоносове великий А.С. Пушкин.

С именем М.В. Ломоносова, его удивительной, многогранной деятельностью связаны развитие российской науки, история педагогической мысли и просвещения России в XVIII в. Как показывает историографический анализ, биографы М.В. Ломоносова как дореволюционного периода, так и послереволюционного времени всесторонне раскрывают многоплановую деятельность ученого.

Особый интерес ученых вызывала академическая деятельность Ломоносова, его вклад в развитие фундаментальных наук. Анализу научной деятельности М.В. Ломоносова посвятили свои исследования ученые разных областей науки. Его вкладу в развитие экономики посвящены работы А.К. Авдакова, И.С. Бака, Н.К. Каратаева, Б.Б. Кафенгауза, В.П. Лысцова и др., истории — М.А. Алпатова, Д.М. Гурвича, Б.А. Рыбакова, А.М. Сахарова и др., языка — В.В. Виноградова, В.П. Вомперского, А.И. Ефимова, А.Д. Оришина и др., физики — С.И. Вавилова, А.А. Елисеева, Б.М. Кедрова, И.В. Кузнецова и др.

Неоценимый вклад в изучение трудов ученого внесла деятельность С.И. Вавилова, по инициативе которого в 1940 г. в Ленинграде был создан музей ученого, организовано многоплановое изучение трудов Ломоносова, начался выпуск полного одиннадцатитомного собрания сочинений [1].

В то же время анализу педагогической и просветительской деятельности М.В. Ломоносова до недавнего времени уделялось значительно меньше внимания.

В 50-х — 60-х гг. XX в. в связи с подготовкой к празднованию 200-летия открытия Московского университета в ломоносоведении была выделена тема “М.В. Ломоносов и Московский университет”. Большой вклад в ее разработку внес М.Т. Белявский, который в своих работах дал характеристику мировоззрения Ломоносова, показал его ведущую роль в развитии науки и культуры XVIII в., в организации и основании Московского университета, раскрыл деятельность учеников Ломоносова — Н.Н. Поповского, Д.С. Аничкова, А.А. Барсова, С.Е. Десницкого, И.А. Третьякова, С.Т. Забелина, И.А. Афолина [2–5]. Весомый вклад в изучение этой проблемы (М.В. Ломоносов и Московский университет) внесла Н.А. Пенчко, показав в своей работе организационную деятельность Ломоносова при создании Московского университета и гимназии [6].

Можно отметить также работу М.В. Сычева-Михайлова, в которой проанализированы учебно-методические руководства, разработанные последователями и учениками Ломоносова, профессорами Московского университета (И.Т. Посошковым, Ф. Прокоповичем, В.Н. Татищевым), оригинальные педагогические произведения Н.Н. Поповского, А.А. Барсова [7]. Он же способствовал опубликованию работы А.А. Барсова “Способ учения”. Однако педагогическая деятельность самого М.В. Ломоносова в работах М.В. Сычева-Михайлова, с нашей точки зрения, освещена недостаточно полно.

Интерес к педагогической деятельности Ломоносова возрос в 90-х гг. XX в., что связано с началом перестройки системы образования, поисками новых путей его развития на принципах гуманизма и духовности. Именно в это время были переизданы труды М.В. Ломоносова, посвященные вопросам воспитания и образования [8], вышли в свет работы М.Т. Белявского, Э.П. Карпеева, исследование Т.С. Буториной “Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII в.”, а в серии “Антология гуманной педагогики” вышел сборник избранных трудов М.В. Ломоносова в области педагогики (составитель докт. пед. наук, чл.-корр. РАО С.Ф. Егоров) с комментариями автора данного исследования [9].

### **О научно-педагогической деятельности М.В. Ломоносова**

Активная педагогическая деятельность М. В. Ломоносова началась в январе 1742 г. после возвращения из-за границы и поступления на службу в Петербургскую академию наук сначала в должности адъюнкта (помощника профессора) по физическому классу, а с 7 августа 1745 г. в должности профессора [10].

Исследователи-ломоносоведы условно выделяют в педагогической деятельности М.В. Ломоносова следующие этапы [8: 224–232].

**Первый этап** (1742–1745 гг.) непосредственно связан с преподавательской деятельностью Ломоносова. Уже в этот период, отстаивая мысль о том, что все члены Академии наук должны заниматься педагогической деятельностью, вносить посильный вклад в подготовку молодых национальных кадров, ученый разрабатывает ряд учебников и пособий на русском языке: “Краткое руководство к риторике, на пользу любителей речи сочиненное”, “Первое основание горной науки” и др. (до этого все лекции в Академии наук читались на латинском языке).

**Второй этап** (1745–1749 гг.) педагогической деятельности ученого связан не только с преподавательской, но и методической работой — разработкой учебников, пособий, лекций для чтения на русском языке. Занятия с гимназистами и студентами убедили Ломоносова в необходимости преобразования учебной части Академии наук.

28 апреля 1746 г. М.В. Ломоносов подготовил представление в Академическое Собрание “О привлечении семинаристов в университет и об увеличении учащихся гимназии”. Этим, по его мнению, можно приобрести “...для Академии Наук звание подлинного Петербургского Университета”. Ученый считал, что “...следует заботиться о том, чтобы гимназия обладала большим количеством учеников; отсюда некогда должны выйти свои, так сказать, доморощенные студенты”.

Предложение Ломоносова о привлечении способных россиян для обучения в Академии получило реальное осуществление лишь в 1748 г., когда Синод разрешил отобрать по 10 человек из Московской Славяно-греко-латинской академии, Новгородской и Александро-Невской семинарий.

**Третий этап** (1750–1755 гг.) — это период, когда Ломоносов начинает активно работать над созданием серии документов о среднем и высшем образовании (впоследствии эти документы были названы исследователями педагогическим творчеством ученого *Ломоносовской программой просвещения* в России) [11, 12].

Именно в это время М.В. Ломоносов выступает с идеей открытия Московского университета и в проект его создания вносит те демократические принципы, которые он отстаивал для академического университета, заботясь о том, чтобы учебные заведения, в том числе и университет, были открыты для простого народа [4, 6].

Проект Ломоносова предполагал самые широкие возможности для обучения и научной деятельности студентов в стенах университета. Пройдет совсем немного времени и кроме типографии и библиотеки, которая к концу XVIII в. станет одним из крупнейших хранилищ древнерусских рукописей, в университете будут созданы химическая лаборатория, физический и минералогический кабинеты, собраны богатые

ботанические и нумизматические коллекции, разбит ботанический сад, учреждены обсерватория, “анатомический театр”. Все это отвечало важнейшему принципу Ломоносова — сочетанию теории и практики, глубокому обобщению мысли и эксперимента [9].

Торжественное открытие Московского университета состоялось 26 апреля (7 мая) 1755 г. на Красной площади на месте нынешнего Исторического музея.

Но наиболее полно и плодотворно педагогической деятельностью Ломоносов занимался в 1755—1760-е гг., когда он начал руководить Академической гимназией и университетом. И этот период педагогической деятельности М.В. Ломоносова представляет для нас наибольший интерес.

Этот период жизни ученого связан с окончательной разработкой программы высшего и среднего образования в России. Программа не создавалась Ломоносовым как отдельный документ. Ее основные идеи, мысли, положения “разбросаны” во множестве трудов ученого и относятся к самым разным проблемам: организации и сущности, задачам и содержанию, методам и способам образования и воспитания юношества. Но собранные вместе, и это особенно важно для нашего исследования, педагогические идеи М.В. Ломоносова образуют единую, целостную образовательно-воспитательную систему, системообразующими элементами которой безусловно являются принципы народности, гуманизма и демократизма [13]. Наиболее полно основные положения программы представлены в документах: “Проект регламента московских гимназий” (1755 г.) [9: 88—101], “Проект регламента академических гимназий” (1758 г.) [9: 121—145], “Проект регламента Академии Наук” (1764 г.) [9: 166—182].

В своей программе М.В. Ломоносов впервые представил гимназию как передовой тип школы, предложил ее структуру, создал учебные планы, в которых заложил возможность получения глубоких и разносторонних знаний. Планы были разработаны с учетом таких педагогических условий, как обучение на русском языке, предметность, последовательность изучения наук, их постепенное усложнение, светскость образования, единство и преемственность средней и высшей школы.

На формирование педагогических идей М.В. Ломоносова оказало влияние знакомство ученого с опытом обучения в русских и зарубежных школах, опыт немецких реальных школ, знакомство с работами Яна Амоса Коменского, а его книгу “Видимый мир в картинках” считал необходимым пособием в гимназии.

Развитие и обогащение национальных особенностей идей Яна Амоса Коменского Ломоносов осуществлял на основе учета национальных особенностей России, а также, естественно, на основе опыта

собственной педагогической деятельности. Ведь теоретические посылки своих идей он проверял сам как педагог-практик.

Некоторые итоги своей педагогической деятельности Ломоносов подвел сам в отчете “О завершенных и незавершенных научных литературных работах” [8: 259]:

*“В гимназии, хотя не мало было гимназистов, однако весьма бедном и бесполезном состоянии, затем, что 1) жалование им давалось в руки, которое брали к себе их родители или свойственники и держали больше на себя, нежели на их школьников, так что в школы приходили в бедных рубищах, претерпевали наготу и стужу, и стыдно было показать посторонним людям; при том же пища их была весьма бедная, и чуть иногда хлеб с водою; в таких обстоятельствах наука мало шла к ним в голову; 2) да и времени им к тому же не было, затем, что дома должны были служить отцу и матери для бедности, а в гимназию ходя по дальнему расстоянию, теряли лучшие часы и всегда случай имели резвиться и от школы отгуливать. Итак не дивно, что через семь лет не было произведено из гимназии в университетские студенты ни единого человека. Но после поручения оной гимназии советнику Ломоносову в единственное смотрение все оные неудобства отвращены и пресечены, ибо гимназисты соединены, как студенты, в общежитие, снабжены приличною одеждою и общим довольным столом по мере определенного им жалования, ни теряют времени ни ходьбою в дом, ни службою у родителей, ни заочною резвостью, будучи у инспектора гимназии и у народных надзирателей перед глазами в одном доме. От него же, советника Ломоносова, расположены порядочные в гимназии классы, и при том Российские для российского правописания, штиля и красноречия, чего сначала до него в гимназии не бывало. И, наконец, сочинены для каждого класса особливые инструкции учителям, и обще для всей гимназии — регламент Совета профессоров, которыми свидетельствован и опробован от его сиятельства г. президента, и по нему учение в гимназии производится с не сравнительно лучшим успехом, ибо в три года произведено из гимназии в университетские студенты 17 человек, экзаменованных и удостоенных профессорами”* [1, т. 10, с.402–403].

Педагогическая деятельность Ломоносова осложнялась противодействием противников российского просвещения, ведь ученый стремился преодолеть сословность в образовании, засилье иностранцев, отстаивал демократизм школы. И М.В. Ломоносов по праву имел все основания утверждать, что доверенные ему университет и гимназия “...не взирая на великие соперников сопротивления и хулу, состоят в хорошем порядке” [9: 103].

Подводя итог анализа научно-педагогической деятельности Ломоносова, мы можем констатировать, что М.В. Ломоносов предложил первую программу просвещения в России, основными принципами

которой явились демократизм, гуманитаризация и народность образования.

### **М.В. Ломоносов о теории и практике воспитания**

Основой нравственности и, следовательно, основой воспитания М.В. Ломоносов считал “любовь к наукам и Отечеству” [1, т. 9, с. 512].

Любую деятельность Ломоносов считал высоконравственной, только если она была направлена на пользу общества. Исходя из этого ученый создал теорию воспитания, включая в понятие *воспитание* понятия *обучение* и *образование* [14]. Положения теории воспитания, так же как и все педагогические идеи Ломоносова, не собраны в каком-либо отдельном его труде, но “разбросаны” почти по всем работам ученого, касающимся вопросов педагогики или пропаганды той или иной науки.

Прежде всего остановимся на подходе Ломоносова к объекту воспитания — ребенку, отроку, юноше и обратим особое внимание на взгляды ученого, касающиеся формирования личности воспитанника. М.В. Ломоносов был противником теорий врожденных идей, родоначальником которых был Платон. Эти теории, присутствующие в трудах Декарта, Лейбница и других, утверждают, что идеи от рождения присущи человеку, что существуют знания, предшествующие опыту, не зависящие от него, что они определяют жизненный путь человека, формируют его личность. Такой подход к природе человека принижал значение воспитания, часто сводил его роль “на нет”. Ломоносов не отрицал природных способностей, не отрицал роли наследственности в развитии и формировании человеческой личности. Разделяя природные способности на “дарования душевные” (речь, мышление, память и др.) и “телесные” (физические способности), он призывал выявлять и учитывать эти способности “... чему учить”. Опыт педагогической работы привел ученого к выводу, что “добрые умственные способности” являются плодотворной почвой “к посеванию чистого семени”, тогда как “учение в худой голове тчетно есть и бесполезно”. Отсюда ученый делает практический вывод — “не способных выявлять в начале учения” [1, т. 3, с. 93]. Это притом, что одним из привлекательных принципиальных положений педагогической теории Ломоносова есть *принцип наличия таланта, заложенного в каждом ребенке*. Надо только установить, какими способностями обладает ребенок (телесными или душевными).

Прошло более двух столетий. Однако проблема выявления природных способностей, одаренных детей стоит и перед обществом начала XXI в. Сегодня мы не делим способности на “душевные и физические”, их спектр чрезвычайно расширен. Расширен также спектр учебных заведений: школы многих профилей, колледжи, лицеи и гимназии. Но проблема, поставленная Ломоносовым, определена как одна из ведущих

проблем педагогики, и методикой ранней диагностики способностей детей озабочены ученые всех развитых стран.

Но Ломоносов считал, что только принимать во внимание способности детей недостаточно. Необходимо учитывать индивидуальные возможности каждого, как возрастные "... ибо малые дети на приятные и нежные вещи обращаются и склоннее к радости, к милосердию, к боязни и стыду, взрослые способнее приведены быть могут на радость и на гнев, старые перед прочими страстями склоннее к ненависти, к любочестию и зависти, страсти в них возбудить и утолить труднее нежели чем в молодых", так и личность каждого "...ибо нравы человеческие коль различны и коль отменны людей состояние, того и сказать невозможно" [1, т. 7, с. 168]. Следовательно, как считал Ломоносов, необходимо осуществлять *индивидуальный подход* к детям и строить воспитательный процесс с учетом их природных способностей, склонностей и личных качеств.

Эта мысль Ломоносова кажется очевидной, но только сейчас педагогическая наука всех развитых стран решает проблему личностного подхода обучения и воспитания через поиск новых личностно ориентированных методик и технологий, новых требований, предъявляемых к личности учителя.

Далее М.В. Ломоносов определяет, чему надо учить (*воспитывать и образовывать*) детей. Целью воспитания он считал формирование человека-патриота, стержневыми качествами которого является высокая нравственность, любовь к науке, знания, трудолюбие, бескорыстное служение на пользу Родине.

*"Жить для пользы Отечества"* — вот что должно стать нравственной нормой воспитанника. Исходя из психологического понимания сущности человека, Ломоносов в своих педагогических трудах руководствовался мыслью о гармонии человека, всех сторон его личности. В "Узаконениях для гимназистов" он писал о том, что "...молодым людям следует избегать ссор, драк, злобствования, издевательства над природными недостатками человека. Нельзя вносить смуту в отношения между товарищами" [1, т. 9, с. 477–523]. Ломоносов был сторонником воспитания таких нравственных качеств, как скромность, вежливость, учтивость, уважение к старшим, друг к другу, честность и дружелюбие. Особое внимание он уделял формированию трудолюбия, прилежания, упорства, целенаправленности. Ломоносов призывал остерегаться хамства, "самохвальства", мстительности. Самыми плохими чертами он считал ложь, "которая часто служит к закрытию злых дел", и ленность, "которая всего вредней учащимся, того ради всячески должно преодолевать оную послушанием, воздержанием, бдением, терпением" [1, т. 9, с. 512]. И если другие положения педагогической теории Ломоносова приобрели за прошедшие столетия современную окраску, другое толкование, то под этими целями

воспитания, по нашему мнению, с готовностью подпишутся большинство классных руководителей и родителей.

В тесной связи с нравственностью Ломоносов рассматривал вопрос о трудовом воспитании молодежи: “Рассуждая о благополучии жития человеческого, слушатели, не нахожу того совершеннее, как если кто приятными и беспорочными трудами пользу приносит”. Он считал безделье и праздность страшными изъятиями: “Роскошь и праздность, как два сосца всех пороков, вливают под видом сладости бедственную язву в душу и тело, наносят несносные оскорбления, бедность и смертоносные болезни” [1, т. 7, с. 121]. Труд, согласно Ломоносову, должен быть направлен на пользу общества, следовательно, необходимо научить относиться к труду творчески.

Главным видом труда молодых людей Ломоносов считал учение, постижение наук. Он советовал “не терять золотое младых лет время”, а тратить его на воспитание прилежания, трудолюбия, поскольку “...ленивый человек в бесцестном потоке сходен с неподвижною болотною водою, которая кроме смрадов и презренных гадин, ничего не производит”. Привычка трудиться должна формироваться с самых ранних лет жизни ребенка, тогда ему “легки и сносны труды бывают” [1, т. 7, с. 326].

Далеко не всегда педагогическая мысль последующих поколений соглашалась с этим положением — основной труд детей — учеба, приобретение знаний; нельзя отвергать и другие виды деятельности — работу в мастерских, на практике, по уходу за школьным зданием, но, следуя за Ломоносовым, мы берем на себя смелость утверждать, что нравственную основу личности в таких учебных заведениях, где акцент сделан на умственную деятельность, составляет приобретение знаний.

Ломоносов создал бесценную теорию, схему организации трудовой деятельности, которая способствует достижению высоких результатов, притом в любом виде труда, как умственного, так и физического. Ломоносов требовал научить воспитанников осуществлять предварительную подготовку к выполнению того или иного дела, обосновать цель работы, спланировать ее ход, подобрать необходимые инструменты, сделать анализ результатов. Трудовые операции должны быть продуманы и расположены в определенной последовательности. При этом необходимо опираться на имеющийся опыт и научные достижения. Необходимо научить все изготовленные вещи хранить “в особливом покое, каждая особливо под номером”, а за труд обязательно поощрять. Ломоносов призывал работать с желанием, прилежанием, искусно, “со всяким рачением и верностью”. На наш взгляд, немногие организаторы педагогической деятельности откажутся от подобной схемы.

Большое внимание Ломоносов уделял вопросам эстетического воспитания молодежи. Эстетические взгляды Ломоносова определялись его восприятием проблемы соотношений природы и общества. Ученый

отмечал их общественную, нравственную и патриотическую направленность, демократизм, народную основу. Утверждая высокое общественное назначение эстетического воспитания, Ломоносов считал, что его содержание должно отражать самое значительное в окружающем мире, то, что отражает дух эпохи.

Ломоносов первым из русских просветителей объявил критерием эстетического творчества “народную пользу”, ратовал за сохранение национального характера, настаивал на сохранении и умножении народных традиций. Ученый призывал широко использовать для воспитания гармонии русский язык и памятники устного народного творчества, неоднократно повторял, что в русском языке одновременно присутствует “великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того, богатство и сильная в изображениях краткость греческого и латинского языков”. Красота слова, изящество изложения, по мнению ученого, и мы согласны с его мнением, способствуют развитию эстетических чувств, влияют на “человеческое сердце”.

Будучи сам поэтом, художником, создавая поэтические, высокохудожественные произведения на сугубо научные темы, Ломоносов считал необходимым учить видеть прекрасное во всем, что нас окружает. Ученый полагал, что основной путь формирования культуры народов таков: человек—природа—духовная культура. Природе принадлежит особая роль — “величие и красота ее, многообразие ритмов и форм, богатство цветовых отношений находят свое отражение в россыпях, характере народного костюма, в резьбе по дереву. Еще любезней красота, когда в ней светит простота” [1, т. 8, с. 117—119].

Особое внимание Ломоносов призывал обращать на изучение истории, тревожить “историческую память”. И не только в изучении исторической науки, но и в создании произведений искусства на темы русской истории. Он и сам подсказал 25 тем, отображающих события допетровской Руси, для картин, которыми Екатерина II решила украсить несколько залов Зимнего дворца. Эти темы пользовались большой популярностью в Академии художеств в течение долгого времени. Итак, явления природы, язык, литература, художества — отражение природы в человеческой личности лежат в основе взглядов М.В. Ломоносова на эстетическое воспитание.

За последние десятилетия вопросы эстетического воспитания в педагогической практике поставлены на должную высоту: множество исторических, художественных, этнографических, краеведческих музеев посещается учащимися, в школах введен курс мировой художественной культуры, в вузах — культурологии, работает много школьных и институтских театров, телевидение позволяет присутствовать на спектаклях и знакомит с новостями культуры. Идеи Ломоносова о соотне-

сенности понятий “человек—природа—духовная культура” не потеряли своей значимости и в наше время, а мысль о роли русского языка в становлении культурной личности сегодня, на наш взгляд, стала еще более актуальной.

Важное место в формировании личности Ломоносов отводил физическому воспитанию, ибо физическое здоровье ребенка лежит в основе успешного ее становления. Физическое воспитание, по мнению ученого, “...следует начинать с младенчества, прежде всего через народные подвижные игры” [1, т. 6, с. 223]. Эти игры, развивая волю, физические данные ребенка, влияют на умственные характеристики, развивают духовную сферу. Для них характерны простота, общедоступность, самобытное национальное начало. Они отражают образы и повадки птиц, животных; бытовые, социальные отношения; трудовую деятельность взрослых. На физическую закалку направлены и игры, содержащие элементы борьбы.

Сегодня возможности физического воспитания детей несравнимы с теми, которые были во времена Ломоносова. Имеются спортивные школы, секции, комплексы. Проводятся соревнования по самым различным видам спорта. Но вопрос о здоровье детей, об их физическом развитии, которое обеспечивало бы им возможность трудиться без напряжения, — проблема номер один в работе любого педагогического коллектива. И в этом в очередной раз сказалась прозорливость ученого.

Ломоносов обращает внимание на то, что оптимальные условия для результативного воспитания и нравственного, и трудового, и эстетического, и физического могут быть созданы только в общности детей, в гимназии, в той атмосфере, которую удастся в ней создать [1, т. 9, с. 477—523]. Большую роль в этом играет уровень развития группы, те приоритеты, которые в ней созданы. Среда, общественные потребности оказывают огромное влияние на становление человека. Ломоносов приводит пример воспитания в Спарте и Афинах: “...Спартанского жителя в поте и пыли воспитанного, трудно принудить, чтобы он дома сидел за книгами: напротив того афинянина едва вызовешь от учения в поле” [1, т. 6, с. 394].

И может быть поэтому Ломоносов был сторонником внедрения в систему образования классно-урочного метода организации процесса. Действительно, классно-урочная организация общения учителя с учениками позволяет одному человеку — учителю — влиять на многих, многим одновременно объяснять что-либо, используя в то же время коллективные усилия в понимании, усвоении, коллективное творчество. Одновременно урок отшлифовывает индивидуальное творчество, стимулирует организацию спора, дискуссий, отдельных выступлений и многое другое.

Идея Ломоносова о влиянии соответствующей атмосферы на вос-

питание более чем современна. Достаточно познакомиться с интерьером учебного заведения, с содержанием объявлений, стенных газет, побывав на внеурочных мероприятиях, послушав, о чем говорят дети на переменах, и почти безошибочно можно судить о том, чему и как учат в той или иной школе, каким видят своего выпускника.

Как метод и как условие воспитания Ломоносов расценивал и дисциплину. Внешний вид учащегося, соблюдение им элементарных правил гигиены, соблюдение чистоты в помещении, где он живет и занимается, соблюдение правил поведения — все это основа дисциплины, которая и создает благоприятные условия для занятий. Наводить порядок и создавать дисциплину Ломоносов предлагает прежде всего путем знакомства слушателей с правилами поведения: “Каждому гимназисту при поступлении в гимназию должен быть вручен напечатанный лист, где изложены гимназические узаконения; такой же лист должен иметься в каждом классе для общего сведения, а также должен быть вывешен на стене в каждой комнате гимназиста и в зале, чтобы они не могли отговариваться неведением” [1, т. 9, с. 505–506].

Вопрос дисциплины и порядка разными способами решается и сегодня. В том числе и способом, предложенным Ломоносовым. Но стремясь к дисциплине сознательной, к участию самих гимназистов в установлении порядка, правила эти, на наш взгляд, необходимо составлять и принимать с их активным участием.

М.В. Ломоносов не представлял педагогического процесса без поощрения и наказания учащихся, причем и то и другое в полном соответствии с нравами своего времени. И поощрения и наказания ученый предлагал как приватные, так и публичные. Поощрения в виде похвалы, лучшего места за столом, награждение гравюрами и книгами, особо отличившихся — серебряными и золотыми медалями, книгами, математическими приборами “в присутствии всей гимназии” [1, т. 9, с. 503–504].

Наказания — в виде выговоров, стояния на коленях, порки розгами, а также сидения на хлебе и воде. Но Ломоносов рекомендовал применять наказания в исключительных случаях, как исключительную меру, не причиняя этим вреда здоровью детей. “Строгие наказания осуществлять осторожно, а самому учителю на теле наказывать умеренно, а особливо не бить по лицу и голове и не драть за волосы и за уши. Сие все для того запрещается, что запальчивые учителя по горячности легко переходят границы и могут причинить вред здоровью юноше” [1, т. 9, с. 517].

За прошедшее время изменился статус ученика. Теперь эту свободную личность подвергнуть подобным наказаниям даже помыслить невозможно. Однако одно условие осуществления наказания, выдвинутое Ломоносовым, а именно — публичность, правомерно и в наше время. Действительно, в хорошем дружном коллективе осуждение по-

ступка приносит не меньшие плоды, чем публичная порка в ломоносовские времена.

Анализируя мысли и рассуждения М.В. Ломоносова о процессе воспитания, мы можем выделить следующие идеи ученого, актуальные для нашего исследования: воспитывать в юности нравственную норму — “жить для пользы Отечества”, развивать индивидуальные качества личности, выявлять талант, заложенный в каждом ребенке, сочетать трудовое, эстетическое и физическое воспитание, рассматривать дисциплинарный фактор не столько в аспекте наказания, сколько в аспекте поощрения, учитывать физиологические и психологические особенности детей, создавать благоприятную атмосферу сотрудничества.

### **Вопросы дидактики в педагогической теории М.В. Ломоносова**

М.В. Ломоносов первым в истории российской педагогики разработал вопросы дидактики, включающие в себя принципы и методы обучения, методику преподавания, организацию классно-урочной системы. В основу разработки дидактики Ломоносов положил принцип материалистического понимания сущности процесса познания, основой которого он назвал чувственное восприятие, результаты которого проверяются опытным путем. Необходимыми ступенями познания, по его мнению, являются теоретические обобщения и проверка полученных данных на практике. “Мысленные рассуждения произведены бывают из надежных и много раз повторенных опытов” [1, т. 1, с. 424]. Он выступает противником абстрактных знаний, считает, что только опытной проверкой достигается “опровержение мечтательным догадкам, происходящим, по большей части, из пустых заблуждений и предубеждений” [1, т. 5, с. 531]. Всей своей научной педагогической деятельностью ученый утверждает, что практика является основой познания. Весь процесс человеческого познания определяется потребностями общественной практической деятельности.

Эти идеи М. В. Ломоносова нашли свое отражение в решении им кардинальных дидактических вопросов, что было впервые сделано в истории российской педагогики.

В основе развития учебного процесса лежат определенные дидактические *принципы обучения*, в соответствии с которыми реализуются поставленные цели и задачи. Существуют различные подходы к определению и классификациям принципов. Современная дидактика рассматривает такие основные принципы обучения, как системность, научность, наглядность, самостоятельность, преемственность, доступность, связь теории с практикой, индивидуальный подход и др. Необходимость использования многих из них в обучении восходит к дидактическим идеям М. В. Ломоносова.

В “Проекте регламента московских гимназий” указывалось: “Во-первых при обучении школьников паче всего наблюдаться должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замешательство” [1, т. 9, с. 450]. Под этим М.В. Ломоносов понимал соблюдение дозировки материала, степени его сложности. Ученый считал, что нельзя переходить к обучению других предметов, пока гимназист не научится читать и писать по-русски. Учителям рекомендовалось перед началом каждого полугодия “рассчитывать время так, чтобы и не переобременять учащихся выше меры и не создавать им слишком легких условий” [1, т. 9, с. 513]. Тем самым Ломоносов сформулировал *принцип доступности* так, как мы понимаем его сегодня.

При таком подходе к обучению дети чувствуют себя более свободно, “на своем месте”. Урок, задания, общение — радость, и утверждение Ломоносова “*через учение счастлив будет*” имеет место быть и сегодня. Но для того чтобы осуществлять такое обучение, необходимо, на наш взгляд, формировать классы детей примерно одного уровня развития.

