

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»  
(ТГПУ)

**ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ  
И ОСНОВЫ ПЛАНИРОВАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ**

*Хрестоматия*

Томск  
2019

УДК 371.134(0758)  
ББК 74.409я73  
В 24

Печатается по решению  
Учебно-методического совета  
Томского государственного  
педагогического университета

**В 24 Введение в профессию и основы планирования педагогической карьеры** : хрестоматия / под ред. А. К. Коллегова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2019. – 104 с.

В данной хрестоматии предлагаются тексты для самостоятельной работы обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) при изучении дисциплины «Введение в профессию и основы планирования педагогической карьеры». Составители хрестоматии попытались затронуть достаточно глубокий спектр различных аспектов педагогической профессии, возможности и условия ее освоения и основы планирования педагогической карьеры.

Материалы хрестоматии могут быть использованы студентами при подготовке к практическим занятиям, а также при самостоятельном изучении отдельных вопросов, связанных с педагогической деятельностью.

УДК 371.134(0758)  
ББК 74.409я73

*Составители:*

*Н. Л. Винниченко*, канд. пед. наук, доцент,  
*А. К. Коллегов*, канд. пед. наук, доцент,  
*Е. Е. Сартакова*, д-р пед. наук, доцент.

*Редактор:*

*А. К. Коллегов*, канд. пед. наук, доцент.

*Рецензент:*

*Е. Н. Дудина*, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики  
и психологии образования ФПСО ИПиП.

---

Технический редактор: Н. Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 64×80/16. Тираж: 100 экз.

Сдано в печать: 30.07.2019 г. Усл. печ. л.: 5,6. Уч. изд. л.: 6,2. Заказ: 1430/У

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ

г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru

---

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Во все времена было принято утверждать, что педагогика – это наука и искусство. Соответственно, где искусство, там результат без процесса: каким-то образом получилось, но как? Магия... Так и говорят: магия искусства. Напротив, наука – это бегство от чуда, по известному выражению Эйнштейна, а воспитание и искусство непременно содержат в себе какое-то чудо. Но если есть искусство писать книги, то есть наука об искусстве писать книги, если есть искусство играть на сцене, то есть и наука об этом искусстве. Есть искусство воспитания, и есть наука об этом искусстве – педагогика. Не наука и искусство, а наука об искусстве. Стопроцентная наука о стопроцентном искусстве.

Все науки стремятся к безличному, общему, а педагогика, несомненно, безличной быть не может, ее нет вне личности. Все науки бесстрастны, а бесстрастная педагогика ненаучна. Пожалуй, это единственная наука, которая признает тайну, интуицию, судьбу, оставаясь при этом строгой наукой. Тайны искусства невозможно раскрыть, они всегда останутся. Признавая их, следует, и указывать на них, и не бояться слова «тайна». Наука и искусство принципиально различаются способами распространения. Науку надо изучать, иначе ее не постигнешь, соответственно, искусство можно только перенять. Если педагогика – наука об искусстве, то ей нужно быть крайне осторожной, когда она обращается к мастерам воспитания. Для критика талант – это законодатель. Так и в педагогике. Слово «талант» не дополнительное, не так: «А еще надо, конечно, иметь талант», но основное, главное, первое. Следовательно, педагогика – наука о развитии таланта к воспитанию детей. Педагогика занимается методами, обсуждает их безлично, но лишь те методы хороши, которые позволяют раскрыться, развиваться, освободиться таланту педагога.

В русской классической литературе существовала традиция: почти все писатели и критики занимались педагогикой. Или они сами учили детей, или открывали школы, или писали о воспитании детей так много, что выходили целые тома их педагогических сочинений. Да и художественная литература прошлого была переполнена педагогическими мыслями. «Война и мир» открывается сценами в салоне Анны Павловны Шерер, там говорят о политике и о воспитании детей; а заканчивается роман сценами в доме Безуховых – там говорят

о воспитании детей и о политике. Политика, литература, воспитание – это один узел интересов, высокая литература и высокая педагогика всегда сливаются в одном стремлении к правде: чтобы человеку было лучше, чтобы человек был лучше. Разумеется, чем меньше назидательности в литературе, тем она художественнее. Но это правило касается и педагогики: чем меньше в ней назидательности, тем она педагогичнее.