При этом, отстаивая принцип доступности, логичности обучения, Ломоносов, тем не менее, был сторонником высокой степени научности преподавания (*принцип научности*). Так, в документах постоянно указывалось на необходимость использования лучших работ и произведений, которые бы отражали накопленную человечеством культуру и достижения. Актуальность принципа научности, по нашему мнению, подтверждается тем, что отбор того минимума “лучших работ и произведений”, который может быть усвоен учеником и будет способствовать его дальнейшему образованию, является и в наше время труднейшей задачей.

М.В. Ломоносов был сторонником внедрения *принципа основательности* знаний. То, что положено изучать в разных “школах” и классах, должно быть хорошо усвоено: “Не переводить из одного класса в другой, ежели кто не выучил всего того твердо, что в оном классе, котором учился, положено для изучения” [1, т. 9, с. 456].

В наше время в российских школах в разнопрофильных классах (гуманитарных, физико-математических, биологических и др.) многие предметы (различные в разных профилях) были сокращены до минимума. Этим нарушался единый (базисный) уровень образования и, как следствие, не соблюдался принцип основательности знаний. Оказалось, что математика важна для гуманитариев, как писал Ломоносов: “...Не для того, чтоб математиком быть, а только для логического мышления, выстраивания мысли в определенном порядке”; а представителям точных наук также необходимы науки гуманитарные — для воспитания эстетических чувств, без которых человек не может ощущать себя полноценным. Отсюда следует, что единый базис в образовании (т.е. соблюдение принципа основательности знаний) не является лишним и в

наше время и что его усвоение должно быть, на наш взгляд, обязательным условием перевода учащих в следующий класс.

Борясь за прочность усвоения знаний, Ломоносов категорически отвергал зубрежку, требовал понимания и осознанного восприятия, считал, что этому во многом способствует применение наглядности, конкретного фактического материала. Использование наглядности Ломоносов понимал как ученый-естествоиспытатель, связывая ее с использованием явлений природы и окружающего мира. Поэтому *принцип наглядности* ученый трактовал как принцип связи теории и практики [1, т. 3, с. 163].

И если во времена Ломоносова наглядность помогала только связывать теорию с практикой, то в наши дни ее роль значительно расширилась — кроме извечной указанной связи наглядность помогает сократить время объяснения, время усвоения, что при обширности нынешнего информационного поля просто необходимо. Изменились и сами средства (новые технические средства обучения, информационные технологии), позволяющие осуществлять этот принцип, но учение Ломоносова о наглядности любого опыта, любого описания прилежно используется нами и сегодня.

Опираясь на принцип наглядности, ученый добивался создания новых условий в ситуации формирования у гимназистов исследовательских качеств. Такое понимание принципа наглядности было несомненно новым для его времени.

Уверенность М.В. Ломоносова в необходимости организации исследовательской деятельности учащихся находит подтверждение и сегодня в создании школьных научных лабораторий и даже школ-лабораторий, руководят которыми не только преподаватели, но часто и ученые университетов и институтов. При этом, следуя ломоносовскому принципу “принародного поощрения”, результаты исследовательских работ учащихся публикуются, а авторы-ученики выступают с докладами в самых различных аудиториях (постоянно действующих семинарах, обществах, чтениях).

*Принцип самостоятельности и активности* учащихся в обучении. Для его реализации М.В. Ломоносов советовал давать такие задания, как переводы с русского на латинский, с латинского на русский, делать “...переложения с прозы на стихи. Оные задавать трижды в неделю на ночь. А в обеденное время для краткости времени того не делать. Позволить школьникам упражнения по своей охоте для показания каждому своего особого значения и понятия ...” [1, т. 9, с. 453]. Этим он обратил серьезное внимание на развитие творческого мышления у детей, на выработку интереса и потребности к знаниям, что было, безусловно, передовым для того времени.

Наряду с исследовательской работой с целью развития интереса к предмету в школах, гимназиях, лицеях сегодня используют и нестан-

дартные домашние задания, требующие творческого подхода к их выполнению. Это и подготовка докладов, и проведение микроисследований и наборы примеров и задач, не входящих в программу и др., и (опять по Ломоносову) обязательное поощрение.

Занимаясь психологическими проблемами человека, подчеркивая его качественное своеобразие, Ломоносов с этих позиций подошел к разработке принципа учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. Под индивидуальными особенностями, в отличие от других педагогов, Ломоносов понимал уровень развития способностей: "...Учитель должен присматриваться к способностям учеников и знать их успехи, чтобы понимать, чего он может ожидать и требовать от каждого" [1, т. 9, с. 514]. В связи с этим Ломоносов предлагал в низших классах больше обращать внимание на практику и "не перегружать слабых умов трудными правилами; в средних нужно объяснять более легкие правила, в высших — более трудные" [1, т. 9, с. 478].

Способность к учению должна быть выявлена при поступлении ребенка в гимназию: "Не умеющие ни читать, ни писать по-русски не должны быть принимаемы, чтобы не переполнять Гимназию; однако тех, кого можно скоро усовершенствовать в чтении и письме, следует принять" [1, т. 9, с. 483]. Он рекомендовал выполнение особых заданий — упражнений, которые могут способствовать не только "более быстрым успехам в науках, но и точному выяснению способностей и прилежания каждого гимназиста" [1, т. 9, с. 515].

Особое внимание в "Проекте регламента Академической гимназии" обращалось на выявление самых способных, талантливых учеников. Из их числа педагог может выбрать "себе в помощь аудиторов, которые спрашивают у других заданные уроки... Если в классе есть гимназист, в особенности такой, который подает надежды, пропустит что-либо по болезни, то должен учитель повторить толкование тех лекций, которых он не слушал, что и прочим учащимся не вредно" [1, т. 9, с. 519].

Таким образом, М.В. Ломоносов выдвинул новое для своего времени понимание *принципа индивидуального подхода* к учащимся, подразумевая под этим учет как физиологических, возрастных особенностей, так и психологических закономерностей развития личности, тем самым обогатив его педагогическую сущность.

Сегодняшняя педагогическая наука озабочена психологическими проблемами в том же аспекте, но ее возможности неизмеримо шире. Во многих школах работают психологи, а в некоторых уже и целые психологические лаборатории, исследования которых направлены на решение все тех же задач — *кого, чему и как учить*.

Одним из ключевых вопросов дидактики является вопрос о *методах обучения*. Термин "метод" происходит от греческого слова "methodos", что означает исследование, путь продвижения к истине. Этимоло-

логически он связан с тем значением, которое имеет методология или методика исследования, поиска истины (в истории развития дидактики наиболее эволюционировала именно эта часть теории обучения).

М.В. Ломоносов четко разделил методы обучения на три основные группы: словесные, практические, методы самостоятельной работы.

К словесным ученый относил рассказ учителя, лекцию: "...Спросив уроки, они должны отчетливо объяснить дневное задание, следя за тем, чтобы ученики точно его записали" [1, т. 9, с. 515]. Ломоносов предлагал не просто использовать рассказ, лекцию, объяснение, а "толковать изучаемое": «...Французский язык следует учить по "Грамматике" Поплие, по прозе нужно читать и толковать "Телемака", в стихах — Мольера, Расина и Вольтера». Он не отрицал "заучивания", считая, что это требуется для развития памяти, воли и прилежания детей, допуская, что часть материала должна быть основательно выучена. Например, Ломоносов отстаивал такую мысль, что "...чистоте русского языка можно научиться по правилам, которые заучиваем наизусть". Вместе с тем к заучиванию он рекомендовал подходить творчески — сначала требовалось основательное прочтение и осмысливание отрывков, а уж затем их запоминание. Это принципиально отличалось от господствующих в те времена методов бессмысленной зубрежки и запоминания наизусть. Именно поэтому Ломоносов советовал давать знания в системе, опираясь на возрастные особенности учащихся, в ходе объяснения подкреплять теорию конкретными примерами, "которые показывали бы самую оных силу для яснейшего их понятия" [1, т. 9, с. 496—497].

И в наше время основным методом преподавания в школе является объяснение с последующим обсуждением. При этом, каким бы образом не проходило объяснение (новый материал объясняет учитель или докладывает ученик, или ученики открывают новое через эвристические изыскания), все равно остается что-то, что надо выучить, запомнить, "зазубрить". В наше время идут споры — надо ли зазубривать, вообще запоминать законы, формулы и т.п.? Не проще ли пользоваться справочниками, таблицами? Или прав Ломоносов, настаивая на выученной, вызубренной отдельной части материала?

Одним из основных методов Ломоносов считал практические работы — в этом сказывалась его натура естествоиспытателя. Назначение практических методов ученый понимал в обращении гимназистов к сути предметов, в стимулировании их познания, в формировании познавательной активности.

Ведущими из этих методов Ломоносов называл "упражнения". Этому посвящена IV глава "Проектов регламентов" обеих гимназий. Он разработал подробные рекомендации по использованию упражнений, разделив их на две группы: школьные и домашние. "Школьные упражнения выполняются в гимназии в присутствии одного учителя

или при других классах, а иногда и публично в ректорском классе. Другие же упражнения задаются учителем на дом” [1, т. 9, с. 468].

Школьные упражнения ученый подразделял на “первое” и “второе”. “Первое” состояло в устном ответе в первый час по приходу учителя в класс, “второе” заключалось “в переводе коротких заданий и переложении фраз стихами и прозой”, но не в письменном виде. При отборе таких заданий учитель должен был учитывать общий уровень развития класса, или, как говорил Ломоносов, его “способности”; домашние упражнения предлагались для закрепления материала.

Оценка успехов учащихся проводилась в конце каждого месяца в присутствии других классов. При этом предлагались упражнения, которые гимназисты должны были выполнять “...в один день до и после обеда, причем преподаватели дают всем сразу небольшой материал для перевода или заставляют переложить фразы прозой или стихами с тем, чтобы гимназисты выполняли это, не заглядывая в книгу и ничего не записывая” [1, т. 9, с. 471]. По существу такие упражнения можно назвать контрольными, поскольку их выполнение было нацелено не на усвоение, а на проверку знаний.

В старших классах раз в полгода должны были проходить публичные выступления, на которых в присутствии всех гимназисты произносили речи “... составленные ими самими под наблюдением ректора на русском и латинском языках в стихах и прозе”. Эти упражнения можно назвать не только публичными, но и творческими. С их помощью развивались индивидуальные умственные способности, творческое мышление.

Помимо упражнений Ломоносов рекомендовал при объяснении нового материала производить различные опыты, использовать непосредственный практический опыт гимназистов, особенно в младших классах, так как дети младшего возраста мыслят конкретно и у них еще не развита способность к абстрагированию и обобщению.

Многие рекомендации Ломоносова, такие как ориентирование на уровень знаний учащихся и на их потенциальные возможности, дозировка домашних заданий, чередование заданий на запоминание с творческими, работами как классными, так и домашними, регулярное проведение контрольных работ, использование предметных недель для публичного контроля, остаются актуальными и сегодня и с успехом используются в современном образовательном процессе.

Особое внимание уделял Ломоносов самостоятельной работе гимназистов. В методах самостоятельной работы Ломоносов видел источник развития активности детей, критического осмысления действительности. С этой целью предлагались индивидуальные задания, воспитывающие этим у гимназистов потребность в научных знаниях.

Ученый был сторонником специального отбора заданий для самостоятельной работы, учитывающих возможности детей. При этом

задания должны были носить обязательно творческий характер. Например, учащиеся могли делать либо краткий перевод с русского на латинский и наоборот, либо писать стихи на определенную тему. Такие задания следовало задавать два раза в неделю.

Одной из форм самостоятельной работы учащихся, рекомендуемой Ломоносовым, было чтение вслух под контролем учителя. В “Проекте регламента академической гимназии” ученый рекомендовал для чтения и изучения лучшие произведения мировой культуры: “Гимназисты по очереди должны читать — при соблюдении другими полной тишины — полезные исторические и нравственные книги, русские или славянские, что весьма способствует распространению добродетели и упражнению в чтении” [1, т. 9, с. 486]. Постановка проблемы самостоятельной работы учащихся в первой половине XVIII в. была осуществлена впервые не только в России, но и во всей Европе, так как в просвещении того времени господствовал в основном догматизм.

Метод чтения вслух используют многие учителя и сегодня, и не только в начальной школе, где он применяется повсеместно, но и в старших классах. При этом преследуются те же цели — не только коллективного ознакомления с литературным произведением, но и развития навыка выразительного чтения и внимательного восприятия учебного материала “на слух”.

Наряду с теорией принципов и методов обучения в дидактике большое внимание уделяется вопросам форм *организации учебного процесса*.

Прогрессивной в дидактических идеях Ломоносова явилась разработка и организация классно-урочной системы, предложенной чешским ученым Яном Амосом Коменским и внедренной Ломоносовым не только в Академическую гимназию, но и в Московский университет за тридцать лет до реформы школы 1786 г., когда эта система была принята в российской школе как основная.

М.В. Ломоносов выступал за четкий порядок и систему в организации учебных занятий, уделяя большое внимание режиму. Ученый предложил четкое расписание уроков: утром, с семи до девяти часов, шли занятия во всех латинских классах, с девяти до одиннадцати — в русских, с двух до четырех часов — в классах первых основных наук. В высших латинских классах гимназисты три раза в неделю должны были знакомиться с началами греческого языка с тем, чтобы при переводе в “низший студенческий класс быстрее преуспевать у профессоров” [1, т. 9, с. 513].

Впервые в истории педагогики Ломоносов предложил планировать уроки на каждые полгода с тем, чтобы преподаватели могли “доводить свои лекции до конца, не прекращая этого раньше срока”.

Ученый первым разработал план-схему урока, обосновав фактически его основные этапы. В начале каждого урока педагогу предлагалось провести опрос, проверку домашнего задания; “принесли ли с со-

бой приготовленные уроки, и наказывать приватно тех, кто не выполнил положенного ему” [1, т. 9, с. 513].

Следующим этапом было “отчетливое объяснение нового материала”. Если оставалось время на уроке, то можно было давать задания, “чтобы они выполняли таковые в их присутствии, не спрашивая друг у друга и не заглядывая в книгу”. Практиковались домашние творческие задания. Для контроля за учебной работой предлагалось введение месячных табелей, где отмечалось выполнение домашних заданий и поведение каждого гимназиста. Ломоносовым была предложена и форма классного журнала [9: 88–100].

Переводу учащегося в следующий класс предшествовал строгий экзамен. Перед экзаменом для каждого класса составлялась общая табель успеваемости, которая позволяла экзаменатору судить о способностях, прилежании и поведении каждого. Система контроля за знаниями учащихся, разработанная Ломоносовым, оказалась довольно универсальной и объективной, о чем свидетельствует ее жизнеспособность в наши дни.

Действительно, дневники или табели успеваемости введены во всех учебных заведениях, и их роль по сравнению с ломоносовскими временами даже несколько расширена: они осуществляют ежедневную связь учителя с родителями, позволяя этой связи быть оперативной.

Классно-урочная система, организованная Ломоносовым, давала, по его мнению, такие преимущества, как систематичность в преподавании, в получении знаний, преемственность, достижение прочности знаний, создание товарищеских отношений между гимназистами, развитие инициативности и активности детей. Кроме того, она регламентировала учебный процесс, одновременно предполагая внесение в него творческих элементов.

Большая работа проводилась ученым по разработке вопросов методики преподавания отдельных предметов. Он рекомендовал тщательно отбирать материал, опираясь прежде всего на его нужность. Ценность его работы состояла в том, что он раскрыл педагогические условия изложения учебного материала, разработал рекомендации по изучению русского языка, тщательно отбирал литературу для изучения в гимназиях и университетах, разработал методику преподавания естественных наук [9: 98–99].

Анализ идей Ломоносова о методике преподавания предметов свидетельствует о том, что он стоял у истоков ее как науки. Но педагогика — наука мобильная. И думать о методах приходится все время — меняются те, кого учим, меняется то, чему учим — изменяется окружающий мир. И используя все методы, предложенные Ломоносовым, ученые и учителя продолжают сегодня поиски нового. Во многих школах созданы предметные кафедры, которые разрабатывают это новое,

проверяют результаты на практике, отбирают самые эффективные из найденных методов, т.е. в полном соответствии с главным принципом Ломоносова работают творчески, проверяя теорию практикой.

Осмысление педагогического наследия М.В. Ломоносова в области разработки вопросов дидактики позволяет нам выделить следующие положения: образовательный процесс должен основываться на принципах доступности, научности, основательности (фундаментальности) знаний, наглядности и развития исследовательских качеств, самостоятельности и активности с учетом индивидуального подхода к учащимся, необходимости использования сочетания разнообразных методов обучения — словесного, практического и самостоятельной работы.

### *Список литературы*

1. *Ломоносов М.В.* Полное собрание сочинений: В 11 т. / Гл. ред. С.И. Вавилов. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1950–1959.
2. *Белявский М.Т.* Все испытал и все проник. К 275-летию со дня рождения М.В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 221 с.
3. *Белявский М.Т.* Ломоносов наш первой университет. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1961. 135 с.
4. *Белявский М.Т.* М.В. Ломоносов и основание Московского университета. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1955. 312 с.
5. *Белявский М.Т.* М.В. Ломоносов и русская история // Вопросы истории. 1961. № 11. С. 91–100.
6. *Пенчко Н.А.* Основание Московского университета. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1953. 192 с.
7. *Сычев-Михайлов М.В.* Из истории русской школы и педагогики XVIII в. / Под. ред. Н. А. Конг. М.: АПН РСФСР, 1960. 255 с.
8. *Ломоносов М.В.* О воспитании и образовании / Сост. Т. С. Буторина М.: Педагогика, 1991. 339 с.
9. М.В. Ломоносов // Антология гуманной педагогики / Сост. и вступ. сл. С.Ф. Егорова, комментарии первого читателя Е.В. Кузнецовой. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. 224 с.
10. Ломоносов М.В. // Краткий энциклопедический словарь / Ред.-сост. Э.П. Карпеев. СПб.: Наука, 1999. 257 с.
11. *Бобровникова В.К.* Педагогические идеи и деятельность Ломоносова. М.: Акад. пед. наук, 1961. 183 с.
12. *Вавилов С.И.* Михаил Васильевич Ломоносов. М.: Изд-во АН СССР, 1961. 148 с.
13. *Соловьев В.П.* К вопросу о педагогических взглядах и просветительской деятельности М.В. Ломоносова. Архангельск: ПГУ, 1961. 301 с.
14. *Первалова Л.А.* Педагогические взгляды М. В. Ломоносова / Под. ред. и с предисл. М.Ф. Шабаевой. М.: Просвещение, 1964. 144 с.

# M.V. LOMONOSOV'S PEDAGOGICAL HERITAGE AND PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

**E. V. Kuznetsova**

The article described the scientific and educational activity of M.V. Lomonosov, discussed theory and practice of education and didactic questions. Compared the pedagogical theory of M.V. Lomonosov with the problems of modern education.

**Key words:** *educational theory, didactics, education, research and pedagogical activity of M.V. Lomonosov.*

## **Сведения об авторе**

*Кузнецова Евгения Викторовна* — кандидат педагогических наук, заслуженный учитель России, директор гимназии №1530 “Школа Ломоносова” г. Москвы. Тел.: (495) 603-09-62; e-mail: gym1530@yandex.ru

## *АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС*

### **ОСТАНЕТСЯ ЛИ РУССКИМ ЯЗЫК РОССИЙСКОЙ НАУКИ? (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)**

**Т.М. Балыхина**

*(факультет повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов; e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)*

В статье поставлена проблема необходимости сохранения национальных языков науки и ее решения. Проанализированы вопросы глобализации (американизации), интернационализации системы высшего образования, возможные положительные эффекты и отрицательные последствия, касающиеся родного языка. Описан опыт Германии и Франции по сохранению и определению культурного и лингвистического пространства.

**Ключевые слова:** *русский язык, российская наука, высшее образование, интернационализация, глобализация.*

Тема данной статьи родилась не случайно. На мысль о ее создании натолкнула публикация Л. Борганса и Ф. Кёрверса под названием “Американизация европейского высшего образования и науки”, в которой авторы, используя четко выверенную аргументацию, систему вычислений, обилие примеров и таблиц-иллюстраций, доказывают, что “использование в европейской образовательной и научной системах английского языка и концентрация внимания на американской науке... приносит все больше выгод”. “Стоит только начать”, и это станет предпосылкой научно-образовательной конкурентоспособности Европы.

В качестве примера удачного начала Л. Борганс и Ф. Кёрверс приводят Нидерланды. Интернационализация голландского высшего образования проявляется, по мнению указанных выше авторов, во-первых, в том, “что все больше студентов из Нидерландов отправляются на учебу в США и все больше американских студентов едут учиться в Нидерланды”. Благоприятствуют этому организованные в университетах курсы по предметам на английском языке [1: 11,25]. Приводятся факты растущего доминирования на европейском континенте английского языка: “Сейчас во многих областях науки публикуются на английском — обычное дело” [1:26]. Далее следует убедительное утверждение: “Общение на одном, а не на разных языках гарантирует обратную связь с научной аудиторией по всему миру” и т.д. [1:26].

Трудно спорить с этими *благими намерениями*. Зададимся, однако, вопросом: не проходила ли уже все это российская наука? Вспомним немного ее историю, путь к независимому развитию через непростое становление ее языка. Но прежде попробуем оспорить сложившийся миф о трудности изучения русского языка.

Это, на наш взгляд, полезно потому, что у зарубежных лингвистов бытует мнение о трудности-легкости в этом смысле иностранных языков. Более того, языки ранжированы по группам. К примеру, в группу наиболее оптимальных в плане освоения языков относят испанский и итальянский. Во вторую группу входят английский, французский, немецкий языки. Русский язык отнесен к третьей по степени трудности группе — наряду с венгерским, турецким, ивритом, финским, польским и т.д. Наконец, замыкают список арабский и так называемые иероглифические языки: китайский, японский, корейский. По каким параметрам пытаются определить, труден ли язык?

Не вдаваясь в лингвистические тонкости, попробуем “*посравнить да посмотреть*” некоторую “статистику по языкам”. Начнем с языка-миллиардера по количеству носителей — китайского языка (1,5 млрд человек). Словарь китайских иероглифов в 8 томах включает 40 тысяч иероглифов. Самый сложный из них имеет 64 черточки. Его значение — “разговорчивый”. Вместе с тем для чтения конфуцианских книг необходимо знать до 7 тысяч знаков, в то время как читать современную прессу, например газету “Женьминь жибао”, можно, используя 3—4 тысячи иероглифов. Вследствие того что китайцами используется иероглифика (у большинства других народов преобладает буквенное, слоговое письмо), они мыслят конкретно-символически, а не абстрактно-понятийно.

В арабском языке есть свои неисчерпаемые возможности. К примеру, 28 согласных в большинстве случаев предполагают 4 написания: а) для отдельно стоящих знаков, б) в начале, в) в середине и г) в конце слова. В алфавите буквы группируются по особому принципу — сходству начертаний. Направление письма также особое — справа налево.

Самым большим считается камбоджийский алфавит — 72 буквы. Заметим, что люди предпринимали попытки предложить универсальное письмо для всех языков и народов — пасиграфию. К счастью, существует немалое число знаков, понятных любому на Земле: арабские цифры, математические, физические, химические символы, обозначения доллара, евро, сердца и т.д.

Русский язык нередко “упрекают” за сложную грамматику. И справедливо: педагогическая грамматика, несмотря на колоссальное количество лингводидактических исследований, не приобрела долгожданной простоты как аспект изучения. Иностранцы обнаруживают в ней много сложных лабиринтов: у каждого русского глагола существует до

32 форм (напомним, однако, что в английском языке наличествуют 283 неправильных глагола, тогда как в турецком — 1 — *быть*).

Вместо обещанных 6 падежей иностранец сталкивается с 10 значениями только творительного падежа: профессиональным (*работать учителем*), инструментальным (*писать карандашом*), совместного действия (*гулять с собакой*), указания места (*идти лесом*), субъекта (*гордиться сыном*) и т.д. Тем, для кого русский язык не родной, не всегда бывает понятно, почему, когда в дверь стучит один человек, по-русски говорят: *В дверь стучат* и т.д. Существуют, между тем, языки, в которых категория числа представлена в речи гораздо сложнее, как двойственное или тройственное число, или множественное число небольшого количества и др. (арабский, словенский, дагестанские языки и наречия).

Еще больше загадок таит в себе словарный запас любого языка. Славится своими находками, народной этимологией и наш отечественный язык. Разве под силу иностранцу догадаться, что слово *позвоночник* у россиян в настоящее время используется не по прямому назначению, но очень точно обозначает тех, кто привык все делать *по телефонному звонку*: получать теплое местечко и многое-многое другое. Таково языковое творчество нашей непростой эпохи, а язык, как известно, зеркало души народа. Поэтому русское слово может “выпороть” (*прихватизация, мэрский, демокрад, куркулятор*), за что его иногда лишают права на существование. Так, в словаре русского языка долгое время бытовало название *некоторых жуков* и иллюстрировалось оно следующим примером: “*Хрущ — вредитель сельскохозяйственных посевов*”. В конце 50-х — начале 60-х гг. цензура усмотрела в нем некий ядовитый политический намек и удалило из обихода.

Могучий язык никогда не утрачивал способность дать слову второе дыхание, новую жизнь. Сравните: русское *товарищ* заимствовано из татарского языка, где оно обозначало торгового партнера — от *товар*; *ше-рамыжник* образовано от фр. *cher ami — дорогой друг*: так просили еду у русских крестьян голодные французы в 1812 г. Фразы типа *У неё мужской характер, женского мяу-мяу совсем нет* — свидетельствуют о том, что междоментность, считавшаяся “прерогативой” детской речи, перешла в разряд речевых приставок к чувствам. И это тоже факты постоянного, динамичного развития нашего языка и наличия у него неисчерпаемых возможностей, явных и скрытых смыслов.

Не самое благоприятное время наступило для нашего родного языка. Можно с сожалением констатировать, что языковая власть оказалась сегодня в руках всесильных рекламных агентств, не всегда добросовестных журналистов и сильных мира сего, интересующихся не столько языком, сколько теми эффектами, которых можно достичь, используя его возможности.

Отмечается ежедневное пополнение русской лексики 7–8 новыми

словами, которые проникают в русский язык в основном из английского словаря. Считается, что если число разного рода заимствований превышает 3% — это негативная для выживаемости языка тенденция. В русском языке количество заимствованных слов достигает 10%. Слва языку, что, обладая, как и народ, недюжинными возможностями, он как бы растворяет в себе иностранные слова, приспособлявая их к нуждам системы. И нередко делает это успешно. Примером тому служит существительное *спонсор*, которое развило свою семантику в новых образованиях: *спонсировать, спонсорский*, отсутствующих в исходном английском языке.

Попытки приукрасить жизнь социума, называя *продавцов менеджерами*, а то и затемнить истинное назначение слов (всякому русскому очевиден смысл слов *душегуб, убийца*; а вот через непонятное *киллер* едва ли не поэтизируются преступники), не оживляют — делают язык искусственным, бессмысленным, безжизненным. Вспомним по этому поводу наставления Петра Великого: “*Употребляешь ты zelo много польские и другие иностранные слова, за которыми самого дела вразуметь невозможно*”. Справедливо. Тем более что многие слова кажутся буквально выстраданными русским языком и его творцом — народом: столько в них чувств, тепла, жалости, участия, любви, жизненного опыта: *сопереживание, сострадание, соболезнование, содействие, соотечественник, сбор, согласие* (но никак не *консенсус*).

Для любого языка судьбоносным было и остается его политическое, идеологическое, культурологическое и государственное положение в мире и “ни в чем другом так жизненно, как в языке, не проявляется бессмертное гамлетовское *быть или не быть*. Иными словами, *нет языка — нет народа; Не войска, не пушки... решают проблему существования каждого этноса, а язык*” — с такими суждениями обращается к современникам известный ученый Яков Семенович Турбовской.

Много раньше академик Д.С. Лихачев в книге “Русская культура” акцентировал внимание на том, что культура (*и язык как ее составляющая*) — это огромное, целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения народом, нацией.

Возвращаясь к рассуждениям о языке российской науки, обратим внимание на несколько интенсивных периодов в формировании языка науки вообще и российской в частности. Несмотря на то что наиболее активный процесс становления новых научных понятий, категорий, величин относится к советскому периоду (в это время специальная лексика является едва ли не основным источником пополнения русского словаря, что служит подтверждением очевидного прогресса отечественной науки), русская научная мысль, выраженная средствами отечественного языка, имеет многовековую историю.

Внутри европейского историко-культурного ареала первыми творцами отраслей знания, а также специального языка для передачи этих знаний были греки (геометрия, математика, физика, астрономия и т.д.), которые сумели “подготовить” слова родного языка для последующей терминологизации в будущих научных системах. Строй греческого языка оказался лучшей базой для создания научных терминов, так что латынь, ставшая на протяжении столетий языком ученых Европы, оставалась своеобразным проводником греческих моделей, терминологических компонентов и элементов. Греческий язык, наряду с церковнославянским, считался языком ученых и в ряде стран Восточной Европы.

Латыни, пришедшей на смену греческому языку, пришлось пережить разные периоды признания и непризнания, так как, к примеру, в эпоху Возрождения обострилась ее конкуренция с национальными языками, ученые отставали не на словах, а на деле, т.е. на письме, свое право излагать научные мысли на отеческих языках и добивались в этом противостоянии успеха.

Считают, как правило, что русская наука и ее язык стали складываться в эпоху Петра I. Авторы монографии “Общая терминология: Вопросы теории” А.В. Суперанская, Н.В. Подольская и Н.В. Васильева, опираясь на собственные исследования и мнения других ученых, утверждают, что на самом деле еще задолго до Петра I так называемой “интернационализации знаний” способствовали постоянные обмены церковными представительствами [2]. Русь во все времена отличалась монастырской ученостью, многие монахи владели, говоря современным языком, международными научными системами — греческим и латинским языками.

Тем не менее культурно-языковой особенностью России стало существование своеобразного двуязычия: наряду с русским народным языком устного общения использовался искусственный письменный язык — церковнославянский (сформировался к концу XVI в.). Этим несколько возвышенным языком пользовались те немногие, чьим достоянием стала наука.

С начала XVIII в., в эпоху Петра Великого, в избыливающий славянизмами русский литературный язык начинают проникать заимствования из научных трактатов, руководств и т.д. и закрепляться в нем, поскольку готовых слов для передачи новых понятий было немного. Нередкими оказались случаи и специального словоконструирования. В результате такие сферы, как военное дело, право и дипломатия, коммерция и финансы, строительство и хозяйство, воспитание, образование и наука и т.д., представляли собой нагромождение разноязычной лексики, постепенно расширявшей или сужавшей свои значения, изменявшей формы, сравните, например: *нейтральство*, *неутралитет* и, наконец, *нейтралитет*. Переводчики, сталкивавшиеся с лексикой ото-

*всюду*, также порождали смесь русских, церковнославянских и иноязычных элементов и форм.

Выход по созданию языка в специальных целях был найден благодаря переоценке возможностей церковнославянского языка, который сумел хорошо ассимилировать проникшие некогда в него греко-латинские формы. Выход науки за пределы монастырей обозначил необходимость ее перехода на общенациональный язык.

Вместе с тем в России далеко не всем изысканиям отечественных ученых давался ход: дворянство признавало и ценило западноевропейскую культуру, иностранцы в научных обществах и учреждениях проводили идеи своих соплеменников, при этом отнюдь не на русском, а сначала на латинском, затем на французском языках. На этих языках представлялись и труды Российской академии наук.

Несмотря на справедливость суждения о том, что термин материально принадлежит тому языку, на котором осуществляется коммуникация, хотя генетически он может происходить из слов и элементов разных языков, латынь и сегодня остается в известном смысле международным языком передачи специальной информации. Великий и могучий язык русской науки также освоил нужную ему часть заимствований.

Современная русская научная лексика превосходит по своему объему общеупотребительную, она организована в систему и в то же время подсистемна, так как ориентирована на различные предметно-понятийные поля: спорт, медицина, страхование, военное дело и др.

Исследователь определенной области научного знания, профессионал, специалист — это своеобразные билингвы, которые владеют как общелитературным языком, так и конкретной подсистемой, связанной со сферой их деятельности. Тем не менее, язык науки, шире — язык для специальных (профессиональных) целей, не есть некий новый язык. Действительно, он использует специальную лексику, именуемую терминологией, но пользуется при этом грамматикой, способами языковой номинации и иными возможностями национального языка. Терминологическая лексика представляет собой особую совокупность специально культивируемой лексики, которая активнейшим образом способствует развитию не только науки, но и культуры конкретного народа, обогащает познание. Более того, развитие новых отраслей знаний напрямую связано и взаимосвязано с совершенствованием национального языка — принцип “ниточки, следующей за иголочкой”.

Вернемся к проблеме не столько поиска, сколько навязывания в ставшем однополярном мире (без комментирования последствий однополярности) единого для международного общения языка. Поводов и аргументов для такой *идеологии* предостаточно. Бесспорно, окружающий нас мир стремительно превращается **в общество и экономику интенсивных знаний**, которые приходят на смену экономике интенсивного труда и

интенсивного капитала. Сокращается продолжительность периода ценности знаний, становятся изменчивыми концепции образования. Multiple saeeg, или многосторонний характер деятельности, меняет картину студенчества, стили обучения, педагогического взаимодействия, учебные программы и проекты.

Усилилась международная образовательная мобильность в среде студентов и преподавателей. Существенно возросла международная ориентированность науки. Обозначается переход европейской науки и системы высшего образования с внутренней, национальной ориентации на международную, в которой доминируют американские стандарты. Очевиднее всего эти тенденции проявляются в использовании английского языка в качестве *lingua franca*. Авторы процитированной в начале статьи публикации Л. Борганс и Ф. Кёрверс приводят в этой связи факты и статистику, к примеру, о скорости перехода отдельных научных областей на английский язык коммуникации. В отличие от гуманитарного знания и правовых наук, которые все еще продолжают развиваться на национальных языках, медицина, точные науки, а за ними экономика и общественные науки активно, по их мнению, переключаются на английский язык.

В обозначенных нами явлениях сторонникам научно-образовательной глобализации видятся во многом положительные эффекты:

— *мягкая* научная и образовательная интернационализация, международная кооперация;

— повышение уровня трансферабельности, способности научных результатов из различных областей знаний к распространению за национальными пределами;

— перспектива сократить масштабы национальных сообществ, поскольку все больше ученых смогут присоединиться к международному сообществу, и т.д.

Сопредельная тенденция развивается в масс-медиа пространстве. Назовем ее мягко — *информационная трансформация*. Взрывное развитие цифровых технологий и средств Интернета привело к тому, что содержание образования вообще и содержание предметного знания в частности уже не являются уникальной собственностью конкретного профессора, а в последнее время — и конкретного вуза.

Если в недавнем прошлом язык отражал через СМИ национально-культурные особенности мировосприятия и систему ценностей конкретного народа, то сейчас языковая и культурная организация мировой информационной сферы иная: глобализация проявляется, например, в том, что общий объем медиатекстов на английском языке заметно превышает объем текстов на других языках. Причем данные тенденции распространяются не только на страны с небольшим количеством населения — носителей государственного языка (так называемые локаль-

ные языковые зоны), но и на государства, язык которых имеет статус языка международного общения (пример тому — Германия), где англо-американский язык активизировал свое воздействие со второй половины XX в. Известный российский исследователь И.И. Халеева в статье “Немецкий язык: функции, роль, эволюция” отмечает, что ориентация Западной Германии на США после Второй мировой войны привела к различного рода модификациям в структуре немецкого языка, прежде всего на уровне словаря [3].

Заметим, однако, что сегодня на территории Германии наблюдается отчетливо выраженный протест против употребления англицизмов и американизмов в немецкой речи и многочисленные выступления в защиту чистоты немецкого языка. В частности, в сенате Берлина обсуждался вопрос о необходимости принятия соответствующего закона о защите немецкого языка. Инициатором его принятия выступил сенатор по внутренним делам Э. Вертебах, заявивший, что англаизация (американизация) немецкого языка касается всех социальных слоев языкового сообщества и является результатом политико-экономического доминирования США в мире.

Отказ от слепого поклонения заимствованиям, политику уважения к отеческому языку демонстрирует Франция. Во Франции единственный государственный язык — французский. Это страна, которая по конституции не признает наличия национальных меньшинств: все граждане — французы. Законодательно не существует никакой поддержки изучению родного языка иммигрантов. Франция признает лишь наличие так называемых “языков Франции” (75 языков, включая языки заморских территорий). Только 13 из этих языков преподаются в школах. Их юридически называют *региональными*, но не *языками национальных меньшинств*. За чистотой французского языка следит Французская академия наук. Верхняя палата французского парламента одобрила законопроект о штрафах за неуместное использование в общественной жизни и коммуникации английских слов.

Филологи Японии, Великобритании составляют списки американизмов, подлежащих изгнанию из государственных языков. Безусловно, борьба за родной язык не отменяет интереса к изучению иностранных языков, в том числе языков соседних государств.

В настоящее время российское высшее профессиональное образование также находится в эпицентре *процессов интернационализации*. В их обосновании лежат а) идеи об универсальном характере знания; б) попытки разработать с этой целью мировые образовательные стандарты, которые будут способствовать всемерному сближению национальных образовательных систем; в) стремление обеспечить мобильность всех субъектов образовательного процесса — обучающихся и обучающихся, привлечь в свои учебные заведения платных иностранных

учащихся. Это — и не только это — подталкивает вузы России к реализации образовательных программ на английском языке. Но в одном ли языке тут дело?

В статистическом сборнике “Экспорт российских образовательных услуг” указывается, что уровень удовлетворенности зарубежных учащихся пребыванием и учебой в России далек от обнадеживающего. Главные претензии связаны *не с русским языком, а с качеством* профессионального образования в нашей стране. Иностранцами отмечаются:

— неудовлетворительное содержание и устаревшие методики обучения (учеба “на пальцах”);

— отсутствие хорошо организованных практик и практик как таковых;

— несоответствие качества обучения его стоимости;

— нехватка классической и новой учебно-хрестоматийной литературы;

— наличие предметов, никоим образом не связанных с будущей специальностью;

— иные социальные проблемы, связанные с личной безопасностью;

— языковой и межкультурный барьеры.

Обозначая проблему глобализации языка современной науки, считаем, что ее нельзя решать *здесь и сейчас*, тем более в пользу одного-единственного. Безусловно, пришло время общения ученых без посредника, переводчика, время обсуждения актуальных вопросов в режиме *on line*. Стоит в этой связи заострить внимание на решении проблемы профессионально-научного билингвизма. Ученые должны владеть языком страны, которой принадлежит то или иное открытие (равно как принято сейчас исполнять оперу на языке композитора, написавшего ее). Нельзя создавать искусственные препятствия для развития и распространения научных знаний на национальных языках, для обмена опытом между национальными научными школами и учеными.

### **Список литературы**

1. *Борганс Л., Кёрверс Ф.* Американизация европейского высшего образования и науки // NBER Working Paper 15217 / Пер. с англ. Е. Покатович (URL: <http://www.nber.org/paper/w15217> 20.05.2011)

2. *Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В.* Общая терминология: Вопросы теории. 5-е изд. М.: Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2009. 248 с.

3. *Халеева И.И.* Немецкий язык: функции, роль, эволюция // Решение национально-языковых вопросов в современном мире / Под ред. акад. Е.П. Чельшева. М.; СПб.: Златоуст, 2003. 464 с.

4. *Балыхина Т.М.*. Научные теории и практика коммуникативной адаптации // Вестник РУДН: Вопросы образования. Сер. Языки и специальность. 2010. №4. С. 5–13.

5. *Балыхина Т.М.* Изучение русского языка как приобретения нового взгляда на мир // Вестник РУДН: Вопросы образования. Сер. Языки и специальность. 2010. № 3. С. 5–13.

## **WHETHER RUSSIAN LANGUAGE REMAINS THE LANGUAGE OF RUSSIAN SCIENS? (PROBLEM)**

**T.M. Balykhina**

The article indicates the problem of the need to preserve national languages of science and its solutions. The questions of globalization (Americanization), internationalization of higher education systems, the possible positive effects and negative consequences, including for domestic languages are analyzed. The article describes experience of Germany and France for the conservation of an identical cultural and linguistic space.

**Key words:** *Russian language, Russian science, American standards, higher education, internationalization, globalization.*

### **Сведения об авторе**

*Балыхина Татьяна Михайловна* — доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов. Тел. (495)-433-06-00; e-mail: dekan-fpk@yandex.ru

## *ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ*

### **ЗАПАДНЫЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ: ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

**Д.М. Жилин**

*(Московский институт открытого образования; e-mail: zhila2000@mail.ru)*

Рассмотрен западный опыт борьбы инструкторивистской (“знания передаются от учителя к ученику”) и конструктивистской (“знания формируются в голове у учащихся”) стратегии обучения. Показано их неразрывное единство и пути их диалектического синтеза с формированием диалектической стратегии.

**Ключевые слова:** *инструкторивизм, конструктивизм, диалектика, стратегия обучения, содержание обучения, образовательная среда, когнитивные теории, метод проектов, поддерживающее обучение.*

Перманентная реформа средней школы в России ставит множество вопросов, один из которых — вопрос о стратегиях обучения и границах их применимости. Споры о них давно и активно идут на Западе. До России (видимо, вследствие того, что Российское педагогическое сообщество в своей массе не владеет иностранными языками) соответствующие идеи доходят с огромным опозданием, в усеченном и искаженном виде. Их вырывают из контекста и пытаются бездумно привить на российскую почву, хотя многие из них к настоящему времени показали свою несостоятельность или ограниченную применимость. Для того чтобы не наступать на грабли, на которых уже “потоптались” американцы и европейцы, имеет смысл познакомиться не только с идеями, касающимися стратегий обучения, но и с их критикой, а также опытом их применения.

#### **Введение понятий**

Можно выделить две стратегии обучения. Первая исходит из посылки, что знания суть набор фактов и процедур, которые передаются от учителя к ученику [1, 2]. Эту стратегию мы будем называть **инструкторивизмом** (instructionism; standard model of learning; proceduralism). Альтернативная посылка — знание формируется (“is constructed” — отсюда “конструктивизм”) в уме (mind) учащегося. Стратегия, исходящая из этой посылки, называется **конструктивизмом** [3].

Из этих двух посылок вытекают все существенные различия стратегий. В первую очередь различаются их центральные объекты. Для

инструктивизма это содержание образования (content), а для конструктивизма — учащийся (learner). При этом считается, что познавательные способности развиваются спонтанно, вместе с естественной траекторией развития личности, а оптимальное образование должно привести их в гармонию [4 и ссылки там].

Операционально стратегии различаются мерой, в которой учебный процесс сопровождается учителем или инструктивными материалами. В рамках инструктивизма деятельность учащегося плотно сопровождается **инструкциями**, которые доводят до учащегося понятия и процедуры, которые он должен усвоить [1]. Понятие “инструкция” здесь трактуется предельно широко: не только как указания, как надо действовать (доведение процедур), но и как любой нарратив, т. е. рассказ о чем бы то ни было (доведение понятий). На конструктивистском полюсе оказывается учебная среда (learning environment) или исследовательский контекст (inquiry learning context), направляющие деятельность учащихся на самостоятельное получение знаний, конструирование теорий и разработку умений.

Соответственно инструктивисты уделяют основное внимание разработке оптимальных инструктивных материалов и способов их наиболее эффективной подачи. Конструктивисты же обращают внимание на организацию познавательного процесса и создание необходимой образовательной среды. Конструктивистский подход к обучению предполагает четыре шага: 1) выявить идеи и воззрения (ideas and views) учащегося; 2) создать учащемуся возможность изучить (explore) их; 3) обеспечить учащемуся стимулы к развитию, улучшению (modify) и, при необходимости, изменению этих идей и воззрений; 4) поддержать попытки учащихся их переосмыслить и перестроить (reconstruct) [5]. При этом многие конструктивисты, ссылаясь на работы Л.С. Выготского, стремятся развивать так называемый “социальный конструктивизм”, основывая свои методики на плотном коллективном или групповом взаимодействии. Инструктивисты вопросу межличностных взаимодействий почти не уделяют внимания.

В рамках конструктивистского подхода основная роль учителя — инструктирование и проверка следования инструкциям или их воспроизведения. Иными словами — передача информации и контроль качества этой передачи. В рамках конструктивистского подхода роль учителя сводится к помощи в поиске информации и разрешении проблем [5].

Поскольку в рамках конструктивистского подхода обучение есть процесс передачи информации, инструктивисты обращаются к теориям, так или иначе описывающим передачу и усвоение информации. Это так называемые **когнитивные теории**, т. е. теории, описывающие процесс познания (мы используем этот термин вместо термина “теории познания”, чтобы отделить инструментальные теории от философских).

Конструктивисты же рассматривают обучение в тесной связи с развитием учащихся, поэтому пользуются в первую очередь теориями индивидуального развития.

И, наконец, коль скоро в рамках инструктивизма знания *передаются*, значит, знания объективны, т. е. их структура не зависит от их носителя. В рамках конструктивизма знания формируются так, чтобы они подходили к реальности, “как ключ к замку” [3]. То есть знания рассматриваются как инструмент взаимодействия с миром и хороши в том случае, если они позволяют достичь каких-либо целей. В рамках конструктивизма нет “правильных” и “неправильных” теорий, есть теории, соответствующие и не соответствующие реальности. Радикальный извод конструктивизма по этому поводу даже обвиняют в идеализме.

Из описанного различия в понимании термина “знание” следует различие в формах его контроля. Если инструктивизм требует воспроизведения знаний, т. е. фактов и процедур [2], то конструктивизм полагает заучивание информации бессмысленным — ни один параграф ни в одном учебнике не представляет и не может представлять истинное знание. Лучший способ проверки знаний в рамках конструктивизма — решение разного рода задач, в том числе практических.

Различия между конструктивизмом и инструктивизмом приведены в таблице.

#### Сравнение инструктивизма и конструктивизма

Критерий	Инструктивизм	Конструктивизм
Основание посылки	Знания передаются от учителя к ученику	Знание формируется в уме ученика
Центральный объект	Содержание обучения	Учащийся
Роль учителя	Передача знаний	Создание ситуаций, стимулирующих познавательную активность
Средство обучения	Инструктивные материалы	Образовательная среда
Пути повышения эффективности обучения	Организация передаваемой информации	Организация познавательной деятельности
Психологические теории, лежащие в основе	Когнитивные теории	Теории индивидуального развития
Требование к знанию	Знание объективно (воспроизводит структуру реальности)	Знание субъективно (отражает реальность, подходит к ней, “как ключ к замку”)
Контроль знаний	Воспроизведение возможно большего количества фактов и процедур	Решение задач

## Инструктивизм и конструктивизм: борьба

### *История*

Вопрос, что было первым — инструктивизм или конструктивизм — сродни спору о курице и яйце. Наверное, первым документально зафиксированным конструктивистом можно считать Сократа, ибо “Диалоги”, которые Платон ему приписывал, можно считать образчиком формирования знаний в голове учащегося. Сократики считали, что знание есть личностный опыт и что причина обучения важнее содержания [6]. До сих пор сократический метод (метод диалога, в котором учитель подводит ученика к пониманию слабости или внутренней противоречивости тех или иных его представлений) используется конструктивистами в индивидуальном обучении. Современники Сократа — софисты — наоборот, полагали, что знание может быть передано, т. е. выступали как инструктивисты.

В течение Средних веков обучение было насквозь инструктивистским в своем самом крайнем — схоластическом — изводе. Единственным источником знания тогда считались священные книги (в современных терминах — “инструкции”), в которых искались ответы на все вопросы (например, “сколько зубов у лошади”). Эпоха Возрождения ввела в науку эксперимент, тем самым ограничив роль текстов (инструкций) как источника знаний. Знание перестало быть чем-то застывшим и получило возможность конструироваться (пока что в науке, а не в “головах учеников”).

Сам термин “конструктивизм” был введен в 1710 г. итальянским мыслителем Giambattista Vico в трактате “De Italorum Sapientia”. Конструктивистские идеи, базирующиеся на “природосообразном” саморазвитии учащихся разрабатывал Песталоцци [7]. Однако система образования в те времена по-прежнему оставалась инструктивистской. Это входило в противоречие с работой самих ученых, развивавших науку: инструкций, содержащих новое знание, не существует, поэтому новое знание в любом случае конструируется.

Практическое преодоление инструктивистской стратегии началось в конце XIX в. В России идеи конструктивизма (не называя их так) продвигал Л.Н. Толстой, основав школу, предполагающую свободное развитие природных способностей детей. В США идеологом конструктивизма выступил американский философ Джон Дьюи [8], оказавший огромное влияние на советскую школу 20-х гг. Однако в 1931 г. в Советском Союзе все конструктивистские эксперименты были резко свернуты [9]. Это было обосновано тем, что “обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки... грамотных людей, хорошо владеющих основами науки”. К сожалению, опыт внедрения конструктивизма в СССР до сих

пор не изучен и зерна от плевел не отделены — эта тема еще ждет своего исследователя.

Что касается США, то там к 1940-м гг. широко распространились так называемые “прогрессивные” (progressive) школы (в основном среди частных учебных заведений [10]). Однако к 50-м гг. прогрессивное обучение практически умерло. С одной стороны, изначальная идея была выхолощена: официальной целью социального развития ребенка стала “приспособленность к жизни”. С другой стороны, в обществе нарастал вал критики системы образования, которая после запуска Советским Союзом искусственного спутника приобрела характер истерии [11].

Тем не менее, в 60-х гг. конструктивизм вновь ожил настолько, что к концу XX в. конструктивистская идеология проникла в национальные образовательные стандарты США. Но возникло настолько ожесточенное сопротивление ей, что стали говорить о “научных войнах” (“Science wars”) [12]. Вслед за США в 1990-е гг. конструктивистские идеи стали проникать в национальные образовательные стандарты англоязычных стран — ЮАР, Новой Зеландии, Канады, а также европейских стран. Конструктивистские идеи активно продвигаются (но при этом проверяются) в Турции.

Второй переход от инструктивизма к конструктивизму связывают с переходом от индустриальной экономики к экономике знаний [2 и ссылки там]. Утверждается ведущая роль творческих способностей (creativity) и изобретательности (ingenuity), для чего требуется глубокое усвоение основных понятий и творческая работа с ними. Адепты конструктивизма утверждают (как правило, не приводя доказательств) что инструктивизм не способствует их развитию.

Теракты 11.09.2001 нанесли серьезный удар по конструктивизму в США [11]. Тем не менее, американская система образования остается ныне в значительной мере конструктивистской. Еще более конструктивистский характер носят системы, грубо скопированные с американской, в частности система образования ЮАР [4].

История показывает, что выбор между конструктивизмом и инструктивизмом во многом обусловлен системой ценностей общества и власти, в первую очередь в области свободы личности. Так “прогрессивные” школы впервые возникли в США — стране, в которой свобода личности издавна занимает важное место среди общественных ценностей. Выводы [11] показывают, что всплеск интереса к конструктивизму в США совпал с осознанием ценности свободы личности (в частности, с компаниями по запрету детского труда и борьбе за избирательные права женщин) и облегчением свободы передвижения за счет строительства железных дорог. В Европе то же самое случилось после Второй мировой войны. В СССР пик конструктивизма пришелся на послере-

волюционную вольницу и на время перестройки, когда свобода личности представлялась наивысшей ценностью.

Из этого следует, что мода на “конструктивистский” или “инструктивистский” уклон зависит не столько от их педагогической целесообразности, сколько от настроений общества, большая часть которого не являются профессиональными педагогами. А это значит, что профессиональное сообщество вынуждено четко отделять педагогическую целесообразность от общественной моды (безусловно, учитывая культурный контекст). Проверка педагогической целесообразности в свою очередь может быть только экспериментальной.

Это, видимо, начинают осознавать на достаточно высоком уровне. Так, американское министерство образования озаботилось экспериментальной проверкой эффективности образовательных моделей, учредив Центр качества современной школьной реформы (Comprehensive School Reform Quality Center, CSRQC). Центр исследует имеющиеся модели образования и предлагает рекомендации к их применению, базируясь на оценке их эффективности. В число рекомендуемых попадают как конструктивистские, так и инструктивистские модели. В Великобритании развитие идей доказательной (evidence-informed) педагогики вылилось в программу исследований обучения (Teaching and Learning Research Programme), в результате которой были сформулированы “десять принципов эффективной педагогики” [13], устанавливающие рамки для сравнения двух стратегий.

### ***Взаимная теоретическая критика***

И теория конструктивизма, и теория инструктивизма (как в целом, так и отдельные их теоретические и практические следствия) базируются на определенном наборе положений. Если положения ложны, теории могут быть неверны. Поэтому теоретическая критика обеих стратегий основана на критике их базовых положений. Проблема в том, что большинство критиков считает базовые положения оппонентов *абсолютно* ложными — границы их применимости не рассматриваются в принципе. Чтобы не ломать копья на пустом месте, следует установить границы адекватности базовых положений.

Мы не будем здесь рассматривать философские аргументы дискуссии [12, 14 и др.]. Это словоблудие занимает много места, но мало что дает с операциональной точки зрения. Мы можем сколько угодно рассматривать положения конструктивизма под онтологическим или эпистемологическим углом, но это не позволит нам решить простую задачу: что нужно сделать, чтобы человек не тушил горящий бензин водой. Отметим только, что многие философы-конструктивисты считают, что индивидуальное развитие идет по тем же схемам, что и раз-

витие науки (через смену парадигмы по Куну), что их оппоненты разумно считают недоказанным. Мы также не будем дискутировать на темы типа “что есть конструктивизм” (ибо для этого термина найдено как минимум восемь областей приложения [12]). Мы будем рассматривать сугубо *эффективность* стратегии обучения.

Поскольку критика инструктивизма возникла раньше, мы начнем с нее. Важнейшее положение этой критики заключается в том, что “школы берут науку взрослых, материал, не имеющий никакого отношения к нуждам развивающегося организма, и пытаются навязать это детям, — меньше всего считаются с тем, что нужно детям в период роста” [8]. Здесь вопрос касается, по сути, не столько стратегии обучения, сколько содержания образования. Дьюи разрабатывал такую систему, в которой учащийся сам выбирал, что ему требуется, а такая система возможна только на основе конструктивизма. Однако (и это возражение на западе не звучало) как показали экспериментальные исследования Петгу [15] и его последователей, для школьников существуют лишь “правильные” и “неправильные” знания. Поэтому конструктивистская идея относительности знаний противоречит их возрастной психологии.

В России Л.Н. Толстой отмечал, что в сочинениях крестьянских детей можно найти “такую сознательную силу художника, какой по всей своей необъятной высоте развития не может достичь и Гёте”. Поэтому он предлагал давать всяческий простор детскому творчеству, не исправляя даже орфографических ошибок. Эту позицию критиковал Л.С. Выготский [16], утверждавший, что “стихийная сила творчества, хотя и способна создать образцы величайшего напряжения, тем не менее, навсегда обречена оставаться в узком кругу самых элементарных, примитивных и, в сущности, бедных форм”.

В качестве ответной критики инструктивисты ставят под сомнение “романтическое”, восходящее к Ж.-Ж. Руссо утверждение, что “все естественное есть благо” [4 и ссылки там]. Действительно, существует целый ряд примеров, когда искусственные системы (например, самолет) оказывались принципиально эффективнее естественных (птицы). Многие конструктивистские модели обучения предполагают свободный выбор учащихся, однако учащиеся выхватывают все самое простое, что полностью разрушает системность знания [17].

Еще одно критикуемое положение инструктивизма — представление, что изначально мозг учащегося пуст, и его нужно наполнить знаниями [2]. Это представление противоречит многочисленным исследованиям, показавшим, что человек приходит в школу с многочисленными сформировавшимися представлениями [18 и ссылки там]. Однако, на наш взгляд, наличие таких представлений никак не противоречит основному положению инструктивизма (знания содержатся в голове уча-

щегося) и здесь спор может идти только о границе терминов “знание” и “представление”.

Противники инструктивизма, ссылаясь на опыт учителей, утверждают, что “учиться не значит научиться”. То есть передача знаний далеко *не всегда* эффективна, и с этим может согласиться, пожалуй, каждый практикующий учитель. Однако утверждение, что она неэффективна *никогда*, более чем спорно. Более того, когнитивная наука [19 и ссылки там], на которой базируется современный инструктивизм, как раз и решает задачу (в том числе экспериментально), как сделать передачу знаний максимально эффективной.

Серьезная критика конструктивизма началась в США в 50-е гг. Тогда она сводилось к тому, что “учить думать просто, а научить алгебре гораздо сложнее” [11]. Однако позднее она стала более фундаментальной. Одной из самых слабых претензий конструктивизма оказалось “развитие творческих способностей”. Валидных методов их оценки так и не предложили [11], а значит, оценить их развитие оказалось невозможно. При этом опрос креативных личностей (ученых, музыкантов, художников) позволяет прийти к выводу, что важным условием креативности оказывается хорошее знакомство с полем своей деятельности [11], а это — вотчина инструктивизма.

Углубление идей конструктивизма привело к идее, что нужно учить не фактам, а способам их получения, ибо заучить все факты невозможно. Инструктивистский подход, согласно которому знание — это только то, что студент может применить без всяких внешних ресурсов, следует отвергнуть. При помощи информационных технологий можно легко найти всю необходимую информацию, чему и надо учить. Для этого нужно развивать такие надпредметные (all-purpose, transferable) умения, как задавание вопросов (questioning), анализ, синтез, интерпретация, построение аналогий и решение задач [10 и ссылки там]. Однако против этого сформулировано серьезное возражение [1, 10], основанное на результатах когнитивных исследований. Они показывают, что все вышеперечисленные надпредметные умения можно сформировать только на основании широких знаний в соответствующей области (domain). Предметные знания и надпредметные умения оказываются не противоречащими друг другу, а обуславливающими друг друга. Что же касается фактов, то, чтобы их понять, человек должен обладать знаниями фактов, на которых этот факт основывается — понять незнакомую область “с нуля”, просто просматривая информацию о ней, невозможно. Те, кто в это не верит, может попробовать, например, построить график распределения концентрации соли, диффундирующей в воду с поверхности кристалла через 10 минут после приведения их в соприкосновение. Кроме того, если человек вынужден искать значение какого-то слова в тексте, происходит расщепление

внимания, что затрудняет процесс познания [19]. В результате получается парадоксальная ситуация: человек, много знающий, узнает из новых текстов больше, чем мало знающий.