Литература и воспитание всегда вместе, однако, в наши дни появилось и разделение. Воспитание перешло в ведение педагогов и психологов – мы живем в век специализации. Никто, не будучи специалистом, не смеет публично трактовать ученые вопросы.

Вот почему воспитанием всегда занимались не просто педагоги, но педагоги-писатели и педагоги-публицисты: Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, Я. Корчак, В. А. Сухомлинский. Бесспорно, три главные педагогические книги века называются «Педагогическая поэма», «Как любить детей», «Сердце отдаю детям».

Хрестоматия состоит из четырех разделов, в которых представлены работы выдающихся педагогов и психологов, раскрывающие аспекты образования и социализации личности, специфику педагогической профессии и пути ее освоения как в теоретическом, так и практическом ее значении. Также в разделе «Персоналии» представлены энциклопедические сведения об авторах, педагогах, внесших огромный вклад в развитие педагогической мысли.

Данная хрестоматия поможет, на наш взгляд, более полно и без особого труда познакомиться студентам 1 курса, изучающим «Введение в профессию и основы планирования педагогической карьеры» с работами известных педагогов, которые внесли значительный вклад в развитие педагогической теории и практики.

# 1. ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

## Б. З. Вульф, В. Д. Иванов Социальное воспроизводство поколений

Каждый из нас – участник сложного и непрерывного процесса социального воспроизводства поколений. Он восходит к глубокой древности, к тому времени, когда стадо становилось обществом, и составляет главный смысл существования человечества, а потому и ровесник ему и в прошлом, и в настоящем, и в будущем. Биологическая сущность людей остается принципиально неизменной, в том числе и функция биологического воспроизводства, а социальная – изменяется по мере развития цивилизаций, преемственно воспринимается и передается от поколения к поколению. Социальность может быть представлена интеграцией (единством и взаимодополнением) следующих аспектов: осознания себя членом общества, субъектом взаимодействия с ним, с другими людьми, с группами; сознательного выполнения норм социального бытия, принятых данным обществом; способности приложить личные усилия для приобщения к социальным ценностям как их освоения и созидания; реализации познавательной, трудовой, семейной, досуговой функций на основе гуманизма и духовности. Социальность – это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком; с этой точки зрения она выступает наиболее общим признаком общечеловеческого. Образование Человека (человекообразование) – результат его социального воспроизводства – и есть творение и самотворение его социальности.

Процесс социального воспроизводства поколений характеризуется рядом противоречий. На уровне общества: между традиционными представлениями – и новыми явлениями, между идеалом социальности – и реальным ее состоянием, между целесообразными для общественного развития темпами и глубиной социальности различных слоев населения – и действительной ее динамикой, в ряде случаев отрицательной и т. д.; на уровне отдельного человека: между общественными нормами – и их личным осознанием и следованием им; между духовными потребностями – и возможностями и способами их удовлетворения; между реальными внешними (идущими от общества

и государства) влияниями на развитие социальности – и ограниченностью внутренних установок, усилий самого человека на такое развитие, и пр.

Однако, хотя социальность – явление, социально-исторически обусловленное, хотя ему присущи самые острые противоречия, ничто не может ни прервать, ни остановить вечные процессы социального воспроизводства поколений и образования Человека. Можно и нужно лишь адекватно их стимулировать. Для этого и образовалась педагогика, всегда социально ориентированная и обращенная к каждому из нас.

Педагогика исходит из того, что социальность включает в себя культуру, воспитанность, образованность человека. У каждого из нас их уровень и сочетание различны: любой человек индивидуально сочетает общее и особенное в физическом строении (мужском или женском), в психических свойствах и процессах, в духовном облике.

Неповторимость каждого не исключает, но предполагает схожесть с другими по самым различным признакам: социальному положению и национальной принадлежности, параметрам физическим и нравственным, возрастным и профессиональным... В этом – истоки и основы типичного, т. е. того своеобразного, что присуще той или иной группе индивидуально разных людей. Так любой из нас становится (должен становиться) носителем тройственности общего, особенного и единичного. Избыток или дефицит одного из них, нарушение целесообразного сочетания в триаде – в числе главных причин общественных бед и личных драм. Социальная валеология как и профилактика и преодоление социальных болезней общества и человека – целевая установка для педагогики.