### *Экспериментальная проверка эффективности*

Из предыдущего раздела следует, что умозрительные рассуждения не позволяют сделать однозначный выбор между конструктивизмом и инструктивизмом. Более того, их взаимная критика позволяет нащупать их границы адекватности. Что же говорит экспериментальное сравнение этих двух стратегий обучения?

Развитие инструктивистского подхода в США началось с сугубо экспериментального факта — детям было скучно на уроках, учеба вызывала напряжение как у школьников, так и у учителей [20]. В результате была разработана программа обучения, которую каждый ребенок намечал себе сам, “исходя из действительной жизни”. Иными словами, ребенок занимался тем, что его интересует (“метод проектов”). Дети стали учиться без понуканий. В результате проектного обучения “спали чары” с академических предметов, зато школьники подались в так называемые “не престижные” профессии (кочегар, плотник, слесарь, продавец, землепашец и т.п.) [20]. Это устанавливает одну из областей применимости конструктивистской стратегии (вернее, метода проектов): она хороша для подготовки к профессиям, требующим деятельности, но не требующим фундаментальных знаний.

Этим результатам, кажется, противоречат следующие: хорошие школы, использующие прогрессивное обучение на высоких ступенях обучения, в основном сосредоточены в наиболее благополучных городских районах и среди частных школ. Хуже всего обстоит дело с конструктивистским обучением бедных иммигрантов [11]. Авторы не дают этому объяснений, а только признают, что в деле обучения бедных существует множество факторов, которые не контролируются учителями и администрацией.

Мы рискнем предложить три возможных объяснения. Либо за 80 лет, прошедших со времен Коллинга и Дьюи, большинство американских учащихся деградировало настолько, что любая познавательная деятельность у них атрофирована. Либо дети из благополучных районов ценят образование настолько, что их успехи не зависят от того, как их учат. Либо же “прогрессивное обучение” требует высококвалифицированных учителей, которых трудно заманить в трущобы. Если экстраполировать эти соображения на Россию, то окажется, что в подавляющем большинстве ее регионов чисто конструктивистскую стратегию применять опасно.

Крайний извод конструктивистской стратегии, получивший назва-

ние “базирование на результате” (outcome-based) использовался в системе образования ЮАР [4]. Содержание из курсов было выхолащено, а формальное инструктирование по отдельным предметам заменено студентоцентрическим (learner-centred), самооткрывающим (self-discovery) обучением через интегрированные (holistically integrated) проекты. Основная задача такого обучения — воспитать людей, умеющих решать задачи и критически мыслить. Эта стратегия была принята в 1998 г., но уже в 2001 г. было признано, что она не достигла своих целей — академические успехи учеников резко снизились. Надо заметить, что здесь налицо явное ценностное несоответствие стратегии обучения и критерия ее эффективности, поскольку в рамках конструктивизма академические достижения не представляют ценности. Как бы то ни было, стратегия была смягчена: учителя по-прежнему остались “посредниками в учении”, но был введен более строгий контроль над содержанием, в частности путем введения новых образовательных стандартов. В 2005 г. власти пошли еще дальше в сторону инструктивизма, заявив, что школы должны вернуть слово “учительство” (teaching), понимая его как организацию систематического обучения, хотя система по-прежнему остается студентоцентрической.

Помимо “полевых наблюдений”, описанных выше, проводилось сравнение стратегий в контролируемых условиях. Такое крупнейшее исследование за всю историю педагогики получило название “Продвижение” (Follow Through) [21]. Оно проводилось с 1967 по 1995 г. в США под эгидой министерства образования. В нем приняло участие более 75 000 детей от детского сада до 3-го класса школы. Были сопоставлены результаты девяти моделей обучения математике, чтению и письму. Результаты оценивались рядом тестов по трем группам параметров: базовые навыки (умение соотносить звуки и буквы, словарный запас, идентификация слов, способность к устному счету, правописание, умение решать математические задачи); познавательные навыки (понимание написанного, понимание принципов и соотношений в математике, использование рассуждений с числами); эмоциональные навыки (отнесение своих удач или неудач на собственный счет или счет внешних сил; самоощущение). Участники получали входные тесты, а затем тестирование проводилось каждую весну.

Для каждой школы, в которой использовали какую-то из моделей обучения, подбирали в том же районе школу, в которой обучение велось традиционно. Из исследованных моделей три можно считать вполне инструктивистскими. Они были объединены в группу “модель базовых навыков” (basic skills model). Три другие модели были объединены под названием “модель познавательных навыков” (cognitive/concept skills model). И, наконец, три последние объединялись в группу “модель эмоциональных навыков” (affective skills). Как нетрудно понять, в рам-

ках соответствующих моделей предлагали развивать определенные навыки, которые предполагались ключевыми в обучении. Тесты проверяли все три типа навыков.

Результаты показали, что *единственная* модель, которая способствовала развитию всех групп навыков по сравнению с традиционным обучением — модель прямого инструктирования (Direct Instructions). Две другие модели развития базовых навыков парадоксально показали только рост *эмоциональных* навыков. Модели, базирующиеся на развитии собственного интереса школьников и ответственности за обучение, оказались категорически неэффективны по сравнению с традиционной.

В 2002 г. был опубликован мета-анализ данных по экспериментальной оценке эффективности образовательных моделей [22]. Авторы собрали литературные данные по 29 моделям обучения и, обработав их разными статистическими методами, составили рейтинг их эффективности. На первом месте в их рейтинге оказался все тот же метод прямого инструктирования. Также достоверно эффективной была признана Школьная развивающая программа (School Development program), направленная на организацию сотрудничества между учителями, учащимися и родителями, но при этом уделяющая внимание содержанию образования с точки зрения потребности в развитии (т. е. явно конструктивистская). И, наконец, третьей достоверно эффективной программой была признана “Успех для всех” (Success for All), базирующаяся на кооперативном обучении и (внимание!) эффективных инструкциях. То есть эта программа сочетает (и, судя по результатам, весьма успешно) инструктивистскую и конструктивистскую стратегию. Среди моделей, не подтвердивших свою эффективность, также были как конструктивистские, так и инструктивистские модели.

Оба исследования подтверждают, что важна не только стратегия обучения, но и модель обучения — неадекватная модель может свести на нет все преимущества стратегии, а адекватная — свести на нет недостатки. Более того, ничто не мешает грамотно сочетать в одной модели обе стратегии, и эта возможность будет теоретически обоснована в следующем разделе.

Следует также понимать, что результаты этих исследований применимы только к массовой выборке. Ни одна из использованных моделей не оказалась неэффективной *во всех* школах и *для всех* школьников — сами исследователи признают, что результаты очень сильно различались в разных группах. Даже самые неэффективные в среднем модели оказались в каких-то случаях и в какой-то мере эффективны. Понимание причин этого способно сделать их использование более целенаправленным.

## *Инструктивизм и конструктивизм: единство*

Эффективность модели “Успех для всех” заставляет внимательно пригледеться к каждой из оппозиций конструктивизм-инструктивизм, приведенной в таблице. Тут-то и оказывается, что элементы каждой оппозиции друг без друга немислимы.

Так, центральным объектом одной стратегии является содержание образования, а другой — учащийся. Но само по себе содержание образования без учащихся теряет смысл. Равно как теряет смысл содержание обучения, если нет учащегося, т. е. содержание никому не передается. Передача знаний немислима без организации процесса их усвоения, а для организации познавательного процесса учащийся должен получать информацию (от учителя ли или от внешней среды — вопрос второстепенный). В отрыве от образовательной среды инструктивным материалом не найдется применения, а без инструктивных материалов в образовательной среде учащийся далеко не всегда будет понимать, что ему делать. Трудно вообразить себе познание, которое не приводит к индивидуальному развитию, равно как и индивидуальное развитие, не сопровождающееся получением и структурированием новой информации. Что касается объективности и субъективности знаний, то при любом раскладе знания должны как-то соотноситься с реальностью, а в какой мере они ее *воспроизводят*, а в какой *отражают* — вопрос второстепенный. И, наконец, вряд ли можно решить задачи, не зная ни одного факта. Но если факт считать информацией о структуре или поведении объекта, то изложение фактов сводится к решению задачи на установление структуры или предсказание поведения объекта.

Конструктивисты полагают основным источником конструируемых знаний опыт чувственного взаимодействия с окружающим миром. Однако источником чувственного восприятия может быть и нарратив (книга, рассказ и т.п.), т.е. разновидность инструкции. Более того, ключевые разделы естественных наук (например, строение атома) вряд ли можно сконструировать на основе чувственного восприятия (по крайней мере, автор не встречал работ, где конструктивисты описывали бы повторение со школьниками опыта Резерфорда и интерпретацию спектральных линий водорода). Практически всю информацию о строении атома школьники и студенты черпают из книг или рассказов учителя, т.е. в рамках инструктивистского подхода. Что, однако, не противоречит идее, что учащиеся *конструируют* свои знания на основе полученной информации. То есть *инструкции* оказываются материалом для *конструирования* знаний.

Таким образом, конструктивизм и инструктивизм во всех своих оппозиционных свойствах оказываются немислимыми друг без друга и переходят один в другой, т.е. находятся в неразрывном единстве.

## *Инструктивизм и конструктивизм: синтез*

Коль скоро между конструктивизмом и инструктивизмом имеются единство и борьба, они являются диалектическими противоположностями. Диалектическая борьба между ними есть двигатель развития стратегий обучения. Оно, в соответствии с законами диалектики, проходит через снятие противоречий, в результате чего происходит диалектический синтез. В нашем случае он заключается в а) поиске границ их применимости и б) разработке подходов и методик обучения, использующих их диалектическую взаимосвязь. Конструктивизм здесь позволит понять, что действительно нужно школьникам, а инструктивизм — разработать инструкции, с использованием которых преподавание будет более эффективным. Далее учитель будет корректировать процесс в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями учащихся.

Большинство западных исследователей и политиков в области образования до сих пор не видит этой диалектической связи и продолжают “пускать под откос вражеские эшелоны”, настаивая на единственной верности их стратегии. Хотя работа по диалектическому синтезу (видимо, без осознания его как такового) уже ведется. В первую очередь развиваются “инструкции, базирующиеся на конструктивистском подходе”. Эти инструкции направлены на развитие когнитивного конфликта: учащиеся просят предсказать развитие той или иной ситуации, а потом дают информацию, которая показывает несоответствие прогноза реальности. После чего следует введение строгого понятия, позволяющего делать верные предсказания. Хотя внешне подход вполне конструктивистский, он осуществляется при помощи инструкций.

Глубже всего синтез инструктивизма и конструктивизма реализован в методе, называемом “поддерживающее обучение” (scaffolding learning). Школьник формирует знания на основе опыта, который организуется инструктивными материалами и результаты которого он осмысливает тоже при помощи учителя или инструктивных материалов. При этом инструктивные материалы используются как строительные леса (scaffold), которые “разбираются” (упрощаются) по мере развития знаний. Эффективность этого метода многократно подтверждалась экспериментально [23 и ссылки там].

Тенденция к пониманию неразрывной взаимосвязи конструктивизма и инструктивизма намечается уже на уровне обзоров, авторы которых сосредоточились на позитивных наработках в рамках обоих подходов [2] или пытаются установить границы применимости этих двух стратегий, не претендуя на их абсолютную истинность [4, 14].

## Вывод

Принцип диалектического синтеза конструктивизма и инструктивизма сформулирован словами: «Обучение как конструирование знания является *исключительно* фактом мыслительной деятельности, и необязательно определяется “естественностью” обучения. Это подтверждается деятельностью хороших учителей — систематическим инструктированием, четкими объяснениями, вопросами, проверкой, что поняли учащиеся и немедленным исправлением ошибок. Конечно, собственные открытия школьников имеют место и свою ценность, но если нужно, чтобы школьники получили пользу от собственного опыта, их ум должен быть к нему подготовлен, а сам опыт структурирован учителем» [4].

В методических работах, изданных в Советском Союзе, идеи диалектической взаимосвязи конструктивизма и инструктивизма (расплывчатые и без упоминания этих терминов) прослеживаются с еще более ранних времен: обучение рассматривалось как *процесс, направляемый* учителем. Поэтому российская система образования готова к восприятию идеи этой взаимосвязи, пожалуй, даже больше, чем западная. А это означает, что мы вполне можем перескочить этап увлечения конструктивизмом (в частности, выхолащивания содержания образования), из которого мучительно выбирается Запад и сразу перейти к диалектической стратегии обучения. К сожалению, в проектах образовательного стандарта второго поколения такого перехода в явном виде не просматривается.

## Список литературы

1. *Kirschner P.A., Sweller J, Klark R.E.* Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. №2. P. 75–86.
2. *Sawier R.K.* Optimising learning implications of learning sciences research. OECD. 2008. (URL:<http://www.oecd.org/dataoecd/39/52/40554221.pdf>. 20.04.2011).
3. *von Glasersfeld E.* An introduction to radical constructivism // *The Invented reality: how do we know what we relize we know?* / Ed. P. Watzlawiek. N.Y.: Norton, 1984. P. 16-38.
4. *Horn I.* Learner-centredness: an analytical critique // *South African Journal of Education*. 2009. Vol. 29. P. 511-525. (URL:<http://ajol.info/index.php/saje/article/view-File/47745/34118> 20.04.2011).
5. *Hodson B.* Laboratory work as scientific method: three decades of confusion and distortion // *Journal of Curriculum Studies*. 1996. Vol. 28. P. 115–135.
6. *Manus A.L.* Procedural versus constructivist education: a lesson from history // *The Educational Forum*. 1996. Vol. 60. N 4. P. 312–16.

7. *Песталоцци И.Г.* Лебединая песня // Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. (URL:[http://jorigami.narod.ru/PP\\_corner/Classics/Pestalozzi/Pestalozzi\\_Swan\\_song.htm](http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Pestalozzi/Pestalozzi_Swan_song.htm) 20.04.2011).
8. *Дьюи Дж., Дьюи Э.* Школа будущего. 1922. (URL:[http://jorigami.narod.ru/PP\\_corner/Classics/Dewey/Dewey\\_Schools\\_of\\_Future.htm](http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm) 20.04.2011).
9. Постановление ЦК ВКП (б) “О начальной и средней школе” от 5 сентября 1931 г. (URL:<http://community.livejournal.com/psyhistorik/56331.html> 20.04.2011)
10. *Hirsch Jr. E.D.* You can always look it up — or can you? // *American Educator*. 2000. Vol. 24. N 1. P. 4–9.
11. *Berube M.R., Berube C.T.* The end of school reform. Rowmann & Littlefield publishers, 2007.
12. *Matthews M.R.* Constructivism and science education: a further appraisal // *Journal of Science Education and Technology*. 2002. Vol. 11. N 2. P. 121–134.
13. Improving teaching and learning in schools. A commentary by the teaching and learning research programme. 2006. (URL:[http://www.tlrp.org/pub/documents/TLRP\\_Schools\\_Commentary\\_FINAL.pdf](http://www.tlrp.org/pub/documents/TLRP_Schools_Commentary_FINAL.pdf) 20.04.2011).
14. *Taber K.S.* (2009) Constructivism and the crisis in u.s. science education: an essay review // *Education Review*. Vol. 12. N 12. P. 1–26. (URL:<http://edrev.asu.edu/essays/v12n12.pdf>. 20.04.2011).
15. *Perry W.G. Jr.* forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme. N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston, 1979.
16. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Астрель, 2008. 640 с.
17. *Борцов А.* “Митрофанушки” ставятся на поток. 2006 (URL:<http://www.zvezda.ru/politics/2006/10/17/education.htm> 20.04.2011).
18. *Pozo J.I., Crespo M.A.G.* The embodied nature of implicit theories: the consistency of ideas about the nature of matter // *Cognition and Instruction*. 2005. Vol. 23. N 3. P. 351–387.
19. *Reid N.* A scientific approach to the teaching of chemistry. What do we know about how students learn in the sciences, and how can we make our teaching match this to maximise performance? // *Chemistry Education Research and Practice*. 2008. Vol. 9. P. 51–59.
20. *Коллингс Э.* Опыт работы американской школы по способу проектов. М., 1926. Цит по: (URL:[http://jorigami.narod.ru/PP\\_corner/Classics/Dewey/Dewey\\_Schools\\_of\\_Future.htm](http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm) 20.04.2011).
21. *Effective School Practice (1995–6)*. Vol. 15, N 1. (URL:<http://darkwing.uoregon.edu/~adiiep/ft/151toc.htm> 20.04.2011).
22. *Borman G.D., Hewes G.M., Overman L.T., Brown Sh.* Comprehensive school reform and student achievement. A Meta-Analysis. (URL:<http://www.csos.jhu.edu/CRESPAR/techReports/Report59.pdf> 20.04.2011).
23. *McNeill K.L., Lizotte D.J., Krajcik J., Marx R.W.* Supporting students’ construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials // *The Journal of the Learning Sciences*. 2006. Vol. 15. N 2. P. 153–191.

# WESTERN EXPERIENCE OF EDUCATIONAL STRATEGIES: DIALECTIC ANALYSIS

**D.M. Zhilin**

The western experience in instructivism (“knowledge is transferred from a teacher to a learner”) and constructivism (“knowledge is formed in the mind of a learner”) opposition is discussed. Their unity is also shown. It leads to their dialectic synthesis when new dialectic learning strategy is formed.

**Key words:** *constructivism, instructivism, learning strategy, dialectics, content, learning environment, cognitive theories, project-based learning, scaffolding learning.*

## **Сведения об авторе**

*Жилин Денис Михайлович* — кандидат химических наук, доцент Московского института открытого образования. E-mail: zhila2000@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С.Д. Якушева

*(кафедра педагогики Московского гуманитарного педагогического института;  
e-mail: jawa57@mail.ru)*

В статье анализируется проблема взаимоотношения культуры и образования, раскрываются существенные особенности инноваций, представляющие собой комплекс взаимосвязанных процессов, направленных на практическое применение их в образовании. Обращается внимание на педагогическое мастерство, являющееся доминантой педагогического искусства, представляющее широкий спектр владения педагогическими методами и приемами, умениями и навыками, знаниями и способностями, педагогической культурой и техникой, обеспечивающее высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности как самого педагога, так и образовательного учреждения в целом.

**Ключевые слова:** *педагогическое мастерство, инновация, культура, профессиональные знания, педагогическая культура, педагогические способности и техника, творчество, культура личности, педагогические умения и знания, феномены самости.*

В настоящее время происходит реформирование российской системы образования: формируются новые подходы, разрабатываются новые государственные образовательные стандарты, предъявляются современные требования к качеству образования. Меняющаяся концепция образования предполагает способность педагога осваивать новое содержание образования, овладевать инновационными технологиями, внедрять такие методы воспитания и обучения, которые учитывали бы социальные, культурные изменения, характерные для России XXI в.

Образование — часть культуры, оно влияет на ее сохранение и развитие, обеспечивая познание мира, развивая личность в ее индивидуальности, неповторимом своеобразии, дающее возможность осваивать все богатство мировой культуры. Еще С.И. Гессен ставил актуальную и сейчас проблему взаимоотношения образования и культуры. Необходимым условием этой связи является взаимопроникновение образования в культуру и, наоборот, культуры в образование.

И.А. Зимняя выделяет основные направления, к которым относится культура:

- *культура отношения и культура саморегуляции* — культура личности;
- *культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности* — культура деятельности;
- *культура поведения и культура общения* — культура социального взаимодействия.

Составляющие культуры рассматриваются в рамках каждого из шести вышеназванных направлений культуры как присущие человеку, находящемуся на каждой ступени образования. В качестве таких составляющих определены: понимание мира (осмысление); знание мира и себя в нем; умение; творение и готовность человека к дальнейшему развитию [1]. Таким образом, без осознания огромной роли культуры и образования, личностно-творческой самореализации педагога невозможно развитие отечественного образования.

Развитие общеобразовательных учреждений различных типов и видов в настоящее время происходит за счет внедрения и апробации инноваций во всех аспектах образовательного процесса — организации, содержании, методике обучения и воспитания, выявлении и оценке их результатов. Новизна — один из основных критериев оценки педагогических исследований, результат нововведения. Новизна всегда относительна как в личностном, так и в объективно-временном плане [2: 26]. Новшество в образовании — это педагогическое средство, метод, методика, технология, программа и т.д. Под новшеством часто понимают целенаправленное прогрессивное изменение, т.е. определенный процесс [2: 27].

Следует различать новшества и нововведения. Если под педагогическим новшеством понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему, то нововведением в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества. Новшество — нечто новое, специально спроектированное, исследованное, разработанное или случайно открытое. Это может быть новое педагогическое знание, технология, методика, прием. Нововведение — это продукт освоения и внедрения новшества. С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием образовательных систем как на уровне школы, так и на уровне региона, страны.

По отношению к новшествам инновационный процесс определяется как комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. Новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой, или, наоборот, устареть.

Новшество новшеству — рознь. Уровень нового в образовании определяется в зависимости от степени изменений, вносимых в образовательный процесс или систему образования. Перечислим **уровни новшеств в образовании**.

1. *Усовершенствование* — изменение одного или более элементов образовательного процесса; приспособление известной методики к новым условиям учебной деятельности.

Пример: в действующей групповой системе обучения учитель применяет новые способы создания групп.

2. *Рационализация* — установление нового правила использования известных педагогических средств для решения традиционных задач.

Пример: завуч составляет в старших классах расписание занятий таким образом, чтобы учащиеся имели возможность более основательного погружения в изучаемые предметы с одновременной разгрузкой домашних занятий (например, парами). В этом случае школьники ежедневно более основательно готовятся к 2–3 предметам вместо 5–7.

3. *Модернизация* — изменение нескольких элементов действующей образовательной системы.

Пример: изменение структуры общего среднего образования — вместо 11 лет обучения в школе предлагается 12 лет.

4. *Эвристическое решение* — отыскание способа решения известных педагогических проблем; создание и использование неизвестных ранее педагогических форм, методов, средств для решения актуальных педагогических задач.

Пример: методика опорных конспектов Шаталова — способ изучения того же объема традиционного материала за менее длительное время.

5. *Педагогическое изобретение* — новое средство, технология или новое сочетание известных педагогических средств для осуществления образования. Педагогическое изобретение может быть комбинацией известных средств либо совершенно новым подходом к обучению.

Пример: система “погружения” М.П. Щетинина.

6. *Педагогическое открытие* — постановка и решение новой педагогической задачи, приводящей к принципиальному обновлению образовательной системы в целом или существенному улучшению ее составляющего элемента [2: 28].

Понятие “инновация” происходит от латинского *innovatis* (*in* — в, *novus* — новый) и трактуется как нововведение. В определении академика А.В. Хуторского, **инновация** представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов и является результатом концептуализации новой идеи, направленной на решение проблемы и далее — к практическому применению нового явления. К началу XXI в. инновационные процессы в образовательных учреждениях связаны с изучением новых технологий, процессами развития школы, практики образования (созданием педагогических новшеств; их внедрением и освоением; применением и распространением).

С инновациями в образовании связаны также следующие проблемы:

- технология подготовки педагогов и администраторов к инновационной деятельности, ее проектированию;
- зависимость распространения новшеств от особенностей данной среды;
- закономерности восприятия новшеств педагогами и учащимися;
- снятие психологических барьеров перед нововведениями;
- согласование с требованиями вузов к подготовке абитуриентов и др.

Изменения в содержании и организации деятельности образовательных учреждений, их инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагогов и руководителей.

Очевидно, что интенсивность происходящих изменений ведет к росту потребности в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами на уровне как государства, так и отдельных образовательных учреждений, в разработке педагогических условий, обеспечивающих эффективное инновационное движение. Немаловажно и то, что инновационные процессы позволяют профессионально развиваться и самореализовываться самим педагогам и администраторам [2: 10–11]. Жизнь требует от современного учителя и руководителя, по мнению А. В. Хуторского, инновационного поведения, т.е. активного и систематического творчества в педагогической деятельности. Инновационное поведение — это максимальное развитие индивидуальности [2: 228].

В данной статье педагогическое мастерство мы рассматриваем как условие развития инновационной деятельности образовательного учреждения.

*Педагогическое мастерство*, являясь доминантой педагогического искусства, представляет широкий спектр владения педагогическими методами и приемами, педагогическими умениями и навыками. Именно они и обеспечивают практическое воплощение педагогического искусства в процесс формирования и развития личности, раскрывая индивидуальные особенности педагога, дают возможность представить собственную педагогическую систему. Акцентированное внимание к личности учителя предполагает, на наш взгляд, построение индивидуальной траектории личностно-профессионального развития мастерства педагога [3].

Сегодня вряд ли стоит кого-то убеждать, что педагогом может быть далеко не каждый. Хорошие, разные специалисты для общества одинаково весомы. Но педагога в общий ряд не поставишь — от него и только от него зависит нравственная и профессиональная состоятельность и компетентность специалиста (инженера, предпринимателя, военного, врача) [4: 225]. Ибо профессия педагога включает в себя фун-

даментальные общеобразовательные, психолого-педагогические и специальные знания, владение современными педагогическими технологиями. Важнейшей стороной профессионального совершенствования педагога является овладение педагогическим мастерством.

Педагогическое мастерство, по утверждению Г.М. Коджаспировой, это уровень совершенного владения педагогической деятельностью. Сущность педагогического мастерства заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность. Педагогическое мастерство проявляется в деятельности, но к ней не сводится. Оно характеризуется высоким уровнем развития специальных умений, но и это не главное. Главное — в позиции педагога, способности виртуозно управлять деятельностью своих учеников. Педагогическая деятельность способствует осуществлению социальной преемственности поколений, включению молодежи в существующую систему социальных связей, реализации природных возможностей человека в овладении общественным опытом.

*Педагогическое мастерство* начинается с гуманистической позиции и педагогического общения, создающего среду, которая окрашивает педагогическое сотрудничество и оптимизирует учебно-воспитательный процесс. В педагогической деятельности развивается и реализуется мастерство преподавателя. Мастерство обеспечивает высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, оно включает в себя: гуманистическую направленность, профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику.

- Педагогическое мастерство предполагает наличие *гуманистической направленности*, которая позволяет целесообразно, в соответствии с требованиями современного общества выстраивать образовательный процесс.
- Фундаментом развития профессионального мастерства педагога выступает *профессиональное знание*. Оно составляет “каркас” профессионализма в деятельности и дает возможность постоянно совершенствовать его.
- *Педагогические способности* — “дрожжи” мастерства, обеспечивающие скорость его совершенствования.
- *Педагогическая техника* опирается на знания, способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью, тем самым гармонизируя структуру педагогической деятельности.
- *Профессионально-индивидуальные качества*, осуществляющие развитие личностного потенциала педагога. К ним следует отнести: творчество, педагогический артистизм, самостоятельность, объективность, самообразование и др. Эти качества формируют неповторимый портрет педагога-мастера.
- *Культура взаимодействия* — доминанта профессиональной дея-

тельности, которая играет важнейшую роль в работе преподавателя. Основными характеристиками культуры взаимодействия является общение, речевая культура, педагогическая этика и внешность педагога.

Все эти элементы взаимосвязаны в системе педагогического мастерства. Им присуще саморазвитие, основу которого составляет синтез знаний и направленности; важным условием успешности являются способности, а средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности — умения в области педагогической техники.

Педагогическое мастерство — высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу, работающему по призванию. В педагогике существуют несколько подходов к пониманию профессионального мастерства. Прежде всего оно требует педагогической культуры. Целью культуры является человек (Ф. Шиллер); к культуре относится то, что может быть привнесено в природу человеком (А. Дистервег); культура — способ человеческой (в том числе и педагогической) деятельности (Э.С. Маркарян); характеристика творческой, созидательной деятельности человека (Л.Н. Коган); сущность культуры выявляется в процессе саморазвития человека, развертывания и реализации его творческого потенциала (Н.С. Злобин, В.М. Межуев).

**Педагогическая культура** — часть общечеловеческой культуры, она интегрирует сферу педагогического и историко-культурного опыта, регулирует сферу педагогического взаимодействия. Истинный смысл высокое звание “Учитель” приобретает лишь тогда, когда оно неотторжимо от понятия культуры [3: 19].

Известно, что культура есть мера развития человека, ибо она характеризует не только и не столько объем усвоенных им ценностей общественной жизнедеятельности людей на протяжении всей их истории, сколько сам способ, каким человек общается к этим ценностям. Культура воплощает стиль мышления и поведения человека, поскольку она охватывает все стороны общественной жизни, любой вид человеческой деятельности. Она характеризует не только образованность — широту и глубину знаний человека, но и его воспитанность, интеллигентность — умение четко выразить свою мысль, выслушать, сделать правильное встречное движение, с достоинством и в соответствии с обстановкой себя держать [5: 8–9].

К основным системным компонентам и показателям уровня сформированности педагогической культуры педагога, учителя Е.В. Бондаревская относит следующие:

- гуманистическую позицию педагога по отношению к детям и его способность быть воспитателем;
- психолого-педагогическую компетентность и развитое педагогическое мышление;

- образованность в сфере преподаваемого предмета (для преподавателя, учителя) и владение педагогическими технологиями;
- опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую), способность разработать авторский образовательный проект;
- культуру профессионального поведения, способы саморазвития, умение саморегуляции собственной деятельности, общения.