*Вульфов Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики: учебное пособие. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва, 1999. – С. 9–11.*

**С. И. Гессен**

### **Образование – культура индивида**

Между образованием и культурой имеется... точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда

завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования.

Если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры. Сколько культурных ценностей, столько и видов образования. Мы говорим об образовании нравственном, научном (или теоретическом), художественном, правовом, религиозном.

Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на его виды. Соответственно этому и педагогика как общая теория образования распадается на соответственное число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. В основе нашего деления понятия образования лежит, таким образом, признак целей, преследуемых образованием.

Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек.

**Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва, 1995. – С. 35–36.**

### **Л. С. Выготский** **Жизнь как творчество**

До сих пор, к сожалению, существует убеждение, что воспитательный процесс, поскольку он выражается отношением между учителем и учеником, в самом главном исчерпывается подражанием. Даже в новых системах марксистской педагогики говорится подчас, что рефлекс подражания – основа воспитания (А. Залкинд). «Воспитатель должен соблазнять, увлекать воспитываемый организм заманчивым содержанием собственного примера, иначе все попытки привести в движение рефлекторный и психический аппарат воспитанника будут бесплодны» (1930, с. 155).

Все это существенно неверно. По мере того как в свете научных знаний трансформируется сам педагогический процесс, меняется

и представление относительно основы и природы воспитания. Прежде всего, расширяется само понятие воспитания, речь идет не просто о воспитании, но о «переплавке человека», по выражению Трoцкого. А эта переплавка, как неоднократно указывалось, нуждается, прежде всего, в максимальном использовании прирожденного материала поведения.

Ни одна из реакций ребенка не должна пропадать даром. Джемс говорит: «Поэтому считайтесь всегда с прирожденными реакциями, даже тогда, когда вы хотите уничтожить их связь с известными предметами, чтобы заменить ее связью иного рода и сделать последнюю обычной для ребенка. Дурные поступки служат для учителя такой же хорошей точкой отправления, как и хорошие, часто даже лучшей, чем хорошие, как ни парадоксально это, пожалуй, звучит» (1905, с. 60).

Таким образом, творческий характер педагогического процесса прощупает со всей ясностью. Отсюда делается понятной творческая природа воспитательного процесса, направленная не на простое культивирование природных данных, но на создание «надприродной» – «сверхприродной» человеческой жизни.

Для всякого ясно, что, чем сильнее неудобство, которое дает первоначальный толчок для движения души, тем сильнее само движение, воспитание и творчество всегда трагичны, потому что исходят всегда из «неудобства» и неблагополучия, из дисгармонии. Биология не знает телеологии. Мир развивается нецелесообразно. Именно поэтому детство является естественной порой воспитания, что это пора величайшего трагизма дисгармонии и несоответствия организма и среды. Музыка воспитания возникает из диссонанса, который она стремится разрешить. Чем мы становимся старше, чем приспособленнее и удобнее начинаем себя чувствовать в жизни, тем меньше остается в нас творческого духа и тем труднее поддаемся мы воспитанию.

Вся та педагогика, которая обсахаривала «золотую пору безмятежного детства» и подслащивала воспитательный процесс розовой водой, стоит не на нашем пути. Мы знаем, что величайшим двигателем воспитания является трагизм детства, как голод и жажда являются вдохновителями борьбы за существование. Поэтому воспитание должно быть направлено к тому, чтобы не затушевывать и не замазывать суровые черты истинного «неудобства» детства, но возможно резко и чаще сталкивать ребенка с этим неудобством и заставлять его побеждать.



Жизнь раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая мысль, каждое движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому.

Жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее общественных форм. Вопросы воспитания будут решены тогда, когда будут решены вопросы жизни.