Педагогическая культура включает в себя аксиологический, технологический, эвристический и личностный компоненты [6: 104]. Разумеется, педагогическая культура и культура педагога — не тождественные понятия. Приступая к разговору о культуре педагога, нельзя не коснуться понятия “культура личности”.

*Культура личности* понимается В.А. Мижериковым и Т.А. Юзефовичус в двух аспектах: во-первых, это уровень развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований, во-вторых — совокупность компетенций:

— политических и социальных, связанных со способностью брать на себя ответственность, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в совместном принятии решений по поводу функционирования и развития демократических институтов;

— касающихся жизни в поликультурном обществе (понимание различий между представителями различных культур, языков и религий, уважительное отношение к чужим традициям, верованиям) и т.п. Культура личности формируется в процессе воспитания и обучения, под влиянием социальной среды и личной потребности в постоянном развитии и совершенствовании [4: 173].

Личный пример педагога является важным стимулом в развитии у учащихся познавательных интересов, ценностных ориентаций, эстетических воззрений, разнообразных увлечений. “Профессия есть деятельность, обладающая собственной целью, имеющая собственный продукт, нормы и средства, которые в конечном счете детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает” [7: 7]. *Профессионализм* человека, согласно Е.И. Рогову, — это совокупность психофизиологических и личностных изменений, происходящих в нем в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях. Формирование профессионализма, по Е.И. Рогову, идет по трем основным направлениям:

1) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального

мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности — формируется личностный стиль деятельности;

2) изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в соответствующих элементах профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в следующих сферах:

- когнитивной — уровень информированности об объекте, степень осознания его значимости;
- эмоциональной — интерес к объекту, склонность к взаимодействию и удовлетворенность от этого взаимодействия, несмотря на трудности;
- практической — осознание своих реальных возможностей влияния на объект [7].

Профессиональная компетентность — это совокупность индивидуальных свойств личности, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности учащегося [8: 102]. Компетентность педагога (при определенных условиях) развивается в процессе длительного выполнения деятельности. Направления становления профессионализма — это и есть направления развития компетентности учителя [8: 27].

Структура профессиональной компетентности педагога раскрывается через его *педагогические умения*, представляющие собой совокупность самых различных действий педагога, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности и в значительной мере влияют на индивидуально-психологические особенности учителя.

В целом А.И. Щербаков и А.В. Мудрик дидактические умения учителя сводят к трем основным:

1) умение переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условиях новой педагогической ситуации;

2) умение находить для каждой педагогической ситуации новое решение;

3) умение создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые примеры решения конкретной педагогической ситуации [10].

Как показывают исследования, вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи процесс ее решения представляет со-

бой триаду “мыслить—действовать—мыслить”. Модель профессиональной компетентности педагога отражает единство его теоретической и практической готовности к педагогической деятельности [4: 134]. Содержание *теоретической готовности к педагогической деятельности* проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у педагога аналитических, прогностических, проектных, а также рефлексивных умений [4: 135].

В каком соотношении находятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство педагога? В свое время исчерпывающий ответ на этот вопрос дал А.С. Макаренко. Отвергая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями и задатками, выдающийся педагог показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности. Педагогическое мастерство, основанное на умении, квалификации, по мнению А.С. Макаренко, — это знание воспитательного процесса, умение его построить, привести в движение. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как данные умения — лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства. Следовательно, основы педагогического мастерства могут быть сформированы у каждого педагога, образуя базис, который даст возможность подняться на уровень мастерства.

Размышляя об учителях — мастерах своего дела — мы задумываемся о том, в чем секрет их педагогического успеха, и понимаем, что он складывается в процессе работы над самим собой. Это долгий, кропотливый труд, отточенность приемов воздействия, искусная постановка и решение разнообразных практических задач. Это специальные умения, необходимые педагогу, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Каждый знает, как важно для педагога овладеть техникой речи, голосом. Говорить грамотно, красиво и понятно, выразительно интонировать свою речь, четко выражать в слове мысли и чувства, передавать точный жест и выразительный взгляд — это верный путь к успеху.

***Педагогическая техника*** — это комплекс умений, позволяющих преподавателю видеть, слышать и чувствовать своих воспитанников. Выдающийся педагог А.С. Макаренко писал: “Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым... себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало” [11: 179]. Г.М. Коджаспирова считает, что педагогическая техника — это комплекс общепедагогических умений и навыков педагога, обеспечивающих владение им собственным психофизиологическим состоянием, настроением, эмоциями, телом, речью, и организацию педагогически целесообразного общения, т.е. оптимальное поведение педагога и его эффективное взаимодействие с воспитанниками в различных педагогических ситуациях [12: 364].

Одним из ярчайших свойств, характеризующих мастерство педагога, является интонационное разнообразие речи. Чем многообразнее палитра голосовых оттенков, тем выразительнее и доступнее информация, сообщаемая студентам. Мелодика речи, темп и паузы в совокупности составляют интонацию. *Интонация* — повышение и понижение тона голоса при произношении (вопросительная, повествовательная, властная, правильная, фальшивая); манера произношения, отражающая какие-нибудь чувства говорящего, тон. Интонация передает смысловые и эмоциональные различия высказываний, отражает состояние и настроение говорящих, их отношение к предмету беседы или друг другу. Каждый человек наделен голосом, который может стать сильным, четким, звучным. Работая над голосом, следует обратить внимание прежде всего на освобождение его от напряжения, совершенствование его лучших качеств. Существует глубинная связь между голосом и телом, поэтому в основе работы над голосом должно лежать речевое общение.

Итак, доминантой педагогического мастерства является, по словам Ю.П. Азарова, то, что следует “вселить в каждого абсолютную уверенность в своем даровании, снять страхи и неуверенность в себе, разбудить мощную потребность творить” [13: 54]. Ораторами не рождаются, ими становятся, начиная от элементарных речевых умений, через первичные навыки устных выступлений, а затем приобретая богатый опыт публичных выступлений перед разными людьми и в разных условиях. Педагог должен управлять своим поведением, эмоциями, настроением, социально-перцептивными способностями, техникой речи; воздействовать на личность и коллектив, раскрывая технологическую сторону процесса воспитания и обучения.

Преподавание — это искусство и наука. Искусство потому, что каждое занятие неповторимо. Его ход, эмоциональная окраска, используемые средства зависят от целого ряда факторов, многие из которых трудно предсказать заранее. В этом смысле преподавание в чем-то сродни работе художника, писателя, поэта, для нее требуется глубокое знание жизни, человеческой души, умение видеть, понять и сопереживать. Но вместе с тем это и наука, в основе которой лежат объективные законы, фиксирующие существенные связи и отношения в процессе восприятия и усвоения учебного материала. Эти законы выступают в роли несущих конструкций, обеспечивающих процесс целенаправленного формирования личности и специалиста [14].

*Творчество* разнообразно по своим видам: интеллектуально-теоретическое, художественное, техническое. Разнообразно оно по глубине и степени интенсивности — от простой находки иного пути и способа решения задачи до создания оригинальной модели или собственного художественного произведения. Насыщенность образовательного процесса элементами творчества делает его увлекательным, захватываю-

щим, а это в свою очередь способствует формированию активно-творческого отношения к процессу познания.

Большую помощь в этом, по утверждению М.О. Цукавы, может оказать система К.С. Станиславского, рассматривающая органическую природу творчества через природу человека-творца. В этой системе впервые решается вопрос сознательного овладения подсознательным, произвольным процессом творчества, проявления таланта личности в деятельности. Система К.С. Станиславского — наука об актерском творчестве, а также о том, как, опираясь на объективные законы, растить, развивать, обогащать различные способности, а не только сценические. Она — способ повышать в творческой деятельности “коэффициент полезного действия” всякого дарования [15: 50].

Развитие потенциальных возможностей и внутренних ресурсов личности, интенсификация творческого начала студентов, их полноценная самореализация в будущей педагогической деятельности обуславливают необходимость изучения функциональных компонентов и средств профессионально-творческого развития личности будущего специалиста, а именно формирование артистизма, овладение актерско-сценическими умениями.

В педагогике не вызывает сомнения тот факт, что артистизм необходим каждому будущему специалисту. В свете этой проблемы нельзя не сказать об артистизме вообще, об актерском даровании и знаменитой отечественной артистической школе К.С. Станиславского. Разработкой проблемы педагогического артистизма занимались такие исследователи, как Ш.А. Амонашвили, О.С. Булатова, Н.Н. Демьянко, В.И. Загвязинский, В.П. Кузовлев, А.С. Макаренко, Е. Пассов и др. В отечественной педагогике сложилось целое направление исследования проблем развития личности средствами драматического искусства. Идея использования достижений театральной педагогики в подготовке преподавателя не нова. Формирование артистизма и актерско-сценических умений нашло отражение в работах педагогов-исследователей. В частности, отдельные аспекты этой проблемы разработаны в трудах А.С. Макаренко, работах современных педагогов Ю.П. Азарова, И.А. Зязюна, В.А. Каналика, Н.Д. Никандрова.

Использование достижений театральной педагогики в учебно-воспитательном процессе, по утверждению Г.А. Гариповой, признано в педагогической теории перспективным. Она понимает под артистизмом целостную систему личностных качеств, способствующую свободному самовыражению личности. Г.А. Гарипова представляет его в виде совокупности комплекса взаимосвязанных структурных компонентов: психофизического, эмоционально-эстетического, художественно-логического [16].

В.И. Загвязинский считал, что артистизм — это особый, образно-

эмоциональный язык творения нового; проникновенный *стиль сотворчества* педагога и ученика, ориентированный на понимание и диалог с Другим, “другодоминантность”; изящное и тонкое кружево сотворения живого чувства, знания и смысла, рождающихся “здесь и сейчас”; это способность почти мгновенно переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе, умение жить идеями, преподаваемыми ученикам на уроке, жить искренне; это богатство личностных проявлений, образный путь постановки и решения проблемы, игра воображения, изящество, одухотворенность, ощущение внутренней свободы [17].

Как известно, творцом, так же как интеллектуалом, не рождаются. Очень многое зависит от того, какие возможности представит окружение для реализации личностного потенциала. Как показал анализ литературы, проведенный Ю.П. Фатневой, самообразование представляет собой специально организованную, самостоятельную, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных лично и общественно значимых образовательных целей; непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания и восполняются пробелы в духовном развитии человека. Личностный и профессиональный рост напрямую зависят от процессов самообразования и самосовершенствования, что позволяет наиболее эффективно реализоваться будущему педагогу в своей деятельности, обеспечивая его развитие и саморазвитие, способствуя творческому подходу к делу [18: 340].

Воспитание и *самовоспитание* — две стороны единого процесса формирования личности [19: 28]. Исследования, проведенные отечественными психологами и педагогами А.А. Арет, А.Г. Ковалевым, А.И. Кочетовым, Л.И. Рувинским и др., убедительно доказали, что личность является активной силой не только в преобразовании окружающего мира, но и в собственном ее формировании. Личность человека формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не пассивное существо, он выступает как субъект своего собственного формирования и развития [20: 226].

Согласно Н.А. Березовину, самовоспитание — это сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности. Основываясь на активизации механизмов саморегуляции, предполагает наличие ясно осознанных целей, идеалов, личностных смыслов. Самовоспитание — относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию.

Базируется на адекватной самооценке, критическом анализе им своих индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей. Находится в неразрывной связи с воспитанием, не только подкрепляя, но и развивая процесс формирования и совершенствования личности [21: 302–304].

По утверждению отечественного педагога Ю.К. Бабанского, процесс воспитания при его хорошей организации перерастает в процесс самовоспитания и предполагает: *самостоятельное планирование деятельности (самопроектирование)* по усвоению знаний, умений, навыков, способов поведения, разрешения проблемных ситуаций учебного и воспитательного характера; *самоорганизацию деятельности*: рациональное распределение этапов деятельности во времени, рациональное распределение усилий в ходе деятельности; *саморегулирование деятельности* на основе самоанализа хода ее и внесение необходимых поправок; *самоконтроль в деятельности*: анализ конечных результатов деятельности, сопоставление их с намеченными целями, выявление расхождений, их причин и проектирование новых перспектив и задач [19: 88]. Доминантой в самовоспитании становится формирование таких качеств, как самосознание, увлеченность, направленность, умение управлять собой и т.д.

Весомую роль в личностной характеристике педагога играет, по утверждению В.А. Мижерикова и Т.А. Юзефовичус, *профессиональное педагогическое самосознание*, в структуру которого, по А.К. Марковой, входят:

- осознание педагогом норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции педагогического труда;
- соотнесение себя с некоторыми профессиональными эталонами, идентификация;
- оценка себя другими, профессионально референтными людьми;
- самооценка, в которой выделяются: а) когнитивный аспект, осознание самого себя, своей деятельности; б) эмоциональный аспект [22].

Самообразование и самовоспитание — это внутренний процесс, происходящий в личности, являющийся необходимым условием совершенствования педагогического мастерства педагога. Самопознание невозможно без осознания и оценки педагогом, студентом своего образа жизни, самоанализа своего внутреннего мира. Работа над собой, преодоление себя, социальная активность возникают у человека из переживаний противоречия между требованиями жизни и собственным несовершенством. Но недовольство собой не может постоянно “питать” стремление к самосовершенствованию. Человек должен одновременно

и позитивно посмотреть на себя, осознать свою уникальность, отличие от окружающих, опереться на чувство собственного достоинства.

Самопознание организуется способами педагогической технологии:

— *самонаблюдение* (наблюдение за собой в деятельности);

— *сравнение себя с другими* (психологические игры), здесь важна логика: от сравнения себя с идеалом к сравнению с реальным человеком и от него к сравнению себя с самим собой по формуле “был—стал”;

— *самоанализ* (творческая деятельность), три “Я”:

• “Я” в моем представлении (“Что я знаю о себе”);

• “Я” идеальное (“Каким я хочу быть?”);

• “Я” зеркальное (“Что обо мне думают другие люди?”).

Эти способы осуществляются в индивидуальных и групповых беседах, тренингах [23: 308]. Ибо самопознание — это деятельность “Я” как субъекта по познанию (или созданию) образа “Я” (Я-концепции).

Самопознание является основой развития постоянного самоконтроля и саморегуляции человека, выступая также в качестве основы для реализации оценочного отношения к самому себе, или самооценки. Поэтому для педагога важно овладеть такими способами саморегуляции и самоуправления своей деятельностью, как самоконтроль, самоприказ, самоограничение, самостимуляция, самоодобрение, самоубеждение и самовнушение.

Профессиональное мастерство педагога предполагает наличие определенных умений и навыков, к которым относятся и феномены самости. В связи с этим *самость*, на наш взгляд, *представляет собой интегральное качество личности*. К феноменам “самости”, определяющим способность профессионального развития личности педагога, относятся:

— *самопознание*, закрепляющее интерес к своему “Я”, обучая способам познания своих личностных качеств и способностей;

— *самоопределение*, которое создает в различной деятельности ситуации выбора, принятия собственного решения;

— *самореализация*, помогающая проявить свой творческий потенциал в учебной и внеучебной деятельности;

— *саморегуляция*, обучающая управлению собственными желаниями, порывами, стимулированию и корректированию собственных действий [23: 89];

— *самосовершенствование*, которое предполагает воздействие на самого себя, опору человека на лучшее в себе, расширение этого лучшего и продвижение к собственной вершине (самосовершенству), достижение *акме* (греч. *акме* — расцвет, вершина) [24: 94].

Таким образом, личность — высшая инстанция самости, это “персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для дру-

гих и тем самым для себя” [25: 340]. Человек, по В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву, должен трансцендировать внутрь, в глубины субъективности и самости, что в свою очередь предполагает самоопределение и самосовершенствование в профессиональном становлении его как педагога-мастера.

Сегодня образовательный процесс — это прежде всего взаимодействие и сотрудничество педагога и обучающегося в сфере их сотворческой учебной и внеучебной деятельности. Сотворчество является не результатом педагогического преобразования сферы совместной деятельности, а процессом “включения” в отношения духовного родства и взаимответственности, сопричастности всех каждому и каждого всем. В связи с этим сотворчество мы рассматриваем в качестве основы инновационной деятельности как самого учителя, так и образовательного учреждения в целом. Ситуации и сам стиль сотрудничества, по утверждению В.И. Андреева, между учителем и учащимися — это, несомненно, один из решающих педагогических факторов развития ученика в современной школе [26: 105].

Педагогическая деятельность многофункциональна. Учителя эмоционально-методического и рассуждающе-импровизационного стилей руководства достигают высокой результативности обучения и в то же время вырабатывают у детей устойчивые навыки учения, возбуждая интерес к преподаваемому предмету. В каждом новаторском поиске и передовом опыте выявляют особенное и единичное [12]. Ведь именно в этом и заключается мастерство педагога. Несмотря на сложность возникающих проблем, для большинства ученых и педагогов становится очевидным, что владение педагогическим мастерством является основополагающим условием развития инновационной деятельности образовательного учреждения. Ибо главная черта инновационной деятельности образовательного учреждения — это принципиальное единство, взаимосвязь объемного и качественного содержания работы коллектива.

### ***Список литературы***

1. *Зимняя И.А., Б.Н. Боденко, Т.А. Кривченко, Н.А. Морозова.* Общая культура человека в системе требований ГОСТа. М.: ИЦПКПС, 1999. 67 с.
2. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика. М.: Издательский центр “Академия”, 2008. 256 с.
3. *Якушева С.Д.* Основы педагогического мастерства. М.: Издательский центр “Академия”, 2010. 256 с.
4. *Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А.* Введение в педагогическую деятельность. М.: Педагогическое общество России, 2005. 352 с.
5. *Грехнев В.С.* Культура педагогического общения. М.: Просвещение, 1990. 144 с.

6. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Творческий центр “Учитель”, 1999. 560 с.
7. *Рогов Е.И.* Учитель как объект психологического исследования. М.: ВЛАДОС, 1988. 494 с.
8. *Занина Л.В., Меньшикова Н.П.* Основы педагогического мастерства. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 288 с.
9. *Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В.* Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара: СамГПУ, 2001. 132 с.
10. *Щербаков А.И., Мудрик А.В.* Психология учителя // Возрастная педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1991. 498 с.
11. *Макаренко А.С.* Проблемы школьного советского воспитания // Собр. соч.: В 7 т. Т.5. М.: Учпедгиз, 1958. 179 с.
12. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика. М.: ВЛАДОС, 2004. 352 с.
13. *Азаров Ю.П.* Тайны педагогического мастерства. М.; Воронеж: Изд-во МПСИ, Изд-во МОДЭК, 2004. 432 с.
14. *Рогинский В.М.* Азбука педагогического труда. М.: Высшая школа, 1990. 112 с.
15. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 302 с.
16. *Гарипова Г.А.* Формирование артистизма личности будущего учителя музыки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002. 28 с.
17. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 59 с.
18. *Фатнева Ю.П.* Готовность к самообразованию как условие профессионального роста будущего специалиста в вузе // Формирование профессиональной компетентности специалистов как цель модернизации образования // Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Оренбург, 2005. С. 340.
19. Педагогика / Под ред Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
20. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова. М.: Школа-пресс, 1998. 287 с.
21. *Березовин Н.А.* Основы психологии и педагогики. Минск.: Новое знание, 2004. 336 с.
22. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
23. *Голованова Н.Ф.* Общая педагогика. СПб.: Речь, 2005. 320 с.
24. *Никитина Н.Н., Кислинская Н.В.* Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. М.: Юрайт-М, 2004. 607 с.
25. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
26. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 600 с.

# ART OF TEACHING AS A CONDITION OF INNOVATIVE ACTIVITY DEVELOPMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

**S.D. Yakusheva**

The article regards the art of teaching as a condition of innovative activity development in an educational institution. It analyzes the interlink between culture and education. The article discloses the key qualities of innovations which are defined as a unit of interrelating processes aimed at their utilization in education. The main focus of the article is the art of teaching which is treated as an essence of pedagogical competence and which includes a big variety of pedagogical methods and techniques, skills, special knowledge, capabilities and pedagogical culture that provide the high level of professional self-organization both on the side of a teacher and an educational institution

**Key words:** *art of teaching, innovation, culture, professional knowledge, pedagogical culture, pedagogical capabilities and techniques, creativity, culture of a personality, pedagogical skills and knowledge, phenomena of selfness.*

## **Сведения об авторе**

*Якушева Светлана Дмитриевна* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института. Тел. 8-919-966-64-34; e-mail: jawa57@mail.ru

## *РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

### **ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ**

**И.Е. Быстренина**

*(кафедра информатики и методики обучения информатике Марийского государственного университета; e-mail: iesh@rambler.ru)*

В работе раскрывается сущность процесса формирования интегративной целостности знаний, умений и навыков студентов, обуславливающих качество профессионально-исследовательской деятельности педагога в педагогической области, описаны технологии реализации данного процесса на основе интеграции математики и информатики.

**Ключевые слова:** *готовность к исследовательской деятельности, интегративный подход, исследовательская деятельность, контекстное обучение, профессиональная компетентность педагога, педагогические технологии.*

Проблема готовности педагогов к исследовательской деятельности особенно актуальна на современном этапе развития отечественного образования. Анализ требований к современному учителю показал, что он должен быть готов к изучению, анализу и прогнозированию развития личности обучающихся, к осуществлению комплексных изменений в образовательной системе, к преодолению противоречий ее развития. А также подготовлен к решению комплекса исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда. Другим важным компонентом профессиональной компетентности педагога является готовность к профессионально-педагогической рефлексии, к рассмотрению сложных объектов педагогической действительности как целостных явлений, к согласованию целей преподавания своего предмета с целями развития личности обучаемого, тенденциями функционирования учебного заведения на основе учета интегративных изменений в инструментарии педагогической деятельности [1]. Все сказанное позволяет утверждать, что формирование готовности студентов педагогических специальностей к исследовательской деятельности является важнейшим компонентом их профессиональной подготовки.

Целью нашего исследования является определение педагогических условий готовности к исследовательской деятельности студентов нематематических специальностей средствами интеграции математики

и информатики. Готовность к исследовательской деятельности учителя определяется нами как интегративное качество личности, характеризующееся целостностью знаний, умений и навыков в области педагогических исследований и обуславливающее успешность исследовательской деятельности педагога. Проведенный нами анализ существующей практики профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе позволяют утверждать, что она не обеспечивает формирования у будущих учителей необходимых умений и опыта осуществления исследовательской деятельности. Одной из значимых причин низкой готовности студентов педвуза к исследовательской деятельности является отсутствие целенаправленной и преемственной системы подготовки к ней.

Нами была разработана модель формирования готовности учителя к исследовательской деятельности на основе интеграции математики и информатики. Инвариантная часть содержания этой модели представлена курсами “Математика и информатика”, “Использование современных ИКТ в учебном процессе” а также психолого-педагогическими дисциплинами, содержание которых было дополнено исследовательским аспектом. Вариативная часть представлена авторским спецкурсом “Математические методы в педагогических исследованиях”, который был разработан и апробирован нами на факультете иностранных языков. Целью спецкурса является формирование готовности будущего учителя к исследовательской деятельности на основе интегративного подхода.

Особое внимание мы уделяли выбору технологий, которые должны обеспечивать наиболее эффективный процесс формирования готовности к исследовательской деятельности будущих учителей. Как любая другая педагогическая технология, технология формирования готовности студентов к исследовательской деятельности должна соответствовать требованиям системности, комплексности, целостности, научности, управляемости, диагностичности, прогнозируемости, эффективности, воспроизводимости [2].

Традиционными технологиями академического типа являются лекции, лабораторные работы и семинары. Помимо классических лекций нами были разработаны и успешно апробированы проблемные лекции, лекции-визуализации, бинарные лекции.

Особенность проблемной лекции — реализация принципа проблемности в ее содержании. В созданной преподавателем проблемной ситуации студенты овладевают понятиями математической статистики, первоначальной обработкой статистических данных, числовыми характеристиками дискретных случайных величин и вариационного ряда, статистическими методами изучения зависимостей между случайными величинами. Например, при изучении темы “Элементы математической статистики” в начале лекции на доске преподавателем были обо-

значены два проблемных вопроса, на которые студенты должны были ответить в конце занятия: “Справедливо ли выставление итоговой отметки не по среднему арифметическому, а по медиане соответствующего ряда чисел?”, “Как можно доказать эффективность методики преподавания путем сравнения результатов обучения двух классов?” Таким образом, совместными усилиями преподавателя и студентов в ходе проблемного изложения учебного материала достигается не только усвоение знаний, но и развитие теоретического мышления, формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов.

Использование компьютера на практических и лабораторных работах способствует усилению возможностей традиционного обучения. Так, при изучении программы Excel студенты рассчитывают значения функций при определенном значении переменной, определяют общую сумму данных с помощью математических функций данной программы, знакомятся с технологией построения круговых и столбиковых диаграмм и графиков функций. Особый интерес у студентов вызывает работа с логическими и статистическими функциями. В качестве примера можно привести задание, в котором необходимо автоматизировать процесс выставления зачета ученикам. Студенты разрабатывают программу, контролирующую знания ученика, в которой “зачет” ставится, если ученики верно ответили больше, чем на половину вопросов.

Лабораторный практикум по дисциплине “Использование современных ИКТ в учебном процессе” отражает основные направления использования ИКТ в урочной и внеурочной деятельности: использование электронных таблиц (создание тестов и кроссвордов для проверки знаний); создание мультимедийной презентации по определенной теме предмета; образовательные ресурсы Интернета и т.д. На лабораторных занятиях студенты работают с пакетом программ Microsoft Office, а именно с программами Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Publisher, Microsoft PowerPoint.

Особое внимание в процессе формирования поведенческого компонента готовности студентов к исследовательской деятельности уделяется решению исследовательских задач, часто встречающихся в профессиональной деятельности учителя. Задача — это знаковая модель какой-то прошлой проблемной ситуации, встречавшейся в практическом или исследовательском опыте обучающихся. Когда в проблемной ситуации выделяются объективные компоненты (условия), преобразование которых по заранее определенной процедуре (способу, алгоритму) приводит к новому, искомому соотношению, она превращается в задачу. Иначе говоря, задача — это формализованная, “вырожденная” проблемная ситуация с необходимым и достаточным набором данных и искомым, сформулированным в виде соответствующего вопроса. Задание отличается от задачи лишь менее строгой логической структурой

словесной формулировки, а сходны они в части требования ответить на вопрос, выполнить какое-то упражнение, доказать или опровергнуть что-то по известной процедуре. В случае и задачи, и задания студенту нужно владеть определенной информацией и правильно ее применять [3]. Решение исследовательских задач осуществлялось нами на практических занятиях спецкурса.

Семинары, как и практические занятия по решению исследовательских задач, являются квазипрофессиональной формой контекстного обучения. При организации семинаров нами наиболее часто использовалась такая форма, как семинар-дискуссия. Семинар-дискуссия представляет собой групповое обсуждение студентами учебной проблемы, что задает устремленность к поиску нового задания-ориентира для последующей самостоятельной деятельности. Дискуссия способствует высокой вовлеченности студентов в обсуждение содержания проблемы. Это не только средство активизации, но и способ углубленной работы с содержанием предмета, выходя за пределы освоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний. Такая форма занятий эффективна на этапе закрепления знаний, их творческого осмысления и формирования ценностных ориентаций, непосредственно связанных с исследовательским компонентом педагогической деятельности.

В рамках экспериментального курса были проведены следующие семинары-дискуссии: “Общие и специальные методы, используемые в педагогическом исследовании”, “Методика разработки программы и анализа результатов педагогического эксперимента” и т.п. Опыт организации дискуссии свидетельствует о следующей последовательности развития, наращивания степени инициативности участников: дискуссия с преподавателем в роли ведущего; дискуссия со студентом в роли ведущего; дискуссия без ведущего (самоорганизация).

Формирование поведенческого компонента готовности студентов к исследовательской деятельности невозможно без проведения деловых игр. Деловая игра является нестандартной для студента ситуацией, в которой он должен не только применять полученные на занятиях знания, но и получить опыт решения профессиональных задач математическими методами. В частности, для студентов экспериментальной группы был разработан следующий сценарий решения ситуационной задачи методами математической статистики, состоящей из четырех этапов: представления школьного коллектива; конкурса директоров; методики изучения ситуации из жизни школы (case-study); решения конкретной задачи с помощью математических методов. При этом при решении задач было необходимо определить: размах, моду, среднее значение, построить многоугольник процентных частот, используя возможности программы Excel. Каждый этап оценивается жюри, учиты-

вается не только правильность выполнения каждого этапа с точки зрения применения математической статистики, но и использование профессиональных и творческих навыков студентов.

Среди технологий учебно-профессиональной деятельности, направленной на формирование готовности педагога к исследовательской деятельности, особое внимание нами было уделено технологии организации самостоятельной работы студентов и технологии введения исследовательского компонента в педагогическую практику студентов педагогического вуза. Самостоятельная работа способствует развитию умения самостоятельного приобретения, углубления и расширения знаний в работе с дополнительной литературой, формированию исследовательских умений, интереса к исследовательской деятельности, развитию исследовательских компетенций.