Жизнь человека делается непрерывным творчеством, одним эстетическим обрядом, который будет возникать не из стремления к удовлетворению отдельных мелких потребностей, но из сознательного и светлого творческого порыва. Еда и сон, любовь и игра, труд и политика, каждое чувство и каждая мысль сделаются предметом творчества. То, что сейчас совершается в узких областях искусства, впоследствии пронизет всю жизнь, и жизнь сделается творческим трудом.

Для воспитателя откроются бесконечные возможности творчества жизни в ее бесконечном многообразии. Не в узких пределах личного дела и личной жизни он станет истинным творцом будущего. Тогда педагогика, как творчество жизни, займет первое место.

*Виготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – Москва, 1996. – С. 305, 313–314, 316–317.*

### **Э. В. Ильенков Когда рождается личность?**

Личностью – социальной единицей, субъектом, носителем социально-человеческой деятельности – ребенок становится лишь там и тогда, когда сам начнет эту деятельность совершать. На первых порах с помощью взрослого, а затем и без него... реальная личность человека не совпадает с тем, что человек сам по себе говорить и думает, с самоощущением личности, с ее осознанным самоощущением, с ее вербальным самоощущением, даже самым искренним...

Реальная личность нередко вынуждена бывает убеждаться в том, что «на самом деле» она совсем не такова, какой сама себя мнила, что именно в составе (в структуре) ее таились такие неодолимые для нее самой силы, о наличии которых она до поры до времени и не

подозревала. И таились от именно в составе личностна никак ни в ее самосознании, не в составе ее представлений о самой себе...

В связи с этим возникает вопрос, требующий материалистическо-го ответа: в каком виде и где таились эти неведомые герою силы, беспощадно развеивающие его прежнее самосознание, представлявшее собой лишь трагическую иллюзию личности о самой себе? Где, в каком пространстве они прятались от самосознания и самочувствия индивида. Чтобы вдруг выступить перед ним в образе собственного поступка, неожиданного и не предвиденного для него самого, и в виде его ужасных последствий? Несомненно, внутри личности, хотя не внутри ее самосознания. Где же?

Поскольку человек, пишет К. Маркс «родился без зеркала в руках и не фихтеанским философом: «Я есть», то человек смотрится сначала, как в зеркало, в другого человека. Лишь относясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности... становится для него формой проявления рода «человек».

...Неповторимость подлинной личности состоит именно в том, что она по своему открывает нечто новое для всех, лучше других и полней других выражая «суть» всех других людей, своими делами раздвигая рамки на личных возможностей, открывая для всех других то, что они еще не знают, не умеют, не понимают. Ее неповторимость не том, чтобы во что бы то не стало выпячивать свою индивидуальность, свою «непохожесть», а в том, и только в том, что, впервые сознавая (открывая) новое вообще, она выступает как индивидуально выраженное всеобщее.

Подлинная индивидуальность-личность – ...рождается всегда на переднем крае развития всеобщей культуры, в создании такого продукта, который становится достоянием всех, а потому и не умирает вместе со своим «органическим телом»...

Хотите, чтобы человек стал личностью? Тогда поставьте его с самого начала – с детства в такие взаимоотношения с другими... людьми, внутри которых он не только мог бы, но и вынужден был бы стать личностью. Сумейте организовать весь строй его взаимоотношений с людьми так, чтобы он умел делать все то, что умеют делать они, но только лучше...

***Ильенков Э. В. Что же такое личность // С чего начинается личность. – Москва, 1979. – С. 204, 212, 213, 217, 228–229, 232–233, 236–237.***

**С. Л. Рубинштейн**  
**Развитие сознания у ребенка**

Путь индивидуального развития человека представляет собой развертывающуюся в узких рамках немногих лет историю замечательнейших превращений, какие может себе представить человеческая мысль. Из маленького комочка реагирующей материи развивается человеческая личность – самое удивительное создание в мире.

Существо, способное лишь рефлекторно реагировать на ограниченный круг самых элементарных чувственных раздражителей, превращается в мыслящего человека, постигающего законы движения планет и развития общества. Более беспомощный при рождении, чем другие звереныши, неспособный самостоятельно удовлетворить самые элементарные свои потребности, он вырастает в силу, которая может сознательно изменять и природу, и общество.