Для самостоятельной работы студентов нами была разработана система индивидуально-дифференцированных заданий исследовательской направленности с учетом разного уровня подготовки студентов, их особенностей и специализации. Задания, предлагаемые нами, были различных типов: вопросы и задания, требующие простого воспроизведения материала, данного на лекциях, или же самостоятельно проработанного по литературным источникам; вопросы и задания, требующие оценки конкретных педагогических ситуаций с применением исследования; состояние педагогических задач исследовательской направленности.

Эффективным приемом побуждения студентов педагогических вузов к овладению исследовательской парадигмой является их включенность в исследовательские проекты (технология проектной деятельности). В современном профессиональном образовании метод проектов является технологией обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки, а также компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов [4]. Основная цель метода проектов — интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, а также для более тесного взаимодействия теории с практикой в педагогическом процессе. Основу реализации данной технологии составляют комплексные проектировочные задания, разработанные с учетом межпредметных связей и целостного характера работы.

Проектное задание заключается в проектировании и создании (или только проектировании) какого-либо предмета профессиональной деятельности. В частности, студентами были представлены исследовательские работы по темам “Образование европейских стран”, “Субкультуры в современном обществе” и др.

Таким образом, основными требованиями к технологическому компоненту процесса формирования готовности педагога к исследовательской деятельности является его соответствие принципам деятельностного подхода, диагностичности, диалогичности, проблемности, преемственности и комплексности.

### ***Список литературы***

1. Аттестация педагогических работников / Авт.-сост. Н.В. Ширина. Волгоград: Учитель, 2009. 143 с.
2. *Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288с.
3. *Вербицкий А.А.* Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход // Новые знания: сетевой журнал. 2001. (URL : [http://journal.znanie.org/n2\\_01/psih\\_podhod.html](http://journal.znanie.org/n2_01/psih_podhod.html) (12.11.2010)).
4. *Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н.* Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та. 1999. 245 с.

## **TECHNOLOGIES OF TEACHERS' PREPARATION FOR RESEARCH ACTIVITY ON THE BASIS OF MATHEMATICS AND INFORMATICS INTEGRATION**

### **I.E. Bystrenina**

The meaning of a process of forming the integrity of students knowledge and skills specifying the quality of professional and research activities of a teacher in the field of pedagogy is revealed in the article, the techniques of implementation of this process on the basis of Mathematics and Informatics integration are described.

**Key words:** *preparedness for research activities, integrative approach, research activities, contextual teaching, teacher professional competency, pedagogical technologies.*

### **Сведения об авторе**

*Быстренина Ирина Евгеньевна* — старший преподаватель кафедры информатики и методики обучения информатике Марийского государственного университета, аспирант кафедры педагогики Марийского государственного университета. Тел. 8-902-672-48-12; e-mail: iesh@rambler.ru

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА В ОБРАЗОВАНИИ

**М.С. Можаров, Ю.В. Коровина**

*(кафедра теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии; e-mail: mogarov@yandex.ru)*

В статье исследована структура и сущность понятия “готовность к профессиональной деятельности”, рассмотрены дидактические принципы профессиональной направленности, интеграции учебных дисциплин и обратной связи в качестве условий формирования готовности к профессиональной деятельности ИТ-специалиста в образовании.

**Ключевые слова:** *готовность к профессиональной деятельности, структура готовности, дидактические принципы, профессиональная направленность.*

Комплекс дидактических принципов регламентирует отбор и структурирование содержания, выбор организационных форм, методов и средств обучения в соответствии с его общими целями и закономерностями. Выступая как категории дидактики, принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей педагогического процесса в соответствии с намеченными целями.

В работах В.И. Андреева педагогический принцип определен как наиболее общая стратегия решения определенного класса педагогических задач (проблем), системообразующий фактор развития педагогической теории и критерий непрерывного совершенствования педагогической практики для повышения ее эффективности [1]. Систематизации и разработке новых дидактических принципов посвящены труды Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, Е.В. Рыбалько, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, Л.Я. Зориной и т.д.

Отбор и структурирование содержания подготовки будущих ИТ-специалистов, выбор организационных форм, методов и средств обучения должны осуществляться в контексте формирования готовности к будущей профессиональной деятельности. Понятие “готовность к профессиональной деятельности” анализировалось в исследованиях общей психологической готовности человека к труду (В.В. Сериков, А.А. Смирнов, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов); к отдельным видам профессиональной деятельности (П.К. Анохин, А.Э. Голубева, И.А. Крупнов, А.Р. Лурия); к профессиональной педагогической деятельности (С.А. Николаенко, В.А. Сластенин, Р.Г. Шакирова, А.И. Щербаков и др.).

Анализ работ по проблеме готовности к профессиональным видам деятельности показывает, что данный феномен исследователи рассматривают как необходимое условие, как возможность и способность субъекта эффективно включаться в соответствующую деятельность. Кроме этого, в содержание готовности личности к деятельности выделены как деятельностная, так и психологическая составляющие. Поэтому рассмотрение готовности в исследованиях осуществляется в рамках функционального и личностного подходов.

Функциональная готовность понимается как совокупность определенных знаний, необходимых для осуществления определенной деятельности, и сформированных на ее основе умений и навыков, способствующих успешному включению в данную деятельность.

Личностная готовность рассматривается как сложное, устойчивое интегративное качество личности, в структуру которой входит ряд компонентов, таких, как мотивационный, содержательный, операционный и др. Кроме того, при исследовании системного характера профессиональной готовности были выделены такие характеристики, как долговременная и ситуативная подсистемы. Так, В.А. Сластенин выделяет ситуативную (временную) готовность, включающую мотивационно-ценностный и операционально-действенный компоненты [2].

В отечественной науке широкое признание получил подход к выявлению компонентов готовности, отраженный в работах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [3]. Они выделяют следующие структурные компоненты готовности: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой и оценочный.

К.М. Дурай-Новакова отмечает, что ядром профессиональной готовности являются положительное отношение студентов к будущей профессии, устойчивые мотивы к профессиональной деятельности, наличие профессионально значимых качеств личности, совокупность профессиональных знаний, умений и определенный опыт их применения на практике [4].

Таким образом, можно определить структуру готовности к профессиональной деятельности как совокупность когнитивного, деятельностного и мотивационного компонентов. Когнитивный компонент готовности представлен совокупностью общекультурных и специальных знаний, необходимых будущему ИТ-специалисту для эффективного решения профессиональных задач. Деятельностный компонент готовности включает совокупность умений, позволяющих анализировать и осуществлять их решение в профессиональной деятельности, содействует расширению опыта осуществления данной деятельности. Мотивационный компонент готовности, обеспечивая целостный характер данного образования, отражает уровень развития мотивов к профессиональной деятельности и степень сформированности интереса к ней.

В педагогике можно выделить два подхода к профессиональной направленности обучения. Следуя первому, под профессиональной направленностью понимается ориентация системы потребностей, мотивов, интересов и склонностей личности на положительное отношение к будущей профессии. И.Н. Алешина выделяет в этом контексте следующие признаки профессиональной направленности: взаимосвязь профессиональной, общественной и познавательной направленности; связь профессиональной направленности с сущностью деятельности; осознанность и психологическая готовность к деятельности; всеобъемлющий устойчивый интерес к профессии на основе склонностей и способностей [5]. С точки зрения изучения отдельных дисциплин, уровень профессиональной направленности зависит от двух компонентов — от отношения к профессии и отношения к предмету.

Второй подход к профессиональной направленности тесно связан с интеграцией учебных дисциплин при подготовке будущих специалистов и касается проблемы отбора и построения содержания образования на основе межпредметных связей общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. А.Я. Кудрявцевым было показано, что принцип профессиональной направленности ориентирует не только на связь с производственным обучением, но и требует охватывать теоретическое обучение, организацию межпредметных связей общеобразовательных и специальных дисциплин, использование профессионального аспекта в процессе обучения общеобразовательным предметам [6].

Этот подход связывает принцип профессиональной направленности с принципом интеграции учебных дисциплин в процессе подготовки будущих специалистов, выступает в качестве средства объединения предметных знаний в целостную систему, расширяющую пределы отдельного предмета без потери его качественных особенностей.

В словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой и П.И. Селиверстова термин “интеграция” определяется как восстановление, восполнение, объединение в целое каких-либо частей. В исследованиях известных ученых-педагогов (И.Д. Зверева, В.М. Коротова, Э.И. Моносзон, М.Н. Сканкина, В.Н. Максимовой и др.) интеграция обучения на основе межпредметных связей выступает как условие единства обучения и воспитания, средство комплексного подхода к предметной системе обучения. Система межпредметных связей выполняет методологическую функцию, включает студентов в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и т.д.), расширяет область предметного познания, содействует формированию системного подхода в овладении профессиональными умениями.

Результативность обучения на основе интегративного подхода достигается путем развития у учащихся умений самостоятельно решать

межпредметные проблемы. Показателем познавательной самостоятельности студентов при решении такого рода проблем является владение системой знаний и способами их переноса в умственной деятельности. Системный характер принципа интеграции требует соответствующего подхода при разработке учебно-методических комплексов учебных дисциплин. Актуальными остаются проблемы совершенствования процесса обучения на основе сочетания межпредметных связей с проблемным, модульным, дифференцированным обучением, а также разработка средств обучения (особенно технических) на межпредметной основе, взаимосвязи предметов специального и общекультурного направления.

Повышение эффективности профессиональной подготовки невозможно без своевременной коррекции процесса обучения на основе обратной связи. Дидактический принцип обратной связи в обучении основывается на том, что контроль, регуляция и управление обучением осуществляются на основе информации о процессе или результате выполнения действий. Необходимым условием реализации принципа является оглашение результатов учебной деятельности, их обсуждение и анализ, определение коррекционной деятельности или ее продолжение [7]. Четкое функционирование обратной связи в заданном временном режиме является неперенным условием эффективного управления процессом обучения.

Реализация принципов профессиональной направленности, интеграции учебных дисциплин и обратной связи в обучении позволит разрешить противоречие между теоретическим характером изучаемых в вузе дисциплин и практическим умением применять эти теоретические знания в профессиональной деятельности и сформировать совокупность профессионально значимых понятий и приемов умственной деятельности для изучения специальных дисциплин профессиональной подготовки; она должна стать основой методологической подготовки к непрерывному самообразованию в области информационных технологий и их использованию в образовательных учреждениях, реализовать междисциплинарную (проблемную) модель обучения, предусматривающую обучение в процессе работы над проектом, модель практической ориентации обучения по выполняемым функциям, области техники, рабочему месту, сферам профессиональной деятельности.

Сочетание указанных принципов создает основу для соотношения общеобразовательного и профессионального подходов в целостной системе образования и воспитания специалиста, подготовки его к участию в профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами и требованиями выбранной специальности.

В дальнейшем для построения оптимальной с точки зрения формирования готовности к профессиональной деятельности технологии обучения будущих ИТ-специалистов в образовании необходимо про-

анализировать психолого-педагогические основы организации учебной деятельности и выявить дидактические средства, позволяющие реализовать указанные принципы, определить критерии и показатели сформированности готовности к профессиональной деятельности.

### **Список литературы**

1. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. М.: ТЦ Сфера, 2004. 231 с.
2. *Сластенин В.А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1982. С. 14–28.
3. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
4. *Дурай-Новакова К.М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1983. 46 с.
5. *Алешина И.Н.* Психологические особенности влияния социальных ожиданий на формирование профессиональной направленности студента педагогического института: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1990. 20 с.
6. *Кудрявцев А.Я.* О принципе профессиональной направленности // Советская педагогика. 1981. № 8. С. 100–106.
7. *Талызина Н.Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 134 с.

## **DIDACTIC PRINCIPLES OF FORMATION OF IT-EXPERT IN EDUCATION READINESS FOR PROFESSIONAL WORK**

**M.S. Mozharov, J.V. Korovina**

In article is investigated the structure and essence of concept “readiness for professional work”, are considered didactic principles of a professional orientation, integration of subject matters and feedback as conditions of formation of readiness for professional work of the IT-expert in education.

**Key words:** *readiness for professional work, readiness structure, didactic principles, formation of readiness for professional work.*

### **Сведения об авторах**

*Можаров Максим Сергеевич* — кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии. Тел. 8-903-908-18-52; e-mail: mogarov@yandex.ru

*Коровина Юлия Викторовна* — старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии. Тел. 8 (3843) 74-63-09; e-mail: korovina1@mail.ru

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**М.П. Тырина**

*(кафедра педагогики Алтайской государственной педагогической академии;  
e-mail: bspu@hotmail.ru)*

Статья содержит анализ дидактической культуры будущего преподавателя высшей школы. Выявлены функции и структура этого феномена. Описаны условия ее развития в процессе профессионально-педагогического образования будущего преподавателя.

**Ключевые слова:** *преподаватель высшей школы, профессионально-педагогическое образование, дидактическая подготовка, профессионально-педагогическая культура, дидактическая культура.*

Профессиональная подготовка будущего преподавателя высшей школы является динамичной системой, объединяющей разноплановые и относительно самостоятельные структурные компоненты. Составной элемент профессионально-педагогического становления будущего преподавателя — его дидактическая подготовка, нацеленная на систематичное и последовательное развитие дидактической культуры будущего специалиста. Дидактическая культура имеет фундаментальное, неподменяемое значение для профессиональной деятельности преподавателя и эффективного образовательного процесса в высшем учебном заведении.

По нашим данным, первым термин “дидактическая культура” использовал А.В. Бодаков. Он еще в 1976 г., анализируя комплексный характер подготовки учителя-предметника, указал, что дидактическая культура является частью модели современного учителя [1 : 4–10]. И.А. Зимняя в 1997 г. писала, что педагогическая профессия, входящая в тип “человек—человек” (Е.А. Климов), предъявляет к ее субъекту целый ряд требований, среди которых основные — профессиональная компетентность и дидактическая культура [2]. В.Г. Богин, анализируя в 1999 г. недостатки содержания общего среднего образования, утверждал, что педагогическая «отсталость мимикрирует под “новейшие достижения педагогики” и широко тиражируется за счет низкой дидактической культуры учителей, методкабинетов и прочих методических институтов» [3: 19]. В.Т. Фоменко в 1999 г. поставил проблему диалога традиционных и инновационных дидактических культур в педагогическом образовании [4].

К проблеме развития дидактической культуры в контексте анализа путей гуманизации образования в 2000 г. обратился Ю.В. Сенько. Рассматривая возможности сотворчества преподавателя и студентов, одну из них ученый связал со спецификой профессионального педагогического образования: "... Любое учебное занятие со студентами отражает профессиональную культуру самого процесса обучения — дидактическую культуру" [5: 145]. Ю.В. Сенько справедливо считает дидактическую культуру формой, средой и условием сотворчества субъектов образовательного процесса. М.Н. Фроловская трактует дидактическую культуру как слагаемое системы работы с одаренными детьми. Эту систему она представляет модельно как "встречу" участников педагогического процесса, в ходе которой рождаются "вторичные" тексты (осмысление учебного материала и создание авторских работ) разного типа. "Ставшая культура" во взаимодействии дидактической культуры педагога и культуры учащегося, по мнению М.Н. Фроловской, порождает "вторичный текст", служащий объектом приложения творческой, интеллектуальной и специальной одаренности [6: 62–63]. К понятию "дидактическая культура" в 2002 г. обратился Г.А. Атанов. Причины кризиса педагогики он увидел в декларативном характере деятельностной теории учения. Автор считает, что с наибольшей яркостью "ползучий дидактический нигилизм" проявляется в компьютеризации учебного процесса: "...Дидактическая культура разработчиков была низкой, а реализация новых технических возможностей опережала, а то и заменяла, дидактическую мысль" [7]. Интересно, что на значимость дидактической культуры обращает внимание доктор физико-математических наук. Н.В. Калистратова в 2000 г. также писала о дидактической культуре учителя: "...Каждый учитель, обладая присущей только ему дидактической культурой, должен создать свой методический комплекс, который бы в полной мере соответствовал его индивидуальности, опыту, возможностям, темпераменту..." [8: 27]. Как видим, автор указывает не только на важность дидактической культуры педагога, но и на своеобразие ее проявлений в деятельности каждого учителя.

Классик английской литературы Д. Фаулз в 1964 г. в сборнике философских эссе и афоризмов "Аристос" писал: «Средства массовой информации, вульгаризаторские технические приемы, подмена дидактической морали девятнадцатого века дидактической культурой века двадцатого как доказательство того, что органы, распространяющие все это, "служат" обществу, расширение сети музеев и арт-галерей, поток информационной литературы — все это вынуждает нас, в основе своей существ действительно, смотреть на мир "объективно"» [9: 160]. Д. Фаулз рассуждал о дидактической культуре общества. Он справедливо отметил, что дидактическая культура отражает общественную идеологию. Югославский педагог М. Вилотиевич в 2003 г. назвал

именно низкую дидактическую культуру причиной недостаточного применения на практике индивидуализированного, проблемного, группового, программированного обучения и следствием того, что обо всех этих видах обучения лишь говорили на конференциях специалистов и писали в журнальных статьях [10].

Не выявляя сущность дидактической культуры, практически все исследователи акцентируют ее значимость и необходимость развития. Субъектом дидактической культуры названы учитель (А.В. Бодаков, М. Вилотиевич, Н.В. Калистратова, А. Самодрин, О. Семенов, Н.А. Сичкарёва, Н.А. Старцева), автор учебного пособия (В. Судаков), программист (Г.А. Атанов), процесс обучения (Ю.В. Сенько, И.А. Юдина), школа (А. Самодрин), методический институт (В.Г. Богин), образовательное учреждение (Н.В. Горохова), общество (М. Элиаде, Д. Фаулз). Исследований дидактической культуры преподавателя высшей школы организовано не было.

На сегодняшний день проведено пять целенаправленных, комплексных, долговременных исследований дидактической культуры в виде педагогических диссертаций: Н.М. Фатьяновой (1999 г.), Т.В. Поповой (2002 г.), О.А. Игумнова (2003 г.), В.И. Гриньова (2003 г.), А.А. Усова (2004 г.). Однако и эти авторы к проблеме дидактической культуры преподавателя высшей школы не обращались. Ближе других к обозначенной нами проблеме подошел О.А. Игумнов, предметом изучения для которого стал процесс формирования и развития дидактической культуры преподавателя технического колледжа.

Изученные диссертации существенно пополняют список субъектов дидактической культуры. К уже выявленным носителям дидактической культуры (учитель, составитель учебного пособия, программист, процесс обучения, школа, методический институт, образовательное учреждение, общество) авторы добавляют учителя многопрофильной гимназии, педагога начальной школы, преподавателя технического колледжа, студента, педагога дополнительного образования. Тем самым усиливаются основания для признания дидактической культуры универсальной профессионально-личностной характеристикой педагога любой специальности. Диссертации отражают многопрофильность и полипредметность деятельности субъекта дидактической культуры, но не свободны в полной мере от специфики конкретной педагогической специальности. Предмет нашего исследования — дидактическая культура будущего преподавателя высшей школы. Необходимым становится выявление универсального ядра дидактической культуры, свободного от специальных наслоений, и разработка педагогических механизмов работы с ним представителей различных специальностей и специализаций.

Как научное понятие термин “дидактическая культура” аргументирован в 2002 г. доктором педагогических наук, профессором

И.Ф. Исаевым [11]. Он выделил дидактическую культуру в составе обучающего функционального компонента профессионально-педагогической культуры. И.Ф. Исаев рассматривает дидактическую культуру в качестве относительно самостоятельного и специфичного вида профессионально-педагогической культуры. Самостоятельный статус дидактической культуры закреплен Н.М. Фатьяновой [12] и О.А. Игумновым [13].

В определениях содержания понятия “дидактическая культура” не прослеживается особого разнообразия подходов авторов. Н.М. Фатьянова под дидактической культурой понимает “интегральное качество личности учителя, представленное единством мотивационно-ценностного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога” [12: 12]. Т.В. Попова дидактической культурой называет “системное образование, представляющее единство методологической грамотности учителя, владение им инновационными технологиями и личностно-гуманными способами взаимодействия” [14: 93]. О.А. Игумнов рассматривает дидактическую культуру как “интегральное качество личности педагога, обеспечивающее эффективную дидактическую деятельность по формированию профессиональной культуры будущего специалиста и способствующее созданию и освоению преподавателем новых педагогических ценностей и технологий, саморазвитию личности преподавателя и его дидактического культуротворчества” [13: 107]. В.И. Гриньов под дидактической культурой понимает “интегрированное личностное образование, которое предопределяет эффективность учебно-познавательной деятельности субъектов обучения, оказывает содействие созданию и освоению студентом педагогических ценностей и технологий, стимулирует его к саморазвитию и творчеству” [15]. А.А. Усов называет профессионально-дидактической культурой “интегральное качество личности, определяющее ее направленность на освоение ценностных ориентаций в профессиональной деятельности как совокупности дидактических и профессиональных знаний, постоянное совершенствование дидактических способностей, умений и навыков и их реализацию через творчески продуктивную профессиональную деятельность” [16: 8]. Дидактическая культура трактуется составителями модуля “Дидактическая культура” как “интегральное качество личности, обеспечивающее продуктивную педагогическую деятельность” [17: 3].

Приведенные определения дают повод для некоторых обобщений. Все авторы справедливо считают, что дидактическая культура — это “интегральное качество”, “системное образование”, “единство”, “интегрированное образование”, “совокупность”. Тем самым авторы подчеркивают сложноструктурированность дидактической культуры, ее

многокомпонентность. Эти термины отражают и системообразующую роль дидактической культуры, ее интегрирующую функцию.

Анализ взаимодействия культуры и социума неизбежно ставит вопрос о функциях дидактической культуры преподавателя высшей школы. Р.П. Скульский считает, что дидактическая культура предопределяет результативность гностической, исследовательской, проективной, конструктивной, коммуникативной и организаторско-управленческой деятельности педагога. Автор пишет, что дидактическая культура учителя проявляется в его умении анализировать, моделировать, исследовать и совершенствовать учебный процесс, использовать достижения науки, передовой педагогический опыт [18: 4]. По мнению Н.М. Фатьяновой, функция дидактической культуры состоит в том, что она обеспечивает продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога [12]. Т.В. Попова не дифференцирует функции дидактической культуры и не дает им конкретные названия, но в то же время отмечает, что “цель формирования дидактической культуры учителя начальной школы заключается в профессионально-личностном развитии и саморазвитии учителя”, которые Т.В. Попова трактует вслед за В.А. Сластениным как “самоопределение личности в культуре” [14: 70]. Сделанный автором акцент на влиянии дидактической культуры на личностное и профессиональное развитие педагога выделяет развивающую функцию дидактической культуры.

О.А. Игумнов, также как И.Ф. Исаев и Н.М. Фатьянова, назначение дидактической культуры видит в обеспечении продуктивной дидактической деятельности и творческой самореализации педагога [13]. По мнению О.А. Игумнова, дидактической культуре свойственны основные функции, присущие и более общему явлению — профессионально-педагогической культуре: гносеологическая, гуманистическая, коммуникативная, информационная, нормативная, обучающая и воспитывающая. А.А. Усов, взяв за основу выделенные О.А. Абдулиной функции дидактической подготовки, рассматривает образовательную, воспитательную, развивающую, координирующую и интегрирующую функции профессионально-дидактической культуры педагога дополнительного образования [16]. При этом перенос функций дидактической подготовки на функции дидактической культуры осуществлен А.А. Усовым недостаточно корректно. Автору не удалось достаточно четко дифференцировать воспитательную и развивающую функции. Так же как и И.Ф. Исаев, А.А. Усов расценивает функции профессионально-дидактической культуры как ее функциональные компоненты. Выводы исследователей вполне возможно, на наш взгляд, спроецировать на функции дидактической культуры преподавателя высшей школы.

Выявление сущности дидактической культуры преподавателя неизбежно приводит нас к необходимости анализа ее структуры. Одним

из первых структуру дидактической культуры проанализировал А.В. Бодаков. К дидактической культуре исследователь относит: методологическую подготовку; квалифицированное владение современной технологией обучения, новыми методами обучения и воспитания; ораторское искусство; умение преломлять в своей деятельности рекомендации психолого-педагогических наук, новейшие достижения НТР; владение методикой ведения факультативов, проведения педагогических исследований; умение изучать и обобщать передовой педагогический опыт, навыки пропаганды педагогических знаний среди населения [1: 33]. В. Клячко и А. Плаксин считают, что дидактическая культура преподавателя высшего учебного заведения МВД основывается на четких и исчерпывающих знаниях преподавателя дисциплины, которую он преподаёт, профессиональной компетентности, гуманистической системе ценностей и убеждений, современном педагогическом мышлении, дидактичном культуротворчестве [19: 172]. Этот вывод авторов заставляет задуматься о соотношении дидактической культуры и дидактической компетентности. “Структуротворческим” фактором в составе дидактической культуры в статье названа личностная позиция “Я — профессионал”.

Н.М. Фатьянова и О.А. Игумнов, опираясь на теорию профессионально-педагогической культуры И.Ф. Исаева, дидактическую культуру учителя многопрофильной гимназии и преподавателя технического колледжа (соответственно) представляют как трехкомпонентную систему, состоящую из мотивационно-ценностного, инновационно-технологического и личностно-творческого компонентов [12: 8–12], [13: 108]. Мотивационно-ценностный компонент у этих авторов представлен совокупностью дидактических ценностей учителя, инновационно-технологический — совокупностью инновационно-творческих дидактических задач, личностно-творческий — способами творческой самореализации учителя в инновационно-дидактической деятельности. Т.В. Попова выделяет антропологически-ценностный, инновационно-технологический и личностно-креативный компоненты дидактической культуры [14: 69]. На наш взгляд, подход этого автора практически полностью совпадает с мнениями предыдущих авторов. Кроме того, умения, включенные этим исследователем в состав компонентов, не являются, на наш взгляд, чисто дидактическими, а имеют методическую направленность.

Условия развития дидактической культуры педагога представляют достаточно разработанный аспект изучаемой проблемы. Все исследователи, обращающиеся к ней, ставят и решают соответствующую задачу. Так, Н.М. Фатьянова выделяет следующую совокупность педагогических условий формирования дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии: создание в гимназии инновационно-творческой

среды, формирование ценностного отношения к дидактической деятельности и ее результатам; организация творческого взаимодействия в системе “учитель — ученик”; лично ориентированная направленность технологии формирования дидактической культуры; развитие трансверсальности личности учителя [12: 6]. Т.В. Попова защищает следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации разработанной ею модели содержания дидактической культуры учителя начальной школы: осознание преподавателями и студентами концептуальных положений лично ориентированного гуманистического образования культурологического типа; наличие модели содержания дидактической культуры учителя, включающей цель, структурно-компонентный состав, педагогические технологии обучения на общекультурном, специальном, послевузовском этапах; овладение будущими учителями педагогическими технологиями реализации данной модели — лично ориентированными, субъектно-деятельностными, культуротворческими; определение совокупности критериев сформированности дидактической культуры будущих учителей [14: 10].

О.А. Игумнов выделяет следующие педагогические условия формирования дидактической культуры преподавателя технического колледжа: создание в колледже инновационно-дидактической творческой среды как условия дидактического культуротворчества; формирование ценностного отношения к дидактической деятельности и ее результатам; организация субъект-субъектного, творческого, диалогового взаимодействия в системе “преподаватель — студент”; лично ориентированная направленность технологии формирования дидактической культуры; самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации, предполагающая самообоснование педагогом своих действий; учет особенностей дидактической деятельности преподавателей колледжа, определяемых спецификой преподаваемой дисциплины, их базовым образованием и уровнем педагогической подготовки [13].

Дидактическая культура, по мнению О.А. Игумнова, является инвариантной характеристикой профессионально-педагогической культуры и деятельности и с позиций лично ориентированного подхода может быть сформирована при следующих условиях: самообоснование педагогом своих действий, самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации; непрерывный поиск альтернатив существующей практике образования и воспитания; целеполагание на основе авторской модели образования и воспитания; совместное с учениками наделение смыслом элементов содержания образования; внесение авторских элементов в содержание образования; рефлексия своего личного и профессионального поведения; принятие или отвержение форм деятельности и общения с позиции своего педагогического идеала; ориентация на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения [13].

А.А. Усов на основании данных констатирующего эксперимента выявил следующие условия, способствующие формированию профессионально-дидактической культуры: актуализация ценностного отношения к дидактической деятельности; совершенствование и систематизация психолого-педагогических знаний; инициирование поиска инноваций, организация творчески продуктивного сотрудничества педагогов с детьми в учебном процессе на основе культурологического подхода; целостность и индивидуально ориентированная направленность технологии формирования дидактической культуры [16: 19-20]. Выявленный комплекс педагогических, психологических и организационных условий сохраняет свое значение в ходе развития дидактической культуры будущего преподавателя высшего учебного заведения.

Итак, процесс развития дидактической культуры педагога имеет вполне добротные теоретические ориентиры. Наибольшую степень теоретической проработанности этот феномен приобрел в научной школе И.Ф. Исаева. Ее представители дали обоснование дидактической культуре как относительно самостоятельному и специфичному виду профессионально-педагогической культуры преподавателя.

Установлено, что авторы в основном сосредоточены на анализе возможностей системы повышения педагогической квалификации в аспекте развития дидактической культуры. Лишь Т.В. Попова и В.И. Гриньов анализируют процесс формирования дидактической культуры студентов педагогического университета (института). Однако эти исследователи не прослеживают дальнейшей ее динамики и не решают задачи исследования дидактической культуры преподавателя высшей школы. Механическое слияние результатов исследований, посвященных роли высшего и послевузовского профессионального образования в процессе развития дидактической культуры, невозможно, а комплексных лонгитюдных исследований процесса развития дидактической культуры в системе непрерывного профессионального образования с обоснованием вклада и специфики каждого ее компонента еще не проводилось.

Таким образом, анализ теоретико-методологических основ развития дидактической культуры преподавателя высшей школы показал, что процесс познания данного феномена сопровождается противоречиями между:

— **непрерывным характером** профессионального развития преподавателя и **дискретностью** существующих теоретических представлений о его дидактической культуре;

— **универсальностью** фундамента дидактической культуры преподавателя и преимущественной **привязанностью** существующих теоретических представлений о ней к специфике конкретных специальностей и специализаций;

— **развивающимся характером** дидактической теории, образовательной практики и дидактической культуры преподавателя, их зависимостью от изменяющихся социально-экономических условий развития общества и **инертностью** теории формирования дидактической культуры специалиста;

— **богатым потенциалом** теории формирования совокупности дидактических знаний, дидактических умений, дидактических способностей, опыта творческой дидактической деятельности преподавателя высшей школы и преимущественной **разрозненностью, несистемностью** разработанных подходов;

— **целостностью** общей, профессиональной, дидактической культуры преподавателя и существующей **фрагментарной**, многопредметной их подготовкой;

— **динамикой** общей, профессиональной, дидактической культуры преподавателя и их представленностью в обучении в виде **статичных** систем готовых знаний и алгоритмов действий.

Разрешение указанных противоречий станет условием и движущей силой познания дидактической культуры преподавателя высшей школы как сложного социально-психологического феномена.

### **Список литературы**

1. *Бодаков А.В.* Комплексный характер подготовки учителя-предметника // Совершенствование методической подготовки учителя в педагогическом вузе. Гродно: Колосс, 1976. С. 4–10.

2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

3. *Богин В.Г.* Несколько аспектов проблемы школьного образования и некоторые размышления о путях ее решения // Вопросы методологии. 1999. № 1–2. С. 18–36.

4. *Фоменко В.Т.* Диалог традиционных и инновационных дидактических культур в педагогическом образовании студентов // Роль классических университетов в развитии единого научного и образовательного пространства. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. С. 52–55.

5. *Сенько Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Академия, 2000. 221 с.

6. *Фроловская М.Н.* Одаренный учитель — одаренный ученик // Педагогические заметки ИПИО РАО. 2008. Т. 1. Вып. 1. С. 56–64.

7. *Атанов Г.А.* Ползучий дидактический нигилизм, или о деятельностном подходе в обучении // Образование и общество. 2002. № 4. С. 20–25.

8. *Калистратова Н.В.* Индивидуальный и дифференцированный подходы в повышении квалификации преподавателей естественно-математических дис-

циplin // Повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. Г.К. Селевко. Ярославль: ЯИРО, 2000. С.25–30.

9. Фаулз Д. Аристос. М: Симпозиум, 2003. 280 с.

10. Вилотиевич М. От традиционной к информационной дидактике // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2003. № 2. С. 30–38.

11. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002. 221 с.

12. Фатьянова Н.М. Формирование дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии. Белгород, 1999. 274 с.

13. Игумнов О.А. Развитие дидактической культуры преподавателя технического колледжа. Белгород, 2003. 277 с.

14. Попова Т.В. Педагогические условия формирования дидактической культуры учителя начальной школы. Ижевск, 2002. 178 с.

15. Гриньов В.Й. Формування дидактичної культури вчителя. Харків, 2003. 179 с.

16. Усов А.А. Формирование профессионально-дидактической культуры педагогов дополнительного образования. Елец, 2004. 270 с.

17. Дидактическая культура преподавателя: Дидактический модуль. М.: Центроргтрудавтотранс, 2005. 48 с.

18. Повышение эффективности дидактической подготовки будущего учителя: Методические рекомендации / Сост. Р.П. Скульский. Киев: Вища школа, 1987. 68 с.

19. Клачко В., Плаксіп А. Дидактична культура викладача вищого навчального закладу МВС у психолого-педагогічних дослідженнях: проблемний аспект // Вісник Академії управління МВС: Науковий журнал. 2009. № 2. С.164–174.

## DIDACTIC CULTURE OF FUTURE TEACHER OF HIGHER SCHOOL

**M.P. Tyrina**

The article contains the analysis of didactic culture of future teacher of higher school. Functions and structure of this phenomenon are exposed. Terms of its development in the process of professional-pedagogical education of future teacher are described.

**Key words:** *teacher of higher school, professional pedagogical education, didactic preparation, professional pedagogical culture, didactic culture.*

### Сведения об авторе

*Тырина Марина Петровна* — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, доцент кафедры педагогики Алтайской государственной педагогической академии. Тел. (83852) 38-84-30, (83852) 75-18-02, 8-903-910-53-02; e-mail: bspu@hotmail.ru

## *КЛАДЕЗЬ ИДЕЙ И ОПЫТА*

### **ПОЛИТИКО-СОЦИАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИНСТИТУАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ XVIII В.**

**Н.Р. Сидоров**

*(лаборатория психологических проблем детей с девиантным поведением МГППУ;  
e-mail: sidorovnr@mgppu.ru)*

Рассматривается вопрос о предпосылках и признаках становления российского народного образования как самостоятельного социального института. В этом процессе ведущей являлась роль государства, занимающего позицию заказчика, потребителя и инвестора образования. Образование было сформировано в качестве одного из средств решения политических проблем, стоявших перед государством.

**Ключевые слова:** *народное образование, социальный институт, государство, инвестор и заказчик образования, XVIII в.*

Восемнадцатое столетие было переломным в истории России: страна вошла в него едва расставшись со Средневековьем, а выходила в статусе великой державы Нового времени. Изменения коснулись всех сторон жизни, включая и образование. Со своей стороны образование сыграло значительную роль в этой исторической трансформации.

Признание образования предметом государственного интереса и особенной частью государственного управления предполагает его институализацию: законодательное оформление государственно-общественных отношений в связи с систематическим обучением населения (части населения) страны. Масштабные проекты организации сети образовательных учреждений предпринимаются государством с целью удовлетворения своей потребности в обученных людях. Содержание образования и нормативы обученности определяются наличной политической и социальной ситуацией, а также уровнем развития культуры. Все эти моменты составляют модель системы образования, которая и реализуется в ходе государственного строительства.

Таким образом, мы определяем *политико-социальную модель институализированного образования как комплекс требований властных структур к определяющим моментам организации институализированного образования, обусловленных политическими установками (тенденциями), наличными социальными условиями и уровнем развития материальной и духовной культуры.*

Модель образования не всегда бывает сформулирована в полном объеме, но может быть воссоздана по анализу распорядительных документов, определяющих способы организации обучения, создание образовательных учреждений и т.п. Такими документами в начале XVIII в. являлись прежде всего императорские указы. Чуть позже еще и постановления Правительствующего Сената.

Изменения внешнеполитической обстановки и социальной ситуации внутри страны обуславливали изменения в текущей политике правительственных кругов, включая и образовательную политику. Это хорошо видно по тем изменениям, которые происходили в истории отечественного образования. П.Ф. Каптерев пишет о трех периодах развития русской педагогики: церковном, государственном и общественном [1]. С.И. Миропольский выделяет четыре периода развития образования от 988 г. до начала XIX в. [2]. М.Ф. Владимирский-Буданов предельно отчетливо показывает зависимость организации народного образования от господствующих общеполитических тенденций:

“...В Московском государстве... *правительство* тот час (в конце XVII в.) берет дело образования в свои руки. Здесь под правительством разумеется двойственная власть церковно-государственная; эта власть совершенно ясно осознала, что народное образование есть одна из существенных задач ее деятельности и выразила это в привилегии Московской академии...

...Со второго десятилетия XVIII в. правительство совершенно отказалось от старой системы приходских школ и между прочим от своих собственных действий, направленных к развитию их. Оно решилось создать новую систему народных школ для распространения совершенно нового элементарного образования; это школы цифирные, а образование — математическое. Правительство составило себе совершенно особенное понятие об элементарном образовании, не имеющее никакой связи с господствовавшими прежде понятиями о нем...

Когда потом во 2-й половине XVIII в. правительство снимает с образования сословно служебный характер и стремится пропагандировать общее образование, то следует ожидать, что оно отнесется иначе и к элементарному образованию, что оно будет покровительствовать ему; действительно так и было; но правительство пропагандировало уже образование, основанное на других началах...” [3, 3–13].

Современные историки и философы образования также указывают на прямую зависимость особенностей организации институализированного образования от некоего “социального заказа” [4–7 и др.]. Сам же социальный заказ отражает в своем содержании идеологические основы государственного строя, уровень развития народного хозяйства

страны, достижения науки, наличную материальную базу. Правда, термин *политико-социальная модель образования* в современных работах не встречается.

Политико-социальная модель институализированного образования, определяющая главные черты его организации на разных этапах исторического развития государства, включает в себя ответы на одни и те же, общие для всех времен, вопросы:

- миссия институализированного образования;
- заказчик, потребитель, инвестор образования;
- место образования в структуре государственного управления;
- обучающие и обучаемые (в некоторых моделях — *обучающиеся*);
- образовательные учреждения (типы и виды) и другие учреждения образования;
- нормативный уровень обученности выпускников;
- допустимые заимствования при формировании модели.

\* \* \*

Начало институализированного отечественного образования было положено указами Петра I о создании навигацких школ. Здесь необходимо обозначить, хотя бы и предельно кратко, исторический контекст, в котором принималось данное решение. Военно-политические события конца XVII и начала XVIII в. показали организационную и техническую неспособность России не только вести активную экспансионистскую политику, но и попросту успешно обороняться. Перевооружение армии и создание флота были жизненно необходимыми для страны, что требовало множества профессионально обученных людей, как “начальных”, так и рядовых. Нужны были штурманы и матросы, кораблестроители всех специальностей, плотники и столяры корабельные, пушкари, механики, такелажники, лекари и т.д. Большинство получало профессиональные знания в навигацких школах, первые из которых создавались еще в конце 90-х гг. XVII в. при верфях Воронежа, Азова, Таганрога. Наиболее известная из навигацких школ, Московская, была открыта в 1701 г. Кроме того, открывались и другие профессиональные школы: инженерные, артиллерийские, горные, хирургические, коновальные и так далее. Кажется, никто не считал, сколько и каких профессиональных школ было организовано в петровскую эпоху.

*Миссия институализированного образования начала XVIII в. состояла в профессиональном обучении людей, исполнявших государеву службу. И эта миссия была выполнена: например, если в 1703 г. российский флот составляли 6 фрегатов с 3 тысячами человек экипажа, то в 1724 г. в составе флота числилось 48 линейных кораблей и до 800 галер и вспомогательных судов с 28 тысячами человек. Особенностью петровской мо-*

дели образования было то обстоятельство, что систематическое обучение осуществлялось не только внутри страны, но и за границей: “дворянские недоросли” направлялись на обучение в страны Европы, причем в массовом порядке.

*Заказчиком, потребителем и инвестором образования (одновременно) было государство в лице императора и его ближайшего окружения.* Государство оплачивало труд преподавателей (на первом этапе в основном иностранцев), обучение и содержание командированных за границу дворян (таковых были тысячи), выплачивало стипендию учащимся профессиональных школ. Здесь очень кстати отметить сословный состав учеников. По ведомостям 1714 г. записанные в Математическую школу ученики распределялись следующим образом: из общего числа учеников (190 человек) было “дворянских недорослей” — 29, “солдатских детей” — 114, остальные — приказные, посадские, подьячие, “люди боярские” и т.п. [8]. Выпускники школ “прикреплялись” к делу, т.е. попадали в крепостную зависимость от своего профессионального занятия. Кажется парадоксальным, но особенно отчетливо это было видно в судьбах дворян: они должны были служить все поголовно и пожизненно. Учеба была для них не правом, но сословной “повинностью”, службой. Дворян, по возрасту не годных уже к воинскому строю, переводили на гражданские должности после краткосрочных курсов “переподготовки”. То есть вне зависимости от принадлежности к тому или иному сословию учащиеся не воспринимались ни как индивиды, ни как граждане, но только как будущие функционеры.

Сложно указать место образования в структуре государственного управления России в начале XVIII в. Заранее обдуманый план, да и то в самых общих чертах, формировался только в отношении организации навигацких школ, как часть долгосрочной программы развития флота. Навигацкие школы состояли в ведении Адмиралтейской коллегии. Другие профессиональные школы организовывались в случайном порядке, в разных ведомствах, в связи с неожиданно открывавшимися нуждами. Единого руководящего органа по этой причине не было. Например, в 1710 г. Петр I подписал указ “О высылке в С.-Петербург огородных семян и кореньев, а также 13-ти молодых ребят, для обучения огородной науке”, а в 1723 г. выходит указ “О принятии мер к развитию русской отпускной торговли, о китовом промысле и об отправлении за границу молодых людей, для обучения коммерции” [9]. Ведомственный характер профессионального образования оставался характерной чертой всех последующих моделей институализированного образования до второй половины XIX в.: даже Министерство народного просвещения, созданное в 1802 г., ведало только 30% всех образовательных учреждений страны [1].

Нормативный уровень обученности выпускников петровских профессиональных школ определялся исключительно его соответствием требованиям профессии: ни о какой широте их кругозора или общей информированности речи не было. Еще проще было с выпускниками цифирных школ, указ об организации которых состоялся в январе 1714 г. Выпускники этих общеобразовательных по идее учреждений должны были уметь писать, считать, иметь представление о геометрии.

Вообще этот указ “О учинении школ” надо рассматривать как попытку реализации второй, параллельной, модели образования — общеобразовательного и всесловного. Как известно, эта попытка не удалась по причине абсолютного рассогласования с социальной реальностью того времени. Да и частные учебные заведения вроде гимназии Глюка в Москве или школы фон Верха в Тобольске никак “не вписывались” в господствующую модель профессионального образования, поскольку государство в этом случае уже не играло роль заказчика и потребителя образовательных услуг. Существование учреждений этих двух типов было очень недолгим.

В целом можно констатировать, что у Петра I было свое вполне определенное представление об образовании как о вспомогательном инструменте государственного строительства. Именно это представление и является в данном случае моделью институализированного российского образования первой четверти XVIII в. Эта модель не была сформулирована в полном объеме в каком-либо тексте, но, тем не менее, последовательно воплощалась в течение десятилетий, что хорошо видно по большому количеству доступных нам распорядительных документов того времени.

У Екатерины II была своя политико-социальная модель образования. Вернее, две модели, “запущенные” в разное время и превращенные в действительность с разной степенью успешности. Обе они принципиально отличались от модели предшественника и значительно разнились между собою.

Побудительной причиной реформирования образования для Екатерины стало осознание колоссальной разницы между уровнем развития культуры европейских стран и России при условии, что Запад принимался за эталон. По этой причине значительное количество идей было заимствовано для формирования моделей отечественного образования. В одном случае — идеи французских просветителей, в другом — идеи австрийских педагогов. Просвещение является ключом к пониманию духа времени и смысла многих решений Екатерины II.

Императрица формулирует свои взгляды на образование в “Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества” (1763—1764 гг.). Миссия образования была кардинально пересмотрена: теперь приоритет отдавался воспитанию высоконравственного “человека и

гражданина”. Сначала воспитание, и только потом уже обучение в соответствии с полом, возрастом, интересами и социальным статусом воспитанников. Екатерина II моделирует конечные цели образования и предполагаемые способы их достижения: создать “с нуля” третье сословие (помимо сословий дворян и хлебопашцев), для чего в специально созданных воспитательных училищах обучать в течение пятнадцати лет детей обоего пола, начиная от пятилетнего их возраста. Во имя нравственной чистоты “новой породы людей” дети изымаются из семей на весь срок обучения. Заказчиком и инвестором образования опять же выступает государство.

Эта модель институализированного образования материализуется И.И. Бецким, который назначается главным попечителем Московского воспитательного дома (1763–1792), президентом Академии художеств, при которой была создана гимназия (1763–1795), попечителем Смольного института благородных девиц (1764–1789), членом совета (с 1764) и фактическим руководителем Сухопутного шляхетского кадетского корпуса (1765–1782) [10]. Усилия И.И. Бецкого принесли замечательные плоды в смысле отмечавшихся всеми современниками исключительных нравственных качеств выпускников этих учреждений. Однако дальнейшие шаги по этому пути не были сделаны из-за чрезвычайно высоких финансовых затрат: так, содержание Кадетского корпуса требовало чуть менее 200 тысяч рублей в год.

В период 1765–1768 гг. группой лиц (Теплов, Дильтей, Миллер, Клингштет, Дюмареск) был составлен “Генеральный план государственных гимназий”. В соответствии с этим планом в губернских и “знатнейших провинциальных” городах устраиваются гимназии на государственном содержании и особое ведомство для управления ими. 12-летний срок обучения детей должен распределяться по трем классам, по четыре года в каждом. Программа обучения в двух младших классах предполагалась единой для всех учащихся, а вот обучение в старшем классе должно определяться выбором дальнейшего жизненного пути выпускников. В соответствии с этим программы обучения в старшем классе дифференцировались: военные, гражданские, купеческие, “для ученых людей”. Выпускники военной гимназии должны определяться на службу в армию прямо в офицерских чинах, гражданские — определяться на государственную и муниципальную службу служителями офицерского ранга, “ученые люди” должны быть готовы к учительской карьере в таких же гимназиях или продолжать учение в университете, выпускники коммерческих гимназий имеют право на самостоятельное ведение торговых дел. В силу того, что в одном губернском городе полагалась одна государственная гимназия, последняя специализируется в соответствии с преимущественным социальным составом населения города. Содержание одной гимназии должно было обходиться госу-

дарству в 20 тысяч рублей в год. Кроме того, во всех остальных городах должны были быть созданы “публичные школы для простого народа” в целях обучения всех жителей в возрасте от 6 до 14 лет. Содержание этих школ возлагалось на местную власть, а учителями-воспитателями предполагалось сделать священнослужителей. Это был хороший *проект*, который так и не стал *моделью* образования.

Летом 1767 г. произошло важное историческое событие — созыв Екатериной II Уложенной Комиссии. В контексте нашего исследования его исключительная важность состоит в том, что тогда *гражданское общество в лице депутатов впервые заявило о себе как о потенциальном заказчике образовательных услуг*. Модели институализированного образования, допускавшие в полном объеме общественный и частный заказ на образовательные услуги наравне с государственным заказом, будут сформированы только в XIX в. Но первый шаг был сделан именно в ходе работы Уложенной Комиссии.

Русско-турецкие войны, Пугачевский бунт, раздел Польши, административная реформа — все эти события, начиная со второй половины 60-х гг. XVIII в., имели первостепенное значение для императрицы. Екатерина II вновь “поворачивается лицом” к проблемам народного образования только в 80-х гг. В сентябре 1782 г. создается Комиссия для заведения в России народных училищ. Это временное учреждение уже включается в структуру государственного управления, и через двадцать лет оно станет ядром Министерства народного просвещения.

Императрица по-прежнему видит миссию образовательных учреждений в воспитании детей, но намечает иные подходы. Ее новая политико-социальная модель институализированного образования была более или менее полно сформулирована в 1786 г. в “Уставе народным училищам в Российской Империи”:

- обучение детей должно быть всеобщим и бесплатным;
- преємственность ступеней образования;
- наличие в программе федерального и регионального компонентов;
- централизованное управление при региональном финансировании;
- учителя состоят на государственной службе и должны быть аттестованы;
- совместное обучение мальчиков и девочек;
- учреждения образования требуют зданий по особенным проектам и должны быть оптимально вписаны в городскую среду.

Народные училища, которые подразделяются на *главные* и *малые*, должны существовать во всех губерниях страны. В каждом губернском городе организуется одно главное училище; малые училища откры-

ваются в уездных городах губернии, в других населенных пунктах — “по усмотрению Приказа Общественного Призрения”. Попечителем всех народных училищ в губернии является сам губернатор, и в этом тоже проявляются новые черты места образования в структуре государственного управления.

Надо отметить, что многие положения второй екатерининской модели институализированного образования оказались востребованными не только в XIX, но и в XX в.

\* \* \*

Сравнительный анализ политико-социальных моделей институализированного образования, принятых и реализованных в XVIII в., позволяет лучше понять базовые принципы их формирования. Первый из них — господствующие внутривполитические тенденции.

Пётр I основное внимание уделял строительству боеспособной армии и флота, а другие отрасли народного хозяйства играли вспомогательную роль. Организация и развитие образования предпринимались только в виду потребностей, во-первых, военно-политических и, во-вторых, добывающей и перерабатывающей промышленности. По этой причине образование было ориентировано на профессиональное обучение. Общее образование рассматривалось исключительно как первая ступень образования профессионального. Школа была отделена от церкви. Государство стало единственным заказчиком услуг институализированного образования и единственным его инвестором. Чей-то личный интерес к получению образования был сугубо частным делом. Общий уровень культуры мало способствовал появлению образовательных потребностей у конкретных индивидов.

Совсем иная ситуация сложилась к концу века: государственный канцлер светлейший князь А.А. Безбородко говаривал, что ни одна пушка в Европе не выстрелит без разрешения на то от России. Екатерина II вплотную занялась социальными проблемами государства. По ее представлениям невежество и незнание законов толкает людей на совершение преступлений, и вследствие этого в специально созданных *народных* училищах дети с малых лет начинают знакомиться с “должностями человека и гражданина”. С “должностями” — значит с обязанностями по отношению к Богу, начальству и ближним. Развитие культуры к концу восемнадцатого столетия способствует тому, что у значительного количества людей формируются образовательные потребности, и гражданское общество заявляет о себе как о заказчике образовательных услуг. Частные учебные заведения включаются в сеть государственных образовательных учреждений, хотя и под государственным же контролем. В начале века это не было возможно в принципе.

С учетом всех этих обстоятельств и формируется екатерининская модель институализированного образования. Она сформулирована уже более или менее подробно, а для “материализации” модели организуется специальное учреждение.

Петровская и екатерининская модели институализированного образования различаются по всем существенным пунктам. Этот факт надо рассматривать как проявления процесса развития отечественного образования в конкретный исторический период. В последующие исторические периоды появлялись иные модели образования вплоть до настоящего времени. Сейчас на наших глазах формируется очередная политико-социальная модель институализированного отечественного образования. Предполагается, что она будет отличаться от прежних, но при этом все так же должна ответить на общие для всех времен вопросы.

Новые модели разрабатываются в целях преодоления кризиса образования, основанного на модели “вчерашнего дня”, и это интересная проблема для последующих исследований.

### ***Список литературы***

1. *Кантерев П.Ф.* История русской педагогики. СПб.: Алетейя, 2004. 560 с.
2. *Миропольский С.И.* Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. СПб., 1894.
3. *Владимирский-Буданов М.Ф.* Государство и народное образование в России XVIII века. Часть 1-я. Система профессионального образования (от Петра I до Екатерины II). Ярославль, 1874.
4. *Пищулин Н.П., Огородников Ю.А.* Философия образования. М.: Центр инновации в педагогике. 1999. 231 с.
5. *Титков Е.П.* Государственная политика Российской империи в сфере образования во второй половине XVIII века: Автореф. дис. ... докт. ист. наук. Н. Новгород, 1999. 54 с.
6. *Федяева О.Д.* Государственная политика в области образования в России (вторая половина 80-х — начало 90-х гг.). Омск: Изд-во Омск. гос. пед. ун-та, 1995. 32 с.
7. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. М.: Пед. центр “Эксперимент”. 1993. 154 с.
8. *Рождественский С.В.* Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII—XIX веках. Т. 1. СПб., 1912.
9. Архив Правительствующего Сената. Том 1. Описание именным высочайшим указам и повелениям царствования императора Петра Великого. 1704—1725. СПб., 1872.
10. *Сухарева О.В.* Кто был кто в России от Петра I до Павла I. М.: Изд-во АСТ, 2005. 704 с.

## **POLITICAL AND SOCIAL MODELS OF DOMESTIC EDUCATION IN XVIII**

**N.R. Sidorov**

There is discussion about a school education as an independent social institute and its premises in this article. A state has main role in the process of a development of a school education: a state invests and made to order. This role of a state was arise in the XVIII century, when Peter I was a tsar. The education had been made as a remedy of a solution some military-political problems. Secularization and compulsion was the main differences of a school education in the XVIII century.

**Key words:** *school education, social institute, state, investor of school education, XVIII century.*

### **Сведения об авторе**

*Сидоров Николай Русланович* — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем детей с девиантным поведением МГППУ, лауреат премии Президента РФ в области образования. Тел. (499) 259-53-98; e-mail: sidorovnr@mgppu.ru, siniru@mail.ru

## *КНИЖНАЯ ПОЛКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ*

### АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Издательский дом Шалвы Амонашвили издает 100 томов “Антологии гуманной педагогики”. Это бесцензурное и академически выверенное издание великих книг об искусстве воспитания всех времен и народов. Учитель, родитель, студент получают доступ к подлинникам — золотому фонду мировой мудрости. Издание выстроено по условному принципу: мудрость древних, Восток, Запад, Россия, современные педагоги-гуманисты.

<b>Антология гуманной педагогики</b> <b>Вып. 1</b>	<b>Иисус Христос и его ученики</b>	Книга подготовлена Отделом религиозного образования и катехизации Московского Патриархата. Верим, что она станет для учителя, как и для самого широкого круга читателей, современным руководством, призванным помочь войти в мир и дух Нового Завета — учения, исторически лежащего в основе гуманной педагогики. Книга получила благословение Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II.
	<b>Конфуций</b>	В этой книге публикуются изречения знаменитого китайского мудреца Конфуция и другие важные памятники конфуцианской традиции, которые в совокупности дают живое и полное представление о принципах и методах педагогической школы Конфуция. Публикации текстов снабжены вступительной статьей, примечаниями составителя в тексте и комментариями современного педагога Е.А. Ямбурга — первого читателя этой книги.
	<b>Коменский</b>	В этом томе читатель познакомится с великим Учителем, проповедником и философом — Яном Амосом Коменским. На страницах книги вы встретите мыслителя, предпринявшего попытку способствовать духовному возрождению молодого поколения. Размышления первого читателя — народного учителя СССР В.А. Караковского помогут увидеть сегодняшнего Коменского, ощутить бессмертие его идей.

<b>Антология гуманитарной педагогики</b> <b>Вып. 1</b>	<b>Ломоносов</b>	Книга, предназначенная учащейся молодежи, учителям, родителям, содержит избранные труды М.В.Ломоносова, представляющие вершинные достижения гуманитарной педагогики века российского Просвещения. Делается попытка раскрыть феномен Ломоносова-педагога. В качестве первого читателя книги на ее страницах выступает заслуженный учитель школы России, директор московской гимназии “Школа Ломоносова” Евгения Кузнецова.
	<b>Выготский</b>	Предлагаемый читателю том включает малоизвестные труды одного из основателей педагогической психологии Л.С. Выготского. Особенностью книги является присутствие в ней первого читателя — заслуженного учителя школы Российской Федерации Евгения Ямбурга. Его размышления, заметки на полях помогут осознать обсуждаемые проблемы с точки зрения сегодняшнего дня.
<b>Антология гуманитарной педагогики</b> <b>Вып. 2</b>	<b>Соломон</b>	Впервые в один том собраны и представлены широкой читательской аудитории произведения древней морально-дидактической педагогики, одни из которых были ранее под запретом из-за своего религиозного характера, а другие известны лишь узкому кругу специалистов — историкам и филологам. Эти произведения древних и средневековых авторов, начиная с XXI в. до н.э. по XVI в. н.э., объединены стремлением формировать человеческую личность через высокую эмоционально-образную дидактику с позиций подлинного гуманизма. В данной книге собрана мудрость воспитания, отраженная в жанре притчей и наставлений от отца (физического или духовного) сыну. Ряд переводов выправлен специально для данного издания.
	<b>Пророк Мухаммад</b>	Читателю предлагаются тексты Корана, занимающие особое место среди Священных Писаний: в отличие от Библии — это прямая речь Аллаха, переданная его Пророком. Как соотносятся эти тексты с педагогикой? Так поставил вопрос первый читатель отобранных текстов, исламовед, профессор Г.В.Милославский. И ответил: если педагогика — это наука о воспитании человека, то истоки этой науки надо искать в текстах Священного Писания, на основе которых тысячелетиями воспитывались поколения людей.