Существо, потребности которого сначала ограничивались узким кругом самых элементарных органических функций, превращается в человека, для которого потребностью становится решение сложнейших вопросов мироздания и наслаждение утонченнейшими произведениями искусства.

Этот путь – короткая и бесконечно патетическая история человеческой жизни – тема и для психолога и для художника-поэта. Художник изображает ее в образах, ученый должен раскрыть ее в понятиях.

История этих превращений представляет собой не простое сцепление случайностей, а закономерный процесс развития. Задача психологии и заключается в том, чтобы понять развитие психических свойствами способностей личности в его закономерностях.

Основной итог этого процесса заключается в развитии личности, субъекта практической и теоретической деятельности, способного познавать действительность в ее более глубоких и существенных закономерностях и все глубже измерять мир-природу и общественную жизнь.

Основным содержанием психического развития ребенка является все более глубокое отражение действительности – отражение активное, действенное, которое, отражая, преобразует чувственную данность явлений, чтобы проникнуть в их сущность, охватить тенденцию их развития, которое познает действительность, изменяя ее, и изменяет, познавая. С все более многообразной деятельностью связана исполненная напряжения эмоциональная внутренняя жизнь.

Все более глубокое действенное и познавательное проникновением действительность на одном полюсе связано на другом со все большим углублением внутреннего плана, с углублением и расширением внутренней жизни личности.

В процессе этого развития неоднократно перестраивается вся личность подрастающего человека, по мере того как накопление количественных изменений приводит к коренному качественному изменению основных ее свойств, формирующихся и проявляющихся во взаимоотношениях личности с окружающим миром – в изменяющихся формах деятельности и взаимоотношениях с людьми...

Психическое развитие человека на всем его протяжении, с раннего возраста до зрелых лет, протекает как единый процесс, внутри которого выделяются качественно различные ступени; каждая из этих ступеней подготавливает следующую.

При анализе любой стороны психического развития-развития восприятия, мышления, речи и т. д. – можно выделить такие качественно друг от друга отличные ступени. Однако эти ступени не формальные структуры; они зависят не непосредственно от возраста как такового, а от конкретного содержания, которым в процессе своего развития овладевает ребенок применительно к разному содержанию не только разные дети одного и того же возраста, но и один и тот же ребенок может находиться на разных стадиях. Поэтому различные стадии не надстраиваются внешним образом одна на другую и не сменяют друг друга в раз и навсегда предопределенной последовательности, различные стадии могут сосуществовать.

При этом сосуществование образований различных уровней является ничем иным, как выражением того факта, что в процессе развития психики ребенка, как в каждом процессе развития, всегда имеются как отжившиеся в результате предшествующего развития уже отжившие формы, так и вновь нарождающиеся, передовые, выражающие прогрессивные тенденции развития... Развитие каждого конкретного ребенка может быть отлично не только по темпам, но и по конкретному пути, которым оно идет.

Реальный процесс психического развития человека всегда является конкретным индивидуальным процессом, которым возрастные особенности могут быть лишь аспектом, моментом, стороной.

Возраст и возрастные особенности, как обусловленные созреванием этапы или ступени развития, выступают на этой основе как проявление, как момент различных фаз жизни человека. «Онтогенез»

человека – это жизненный путь личности, процесс индивидуального развития.

У каждого ребенка свой индивидуальный путь развития, разные дети и развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития. Каждая ступень развития конкретного индивида включает в единстве и взаимопроникновении и единичные, и особенные, и общие черты. Поэтому при всей индивидуализированности путей развития каждого индивида, конечно, существуют и общие закономерности, знание которых необходимо для понимания и индивидуального психического развития ребенка. Но общие возрастные особенности не обозначают ни возрастных стандартов, ни возрастных лимитов. Возраст не определяет стандартов психического развития. Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними...

... Каждый период в развитии подрастающего человека – это и ступень, и переход от одной ступени к другой. Возрастные характеристики заключаются для нас поэтому не в статических срезах, а стержневых, узловых изменениях, характерных для данного периода.

Конкретно онтогенетическое развитие каждого человека совершается по мере того, как он проходит свой индивидуальный жизненный путь, и является формированием, развитием его индивидуальности.