		Книга включает три перевода сур и аятов Корана, несущих идеи гуманной педагогики. Книгу благословил председатель Духовного управления мусульман Центрально-Европейского региона России муфтий Равиль Гайнутдин.
	<b>Френе</b>	Пожалуй, ни один из известных педагогов Европы XX в. не сражался так ярко и открыто с консерватизмом традиционной школы, как Селестен Френе. Почти неизвестный россиянам, учитель малокомплектной школы, расположенной на юге Франции, создал оригинальную систему образования, пронизанную беззаветной любовью к детям, получившую признание во всем мире. Со страниц Антологии С. Френе обращается к учителям, родителям, ко всему обществу с мудрыми и тонкими советами, как уберечь самое дорогое — детей от опасности, угрожающей им в современном мире.
	<b>Толстой</b>	Лев Николаевич Толстой больше известен как великий писатель, нежели как педагог. А между тем свои учительские труды он ставил выше литературных произведений. Чем объяснить такую удивительную самооценку? Может быть тем, что в педагогических исканиях Л.Н. Толстого яснее проявляется основание всего его творчества — гуманность, т.е. человечность. Об этом свидетельствует содержание данной книги и философско-педагогический трактат “О жизни”, запрещенный и уничтоженный сразу после издания, описание опыта Яснополянской школы, теоретические и методические статьи, письма. В них все согрето чувством уважения к человеческому достоинству ребенка, любовью к людям, заботой об их благе; раскрываются пути нравственного самосовершенствования человека.
	<b>Сухомлинский</b>	Творчество В.А. Сухомлинского проходило в реальной жизни на фоне глубокого (зачастую трагического) противостояния двух измерений: мира социалистической педагогической общности (борьба с “сильными мира сего” в педагогике, образовании, издательском деле), и собственно мира Образования, Школы, Ребенка... Этому второму миру он был открыт полностью, ему он был беспредельно верен, ему он без остатка отдал свое сердце.

<b>Антология гуманной педагогики Вып. 3</b>	<b>И сказал Господь Моисею</b>	<p>Очередной том впервые в истории российского учебного книгоиздания позволяет читателю получить целостное представление о духовно-нравственном учении иудаизма — древнейшей на земле монотеистической религии. Материал для сборника отобран и прокомментирован известным теологом Д.В. Щедровицким. Помочь учителю и составителю в восприятии приведенных текстов с точки зрения волнующих его сегодня проблем призваны комментарии первого читателя — директора центра лечебной педагогики (Москва) Р.П. Дименштейн. Благословил издание Главный раввин России А.С. Шаевич.</p>
	<b>Махатма Ганди</b>	<p>Выдающийся мыслитель и реформатор Махатма Ганди, о котором Британская энциклопедия писала, что он “...был катализатором, если не инициатором, трех главных революций XX в.: революций против колониализма, расизма и насилия” без преувеличения может быть назван одним из наиболее выдающихся педагогов столетия. Оригинальная и самобытная педагогика Ганди, являясь во многом авторской, ориентирована на общечеловеческие ценности, что предопределяет их “вечную” актуальность. Комментирует книгу заслуженный учитель Украины В.Б. Эдигей.</p>
	<b>Песталоцци</b>	<p>Том включает наиболее значительные статьи и фрагменты из сочинений выдающегося швейцарского педагога И.Г. Песталоцци. В них рельефно обозначены основные направления его педагогического творчества, поиск путей воздействия “на сердце, ум и руку” — сил веры и любви, благодаря которым силы знания, умения и деятельности “становятся силами истинно человеческими”. “Исходные начала” всех педагогических подходов Песталоцци отталкивались, как он говорил, “от первых порывов моей любви к народу и детям”. На памятнике Песталоцци в Ивердоне вычеканена надпись “Спаситель бедных... отец сирот”. Таким остался великий педагог-гуманист в памяти потомков.</p>
	<b>Ушинский</b>	<p>У каждого выдающегося педагога есть заветные идеи, к которым он чаще всего и охотнее всего возвращается при обсуждении вопросов семейного и общественного образования. Есть этот круг идеи, обладающий редкой участью, — не стареть со временем — и у Кон-</p>

		<p>стантина Дмитриевича Ушинского. Общечеловеческий, едва ли не вечный смысл этого круга добыт Ушинским из представлений о Человеке как высшем проявлении созерцательных сил Природы, из наук о развитии человека, из мирового опыта совершенствования духовно-нравственного облика личности, ее ума, воли и характера... Из глубочайшей веры в высшее предназначение каждого родившегося на земле человека. Комментирует том заслуженный учитель России А.Н. Тубельский (Москва).</p>
<p><b>Антология гуманитарной педагогики</b> <b>Вып. 4</b></p>	<p><b>Корчак</b></p>	<p>В этом томе наряду с, казалось бы, известными всем учителям работами Януша Корчака “Как любить детей” и “Право ребенка на уважение”, читатель найдет практически новые для него произведения, подлинные шедевры великого педагога-гуманиста — молитвы для тех, кто не молится, объединенные в цикл “Наедине с Господом Богом”.</p>
	<p><b>Будда</b></p>	<p>Более 2500 тысяч лет существует учение, идеи которого исповедует большая часть населения Азии, в том числе буряты, калмыки и тувинцы, проживающие в России. Задача книги — раскрыть гуманистическую направленность учения, показать путь возвышения и познания истины, источник силы и знания в понимании сторонников этого учения.</p>
	<p><b>Живая Этика</b></p>	<p>Являясь результатом взаимодействия наших соотечественников с группой анонимных философов Востока — Учителей, “Живая Этика” объединила древние и современные знания, умозрительную мысль Востока и научную мысль Запада и сформулировала представление о Космической Эволюции Человечества.</p>
	<p><b>Монтессори</b></p>	<p>После десятилетий забвения в нашей стране возрождается и растет интерес к наследию выдающегося педагога Марии Монтессори (1870–1952 г.) — уникальной системе воспитания и образования, ухода от авторитаризма, ориентации на идеалы свободной личности.</p>
	<p><b>Вентцель</b></p>	<p>Автор знаменитой “Декларации прав ребенка” (1917 г.) утверждает право каждого человека, рождающегося на свет, на свободное развитие заложенных в нем сил, способностей и дарований, право на воспитание и образование согласно с потребностью его личности, его индивидуальностью.</p>

	<b>Макаренко</b>	Задача книги — познакомить с тем, что является непреходящим в творчестве великого гуманиста, с тем, что при прошлом прочтении его творчества оставалось, по ряду причин, за скобками, но что является сегодня особенно актуальным.
<b>Антология гуманитарной педагогики Вып. 5</b>	<b>Платон</b>	В книге представлены тексты великого древнего мыслителя Платона (427–347 гг. до н.э.). Платон, стоявший у истоков теоретической педагогики, сформулировал вечные педагогические истины: о месте воспитания и обучения в развитии человека, о роли образования в жизни каждого человека и общества, о целях и способах педагогической деятельности и многие другие. Произведения Платона проникнуты гуманизмом, верой в способность человека реализовать себя. Многие педагогические произведения Платона созвучны нашему времени: основные положения платоновской педагогики делают ее необходимой составной частью всякой современной педагогической системы.
	<b>Руми</b>	Том знакомит читателя с духовно-нравственным и педагогическим мировоззрением суфизма — учения, в течение многих веков лежавшего в основе творческих поисков и достижений величайших поэтов Востока: Руми, Саади, Хафиза, Насими, Джами, Ал-Газали и многих других. Материал для сборника отобран и прокомментирован Д.В. Щедровицким. Вступительная статья написана Г.В. Милославским.
	<b>Фромм</b>	Эрик Фромм — один из наиболее крупных западных мыслителей-гуманистов XX в. Он с тревогой ставил вопросы об острых противоречиях формирования личности и условиях кризиса современной цивилизации. Многочисленные труды Фромма носят междисциплинарный характер, но проблемы воспитания в наиболее широком смысле этого слова занимают центральное место во всем его творчестве.
	<b>Зеньковский</b>	В.В. Зеньковский (1881–1962) — один из ведущих православных мыслителей русского зарубежья, религиозный деятель, историк русской философии, психолог и педагог. Глубокое проникновение в христианскую антропологию, тонкое понимание детской психологии, а также педагогики позволили ему

		убедительно показать: при всей зависимости человека от природы и социальной среды динамика внутреннего становления детской души основана на счастливом соединении веры и знания. Центр жизни ребенка по Зеньковскому — его “духовное сердце”. Поэтому цели обучения достигаются лишь в здоровом, радостном, воодушевляющем детей потоке воспитания. В предлагаемом сборнике впервые собраны воедино и представлены важнейшие работы или фрагменты сочинений, раскрывающие гуманистический характер его психолого-педагогических идей.
	<b>Узнадзе</b>	Мир знает Дмитрия Николаевича Узнадзе как выдающегося психолога, создателя теории установки и основателя грузинской психологической школы. Однако мало известно, что он был уникальным педагогом-практиком и автором великолепных педагогических трудов. Труды эти впервые в переводе на русский язык включены в данный том.
<b>Антология гуманитарной педагогики Вып. 6</b>	<b>Сергий Радонежский</b>	Сергий Радонежский стоял у истоков формирования русского народа, его нравственных идеалов, он много сделал для становления и укрепления собственно русского государства, находившегося в те времена в состоянии раздробленности и национального унижения. Природа этого уникального исторического феномена тесно связана с понятием “Школа Сергия Радонежского”, в недрах которой воспитывались учителя русской нравственности, чей авторитет в народе в течение нескольких веков был настолько высок, что этот период в народной памяти остался под именем Святая Русь. Значение учительства в тяжкие годы истории страны было высоко как никогда.
	<b>Кей-Кавус</b>	В книге представлены редкие памятники восточной гуманистической педагогической традиции, существовавшей в рамках средневекового ислама. Это прежде всего наставление сыну, написанное южнокаспийским князем Кей-Кавусом в XI в. и с тех пор перечитываемое каждым новым поколением учителей вот уже более 900 лет. К нему подобраны близкие по жанру сочинения X–XIV вв. Наследие педагогики средневекового ислама предстанет перед читателем кладезем воспитательной мудрости.

	<b>Локк</b>	“Отец европейского либерализма”, создатель педагогической системы, актуальной до сих пор, Джон Локк интересен нам сегодня тем, что еще триста лет тому назад разработал методики, ориентированные на развитие ребенка, а не на механическое усвоение им информации, оторванной от реальной жизни. Прислушаемся к мудрому голосу Локка.
	<b>Блонский</b>	Самый известный в 20-е гг. в России педагог — “советский Песталоцци”, как называли его на Западе, преданный затем на родине анафеме и многолетнему забвению, П.П. Блонский предстает блистательным ученым-теоретиком и глубоко современным учителем-гуманистом.
	<b>Сорока-Росинский</b>	Рассматривая педагогику не только как науку, сколько как этическую систему, регулирующую глубинными ценностями истины, добра и красоты, В.Н. Сорока-Росинский — “Викниксор” из знаменитой повести “Республика Шкид” — дорог и близок российскому учительству, особенно сейчас, когда в борьбе с мертвящим школу консерватизмом и авторитарностью формируется гуманное педагогическое мышление.
	<b>Иоанн Лествичник</b>	Труды выдающихся основоположников христианской литературы (II–VI вв.) Климента Александрийского, Григория Нисского, Ефрема Сирианянина и Иоанна Лествичника впервые представлены широкой учительской аудитории. Они — фундамент нравственной традиции в педагогике, основанной на понимании целостной и духовной природы человека.
<b>Антология гуманной педагогики Вып. 7</b>	<b>Лао-Цзы</b>	Образованию и воспитанию неизбежно предшествует позиция отношений. Именно с этой точки зрения взглянуть в уникальность философии и практики даосизма позволяют собранные в настоящей книге труд Лао-Цзы, выдержки из важнейших текстов его последователей и художественные зарисовки современности. Человеческий путь от созерцания, отношения к выбору, действию и обратно неизбежный спутник метафизического даосского Пути небытия и недеяния. Проникнуть в древнюю мудрость человеческого пути, приблизить ее к современному читателю-учителю помогают комментарии востоковедов и размышления педагогов.

	<b>Монтень</b>	Мишель Монтень в мире известен больше как философ-гуманист. А между тем, в своих знаменитых “Опытах”, которым великий мыслитель посвятил долгие годы размышлений, анализа жизни человека вообще и самого себя в рамках образовательно-воспитательной традиции Франции позднего Средневековья как гражданина, государственного и общественного деятеля, семьянина, супруга, отца и просто человека с его достижениями и проявлениями слабости, автор поднимает актуальные и поныне психолого-педагогические проблемы: как воспитать человека свободного, умного, духовно богатого и полезного для общества, с чувством собственного достоинства и глубокого уважения к людям.
	<b>Каптерев</b>	Каптерев — блестящий русский педагог и психолог. Его заслугой является создание единой школьной системы психологически обоснованной дидактики, теории развивающего обучения. Изучение творчества Каптерева поможет понять суть гуманной педагогики.
	<b>Вернадский</b>	Читателю предлагаются фрагменты творческого наследия великого русского ученого и мыслителя В.И. Вернадского, одного из самых выдающихся ученых планеты Земля первой половины XX в. Многие знают В.И. Вернадского как исследователя в области естествознания, но великий ученый много сил и времени отдавал развитию системы образования молодежи, формированию культурного потенциала нации, сохранению природных богатств России. Размышления и заметки Ш.А. Амонашвили на полях помогут понять огромную значимость трудов В.И. Вернадского для наших современников.
<b>Антология гуманной педагогики</b> <b>Вып. 8</b>	<b>Блаженный Августин</b>	В книге представлены не публиковавшиеся в России долгое время основные педагогические сочинения Аврелия Августина, отца церкви IV–V вв. Они заложили основу всей средневековой системы образования. Для преподавателей педагогических вузов, учителей, работников образования, всех интересующихся гуманистическими традициями христианской педагогики.
	<b>Гогешашвили</b>	Классик грузинской педагогической мысли Яков Семенович Гогешашвили (вторая половина XIX — начало XX в.) был одним из ярких

		ее представителей, воплотивших в жизнь принцип народности и национальности в образовании. Его блистательный учебник родного языка “Дэда эна” не имеет мирового аналога. Идеи педагога о значении родного языка в становлении гражданина и личности, о развитии духовных качеств и воспитании привносят в классическое педагогическое наследие новые ценности, источником которых является национальная культура.
	<b>Руссо</b>	Великий французский гуманист Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) утверждал, что “природа создала человека счастливым и добрым, а общество искажает его и делает несчастным”. Отсюда огромная роль воспитания, согретого подлинной любовью и опирающегося на собственную природу ребенка... В этом суть гуманной педагогики.
	<b>Сковорода</b>	Этот том призван дать читателю представление о философско-религиозном учении и педагогических взглядах великого украинского мыслителя Григория Сковороды. Его сочинения способствуют осознанию смысла жизни, “наведению мостов” между учителем и учеником для их совместного духовного восхождения.
	<b>Лесгафт</b>	Выдающийся русский ученый Петр Францевич Лесгафт всю свою жизнь посвятил созданию науки о человеке, раскрывая закономерности формирования его тела, интеллекта и духовно-нравственной сферы. Вдумчивое прочтение книги мудрого учителя поможет глубже проникнуть в тайны воспитания личности в сложных условиях работы школы на рубеже веков.
<b>Антология гуманной педагогики Вып. 9</b>	<b>Аристотель</b>	Данный том дает представление как об Аристотеле-философе, так и об Аристотеле-педагоге. Он был энциклопедически образованным человеком и передавал своим ученикам большой запас знаний. Но гораздо важнее то, что он сам служил им примером. Если судить по его практической деятельности, связанной с обучением и воспитанием царственного ученика Александра Македонского, то можно сделать вывод, что он был выдающимся педагогом.
	<b>Спенсер</b>	Выдающийся философ, основоположник английской социологической школы Герберт Спенсер внес крупный вклад в развитие гу-

		манного педагогического мышления. В предлагаемый читателю том вошли труды мыслителя, освещающего проблемы содержания и методики обучения, соответствующие этапам умственного развития ребенка, поставленного в положение исследователя.
	<b>Гессен</b>	Книга знакомит российского читателя с избранными философскими и педагогическими сочинениями известного русского философа, педагога, деятеля общественно-педагогического движения российской эмиграции “первой волны” Сергея Иосифовича Гессена (1887–1950). Большинство произведений публиковалось в 20-е — 50-е гг. XX в. в русской эмигрантской и зарубежной педагогической прессе. Книга предназначена для научных работников, педагогов-практиков, студентов педагогических вузов и колледжей, а также для всех интересующихся культурой и образованием российского зарубежья.
	<b>Леонтьев</b>	Ученик, последователь, близкий друг Л.С. Выготского, один из лидеров отечественной психологической науки А.Н. Леонтьев подчеркивал: учение — это не простое накопление в голове ученика знаний, умений и навыков. Это перестройка всей детской психики, скачок в духовной жизни ребенка, серия своего рода “взрывов”, ломающих прошлый круг представлений и открывающих для ребенка новые перспективы. Сами по себе знания менее важны, чем то, какое место они заняли в сознании ребенка, а особенно — “какой жизненный смысл они приобрели для него и как вооружили его для жизни”. Главная задача школы — развитие целостной личности ребенка.
	<b>Рерих</b>	Выдающийся учитель, мыслитель, художник оставил богатейшее культурное наследие. Философские и педагогические идеи Рериха, лежащие в основе его космического миропонимания, окажутся полезными учителям и родителям в воспитании достойной смены, а школьники и студенты найдут в трудах нашего великого соотечественника много интересного, что поможет их духовному становлению.
<b>Антология гуманитарной педагогики Вып. 10</b>	<b>Леонардо да Винчи</b>	В томе представлены труды гуманистов, великих мастеров и педагогов итальянского Возрождения. Впервые собраны вместе статьи и книги, принадлежащие разным представите-

<b>Антология гуманной педагогики Вып. 10</b>		<p>лям итальянской культуры XV–XVI вв.: философу Пико делла Мирандола и епископу Э.С. Пикколомини, знаменитому архитектору Л.Б. Альберти и гениальному ученому-живописцу Леонардо да Винчи, монаху-философу Т. Кампанелле. Они воссоздают общую атмосферу эпохи, направленную на воспитание творческого человека, свободного в проявлении своих талантов и готового к служению красоте и отечеству.</p>
	<b>Тагор</b>	<p>Рабиндранат Тагор, слава и гордость индийской культуры последней трети XIX в. — первой половины XX в., поэт, драматург, композитор, первый из Азии лауреат Нобелевской премии в области литературы, был великим просветителем своего народа, выдающимся педагогом. Созданная им в Бенгалии маленькая частная школа выросла до знаменитого в Индии университета, в котором получили образование многие из тех, кто участвовал в освобождении Индии от английской зависимости.</p>
	<b>Шиллер</b>	<p>“Письма об эстетическом воспитании” великого немецкого поэта и драматурга XVIII в. Фридриха Шиллера не публиковались в России 50 лет. Три поколения наших учителей выросли, не зная эстетических трудов этого мастера слова. А он впервые обратил внимание образованной публики на то, что без обращения к высокому искусству нельзя сформировать добродетельного и счастливого человека.</p>
	<b>Ильин</b>	<p>Известный философ русского зарубежья, высланный в 1922 г. из России большевиками, Иван Ильин и в эмиграции остался верен традициям русской духовности, нравственного воспитания в семье и школе. В этом томе читатель найдет также труды философа, в которых он выступает в качестве художественного критика. Ильин усматривал главный порок человека середины XX в. в его “расколотости”, в противоречии между разумом, умом, рассудком и чувствами, думой, сердцем.</p>
	<b>Кабалевский</b>	<p>В томе собраны статьи по педагогике выдающегося отечественного композитора Д. Кабалевского, создавшего и внедрившего в массовую школу концепцию</p>

		музыкально-эстетического воспитания, призванную развить у учащихся ясное понимание того, что музыка — это часть жизни каждого человека, мощный стимул его духовного, нравственного развития. С этих статей началось новое отношение учителей к педагогике искусства, ставшее сегодня одним из действенных средств гуманной педагогики.
<b>Антология гуманной педагогики Вып. 11</b>	<b>Апостол Павел</b>	В книге представлено педагогическое наследие учеников Иисуса Христа, ставшее основой педагогических тенденций многих эпох и стран. Собраны тексты, раскрывающие значимость и непреходящую духовную ценность гуманного педагогического мышления. Знакомство с ними чрезвычайно важно сегодня, в условиях утраты мировоззренческой основы отечественного образования.
	<b>Штайнер</b>	Важнейшей чертой вальдорфской педагогики является ориентация содержания и методики обучения на потребности индивидуального развития ребенка. “Обучение есть прежде всего средство воспитания” — один из главных педагогических тезисов Рудольфа Штайнера. В умении ясно видеть эти потребности и творчески перерабатывать учебное содержание в соответствии с возрастом, темпераментом и индивидуально-личностными особенностями детей Рудольф Штайнер видел основную задачу учителя. Поэтому важнейшую роль в вальдорфской педагогике играет другой его тезис: “Педагогика — искусство”.
	<b>Дурьлин</b>	В книге представлены статьи С.Н. Дурьлина (1881—1954) — одного из наиболее выдающихся представителей отечественной педагогики свободного воспитания. С.Н. Дурьлин последовательно отстаивал гуманистические идеалы свободы в образовании, резко критиковал традиционную школу и педагогику, выдвигал идеалы воспитания и обучения, созвучные идеям современной педагогики свободы.
	<b>Соловейчик</b>	В этом томе читателю предлагаются фрагменты творческого наследия одного из крупнейших теоретиков педагогики XX в. — С.Л. Соловейчика. В работах Соловейчика, написанных ярко и талантливо, раскрываются законы внутреннего мира человека, его глубинных этических основ, без знания которых воспитание невозможно.

## *В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ*

### **ПРИНЦИП ПЛОДОТВОРНОЙ ТРУДНОСТИ (Из сборника статей “Сумерки просвещения” 1895 г.)**

**В.В. Розанов**

Задача воспитания, исторического, истинного воспитания, которое действует, обязывает человека, налагает на него до могилы неснимаемую норму, есть задача восстановления в человеке, потерявшем цельность своего образа, этой утраченной цельности.

... Говоря о воспитании, мы здесь не говорим о нем с точки зрения личного убеждения. Не идеал — каков бы должен быть человек, к чему бы он должен стремиться, руководить им; но только мысль, как бы сделать, чтобы, стремясь ко всяким целям, будучи тем или другим в своем духовном образе, он был в чертах этого образа наиболее совершенен, в стремлении — наиболее благороден и силен.

... В заботах не только о наибольшем для каждого, но и о наибольшем для всех или очень многих всюду был установлен способ коллективного обучения. Ученик никогда более не оставался наедине со своим учителем; учитель никогда не говорил лицу, но только толпе. Все индивидуальное, что было в одном и в другом, заботливо пряталось, люди соприкасались здесь только общими сторонами своего существа. Всегда соединенные, они были в сущности все уединены, и то, в чем они были уединены столь постоянно, было как бы не признано. Эта непризнанная сторона их существа была в то же время самая главная, потому что в отличие от животного человек именно в индивидуальности своей несет свой существенный, особый смысл; в ней же лежит и родник всякого духовного творчества. Долгое время, в лучшие годы затененная, она мало-помалу атрофировалась, в то время как общие, усвояющие только, стороны души разрастались исключительно при усиленном и непрерывном освещении.

... Ложность этого просвещения — мы возвращаемся к тесной, рассматриваемой нами области воспитания — сказывается в том, что на общие, неиндивидуальные стороны развивающейся души неиндивидуальными же, общими сторонами своими действует и весь питающий ее материал.

... Пять уроков в день, пять разнородных предметов внимания в утреннюю половину дня, в классное время, и столько же предметов

внимания в вечернюю половину дня, во время приготовления уроков на завтра. Десять разнородных интересов за день; десять пережитых впечатлений, между собою не связанных и не связуемых.

... Какими же мелкими, тусклыми черточками ложатся эти впечатления на душу; какой нужен индифферентизм души, чтобы, равнодушно покидая один предмет, бесстрастно переходить к другому, но и на нем, как на предыдущем, не держаться вниманием более чем 55 минут (продолжительность урока).

... “Школы должны облегчить свои программы”, — слышится лозунг, слышится много лет. Но школа трудная всегда лучше легкой, если ее трудность плодотворно напрягает умственные силы. Тягостно в умственном отношении вовсе не то, что трудно, что вызывает долгое раздумывание, что сразу не дается.

... Если школа бросается по “трудности”, то причина в том, что “трудность” ее есть трудность без заключенной в ней мысли, только внешним образом истомляющая; ее бескультурная работа вовсе не будит способностей ученика себе навстречу, что ее “трудности” не изощряют остроту этих способностей, не возбуждают их; в том, что 8-летняя видимость умственных занятий решительно не сопровождается теми освежающими моментами угадывания, нахождения, надежды, сознанной ошибки и, наконец, решения, которые поддерживают силы ученика при решении трудной задачи.

... Ни над чем не остановиться восемь лет, ни над чем не задуматься: какая-то адская репортерская работа над отвратительными учебниками — и это в возраст самый нежный, самый впечатлительный, естественно, самый идеальный. Да кто же это вынесет: маленькие, 10-летние чиновнички над алгеброй; чиновнички в 16 лет над Катехизисом; Боже, да мы во взрослом возрасте рвем на себе мундир; обремененные нуждой, детьми, мы едва выносим вокруг себя канцелярию; и эта канцелярия, которая тем только отличается от всякой другой, что в нее решительно нельзя войти иначе как в вицмундире, без улыбки, что она есть ультраканцелярия между всеми существующими, — мы ей поработили... что? — детский возраст всей страны, и мир наук, идей, литературы — с другой стороны, заставив их в этой душевной форме колотиться друг об друга, с наивною надеждой, что из этого что-нибудь выйдет.

... Не будучи само по себе воспитательно, но заимствуя для воспитания элементы из других сфер — античной древности, христианства, наук и философии, — государство оценивает степень воспитания мерою материала, который через него усваивается.

... Для государства неуловим и им остается непризнан всякий художественный восторг (каждое умственное увлечение, все внутреннее, что мы невольно соединяем с образом воспитанного и развитого человека). Для признания и оценки всего этого ему нужно, чтобы оно было

выражено в ясных, измеримых фактах: в часах и минутах, у него на глазах проведенных в молитве, в запомненном поэтическом произведении, в количестве усвоенных знаний. Как это ни удивительно, но это истина: что чрезмерно книжный, мозговой, исключительно номиналистический характер воспитания всюду получило через направление его учреждением, вообще с книжностью не имеющим ничего общего, но в сферах, откуда оно берет свой материал, эта книжность есть все-таки единственно осязаемое для него, единственно измеримое, хотя бы ему и ненужное, мало понятное.

... От этого, опасаясь как-нибудь не выполнить свою задачу, оно боится всякого реального созерцания, которое могло бы отнять минуту у книжного усвоения. “Бежин луг” Тургенева, “Днепр” Гоголя — это ему нравится; но час, проведенный действительно на Днепре, или ночь, проведенная группой детей в лугу, за околицей, — это только праздность, почти достойная наказания.

... В поколении, проходящем через подобное воспитание, его влияние отражается тем, что можно было бы назвать “отсутствием натуры”. Обремененное сознание, скорее даже просто память, чрезмерно перевешивает все сильные, страстные и деятельные, стороны души. При лучших успехах этого воспитания действительность, наконец, просто теряет интерес для воспитываемых, они сохраняют способность переживать ее лишь книжно. В них утрачивается вкус к самой жизни; даже понимая ее умом как главное, существеннейшее, они уже ощущают ее лишь как второстепенное, отражающееся в сознании.

... *Хочешь ли сберечь юношество для государства, береги его дальше от государства* — это правило, конечно, не административной техники, но политической мудрости.

... Эластичность форм школы, гибких в применении к неисчерпаемому разнообразию индивидуальных развитий, может достигнуться при условии, если она, как и семья, как церковь, как все органическое, станет жить *бытом*, а не правилами, не механически инертным или машинообразно действующим строем. Если не создать (что невозможно), то способствовать самосозданию в ней этих бытовых форм, воспитывающих без слов, без поучений, одним своим духом, смыслом, — вот первая забота организации национального воспитания. Удаление из нее чиновника-наставника, который ничем с нею не связан или связан не более чем работник с машиною, на которой он работает, есть первый шаг, начальное требование этой организации.

Не зная города, в котором он только *служит*, имея все связи свои вдали от него, в узле административного управления тысячи подобных же школ (канцелярия учебного округа), оттуда только ожидая себе всего — награды или наказания, в сущности, что может этот чиновник дать непосредственно той школе, в которой трудится? Конечно, делать

ее незаметно предметом своей эксплуатации, отдавая ей лишь *требуемое* под страхом, и не далее только *форм*.

... Этот строй, машинообразный, слепой, безжалостный, должен быть ранее всего изъят из действительности. Школа должна жить *здесь* и *теперь*; в каждый момент вся полнота ее сил должна быть отдана вот этому текущему моменту, вся полнота забот — вот этим частным нуждам, этим маленьким лицам, которые ожидают этих забот. Ее страх (если он нужен) должен быть тут, на месте, и тут же, внутри ее самой, должны быть все ее награды.

**Источник.** Газета “Первое сентября”, Летнее чтение, 2008. 19 июля, №13–14 (1494)

### **Сведения об авторе**

*Розанов Василий Васильевич* (1856–1919) — русский философ, прозаик, публицист, литературный критик. До 1893 г. работал учителем истории и географии в гимназиях Брянска, Ельца и г. Белого Смоленской губернии.