В итоге онтогенетического развития в жизнь вступает и в жизни дальше формируется личность – субъект практической и теоретической деятельности.

*Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – Москва: Учпедгиз, 1946. – С. 164–172.*

## **И. С. Кон** **Проблема индивидуальности**

Индивидуальность как неповторимость каждого человека есть прежде всего факт биологический. Число возможных комбинаций человеческих генов с их возможными мутациями биологи считают едва ли не большим, чем число атомов во вселенной... Каждый человеческий организм является носителем единственного в своем роде генотипа (генетическая конструкция организма), который обуславливает соответствующий фенотип (внешние проявления какого-либо признака). (...)

В последние годы получен ряд данных, свидетельствующих в пользу наследственного, генетического характера некоторых существенных, генетических характеристик. Так, идентичные однояйцевые близнецы, развившиеся из одной яйцеклетки, обнаруживают гораздо большее сходства в степени умственных способностей, экстравертивности и невротизма, чем так называемые двухъяйцевые близнецы, причем это не зависит от того, воспитываются они вместе или раздельно.

Выяснение генетических факторов человеческой индивидуальности имеет большое научное значение. Но как бы ни было велико значение наследственности, его не следует абсолютизировать. Во-первых, это влияние чаще всего опосредовано другими, социально-психологическими факторами...

Во-вторых, и это особенно важно, влияние природных факторов может быть в большей или меньшей степени нейтрализовано системой воспитания и социального воздействия.

Второй фактор, обуславливающий многообразие людей как личностей, – это своеобразие индивидуального жизненного опыта. В отличие от актера, который может свободно менять роли и маски, познавая свое несоответствие с ними, личность усваивает, интернализирует свои роли, интегрирует их в некую специфическую, автономную. Систему. При этом решающее значение имеет предшествующий жизненный опыт человека, особенности его воспитания, его установки и т. д. Как мы воспринимаем события, зависит от наших предшествующих переживаний и опыта... Понимание и выполнение профессиональных ролей в огромной степени зависит от ранее сложившихся у личности трудовых установок и других психологических качеств. Ни в какой момент своей жизни, начиная с первых месяцев ее, индивид не является совершенно аморфной массой, готовой принять любую «налаженную» извне форму. Человек чрезвычайно пластичен, но в его индивидуальности содержится в диалектически снятом виде все этапы его предшествующего развития, со всеми их зигзагами и противоречиями. (...)

Итак, индивидуальность является, во-первых, следствием биологического своеобразия организма, во-вторых, следствием специфических особенностей развития данного индивида.

*Кон И. О. Социология личности. – Москва: Политиздат, 1967. – С. 29–34.*

**В. С. Безрукова**  
**Внешние и внутренние факторы развития личности**

«Личностный фактор» и «личностный подход» – понятия не тождественные. Второе понятие уже первого и обозначает лишь одно из направлений действия фактора. Личностный подход – это исходная позиция, в соответствии с которой обосновываются, разрабатываются и оцениваются конкретные педагогические явления, факты. Подход опирается на принципы и при определенных условиях может стать одним из них. С научных позиций в личностном факторе наиболее полно и широко представлено теоретическое знание о человеческой субъективной сущности развивающегося индивида.

Личностный фактор – это органическая составная часть человеческого фактора, определение которому дал Б. Ф. Ломов: «Под человеческим фактором» понимается широкий круг социально-психологических, психологических и психофизиологических свойств, которыми обладают люди и которые так или иначе проявляются в их конкретной деятельности, оказывая влияние на эффективность и качество этой деятельности» (Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва, 1984. – С. 25).

Личностный аспект – неотъемлемое и, пожалуй, главное свойство педагогики, а субъектно-объектное построение – ее существенный специфический признак. Личность – это не только социальный и психологический феномен, но и педагогический. Признание этого факта требует решения проблемы: каким образом личность может быть представлена в системе теоретической педагогики. Предстоит переход от уровня изучения внешних факторов развития и формирования личности к уровню научного знания о самой личности.

Важно уточнить, какие сугубо педагогические проявления и характеристики содержатся в личности. Основываясь на философском определении личности как способе бытия человека в обществе или как индивидуальной формы существования и развития социальных связей и отношений, педагогика должна обнаружить в ней то, что по природе своей, составу, структуре и качественным характеристикам обеспечивает единство внешних и внутренних источников развития личности.

Воспитание как система внешних воздействия на человека выражается в таких терминах, как образование, обучение, управление, педагогическое руководство, упражнение, убеждение, внушение и т. д.

Внутренние факторы личностного развития отражены традиционными понятиями: самовоспитание, самообразование, самообучение, самопознание, самоуправление, самодеятельность, самоконтроль, самоорганизация, саморазвитие и др.

Воспитание и самовоспитание – это единый целостный процесс, характеризующий становление личности. Благодаря самовоспитанию внешние влияния проецируются в личности, выражая ее активность – самодеятельность и самостоятельность по восприятию, переработке и преобразованию опыта поколений, передаваемого из внешней среды. Опережающая функция воспитания диалектично сочетается с относительной самостоятельностью самовоспитания, роль которого повышается на этапе юношеского развития в периоды жизненного и профессионального самоопределения, усиливается значение саморегуляции и самореализации, роль самообразования и самообучения.

Понимание воспитания с точки зрения передачи опыта одного поколения другому не отражает активной позиции субъекта по преобразованию этого опыта. Самовоспитание – это активный процесс постоянного роста и совершенствования личности в ее относительной свободе от воспитательных институтов. Без него вряд ли возможна деятельность по преобразованию личности. Правомерно трактовать воспитание как процесс передачи опыта поколений в совокупности с самовоспитанием личности.

Соотношение внешних и внутренних факторов развития личности важно для педагогического осмысления возрастных особенностей учащихся. Дело в том, что эти свойства личности обычно выделяются без должного учета их зависимой связи с конкретными видами деятельности и специфики их проявления в ней. Было бы несправедливо сказать, что этого не сделано вовсе. Педагогическая психология решает эти задачи. Однако те или иные свойства и формируются, и проявляются у воспитанников лишь в комплексе с их конкретной жизнедеятельностью и непосредственно в ней. «Чистых» свойств нет и быть не может. Вот почему в реальном учебно-воспитательном процессе бывает трудно выделять их в воспитаннике, сложно ориентироваться на них и совсем невозможно прогнозировать.

Анализ конкретной жизнедеятельности учащихся позволяет сделать вывод о смещении границ психофизиологического развития и о большой вариативности проявления тех или иных свойств. Порою возникают сомнения по поводу принадлежности школьника



к той или иной возрастной группе. В частности, кто есть современный четвероклассник: младший школьник или подросток? По психофизиологическим качествам – это младший школьник, а по социально-психологическим – типичный подросток. Неясно, также, к какой возрастной группе принадлежит учащийся среднего ПТУ. По существующей типовой психофизиологической классификации – он представитель периода ранней юности, а по реальному уровню развития – подросток.

Если же подойти к развитию личностных свойств как производных от жизнедеятельности человека, то мы получим педагогическую интерпретацию этапов становления личности, которые могут не совпадать с традиционными психофизиологическими представлениями, однако будут строиться на их базе и в строгом соответствии с ними.

Педагогическая периодизация возрастного становления личности базируется на взаимодействии личности и среды, личности и системы воспитания, личности и общества в целом и отражает этапы этого взаимодействия. В этой связи необходимо поставить вопрос о том, чтобы отдельные педагогические категории и закономерности были конкретизированы и уточнены. В частности, вряд ли стоит считать профессиональную адаптацию школьников специфической лишь для заключительного этапа сложной системы профориентационной деятельности школы.

Практика организации детской жизнедеятельности дает немало фактов профадаптации, предваряющей собственно профориентацию или сопровождающей ее. В системе жизнедеятельности профадаптация выступает условием профориентации, а нередко и условием профессионального выбора. Об этом красноречиво говорит опыт выбора детьми профессии и специальности родителей.

*Безрукова В. С. Внешние и внутренние факторы развития личности // Советская педагогика. – 1985. – № 10. – С. 54–57.*

### **С. М. Ковалев** **Воспитание и самовоспитание**

Особого внимания заслуживает опыт самовоспитания Л. Н. Толстого, подробно изложенный в дневнике писателя, который он вел с 1847 г. до самой кончины. Известно, что В. И. Ленин решительно критиковал идею Толстого о нравственном самосовершенствовании

на основе «очищенной» христианской морали, его призывы изменить мир таким путем. Но это не означает отрицания мыслей писателя о целесообразности самосовершенствования. За религиозно-идеалистической оболочкой учения Л. Н. Толстого о нравственном самосовершенствовании скрыта прогрессивная мысль о том, что истинная нравственность неразрывно связана с бескорыстным служением человечеству. Своим художественным творчеством писатель показал образец такого служения.

Пример Л. Н. Толстого интересен не только в плане самовоспитания, но и самоперевоспитания. Осознав безнравственность образа жизни, порочных привычек представителей своего класса, Толстой писал, что «беспорядочная жизнь, которую большая часть светских людей принимает за следствие молодости, есть ничто иное, как следствие раннего разврата души». И он нашел в себе силы для острой критики с гуманистических позиций своих отрицательных качеств.

С 20 лет Л. Н. Толстой начал заниматься самообразованием и самовоспитанием и всю жизнь упорно работал над собой. Он подчеркивал, что человек, начинающий заниматься самовоспитанием, должен прежде всего правильно оценить свою личность, раскрыть свои недостатки и стремиться их преодолеть. Он писал: «У меня 3 главных недостатка – 1) бесхарактерность, 2) раздражительность и 3) лень, от которых я должен исправляться. Буду со всевозможным вниманием следить за этими 3 пороками и записывать». И Толстой настойчиво десятки раз записывал в своем дневнике эти три недостатка, стараясь преодолеть их. Толстой придерживался правила – принуждать себя делать то, что необходимо. 31 марта 1852 г. он записал в дневнике: «Я становлюсь труслив. Надо принуждать себя делать вещи смелые». Он постоянно был недоволен собой. «Чем далее подвигаешься в усовершенствовании самого себя, тем более видишь в себе недостатков...»

Пример Л. Н. Толстого говорит о том, что критичное отношение к себе является одним из главных условий самовоспитания, ибо, как писал еще Эпикур, «признанные ошибки – уже начало спасения». Толстой продемонстрировал пример именно такого «спасения».

Надо сказать, что он заботился не только о духовном, но и о физическом здоровье. В молодые годы Толстой лечился от начинающегося туберкулеза, в 40 лет он страдал тяжелой неврастенией, испытывал величайший упадок сил. С этими недугами он боролся много лет и одержал победу. Толстой изучил особенности своего организма и установил для себя определенный режим работы, отдыха, сна и т. д.

В 75 лет он научился ездить на велосипеде, в 80 лет гарцевал на лошади, проезжая по 20 верст. Толстой дожил до 82 лет и сохранил работоспособность до конца дней.

Л. Н. Толстой составил пространные правила самосовершенствования. Конечно, они отражают специфические условия его жизни. Однако в этих правилах есть много национальных моментов, которые могут быть использованы в практике самовоспитания. Так, Л. Н. Толстой рекомендовал: «Каждое утро назначай себе все, что ты должен делать в продолжении целого дня, и исполняй все назначения, кроме развития воли это правило разовьет и ум, который будет обдуманнее определять деяние воли», «Ежели ты начал какое бы то ни было дело, то не бросай его, не окончив», «Ежели ты что-нибудь делаешь, то напрягай все свои телесные способности на тот предмет, который ты делаешь», «Каждому делу предавайся вполне, стараясь сделать его наилучшим образом», «Все чувственные деяния не должны быть бессознательным исполнением потребности чувства, но определением воли», «старайся дать уму как можно больше пищи», «Всякую новую тебе встретившуюся мысль сравнивай с теми мыслями, которые тебе известны», «рассматривай причины всякого явления и могущие быть от него следствия», «Все отвлеченные мысли оправдывай примерами», «преодолевай тоску трудом, а не развлечением», «дурно ли, хорошо, – всегда работать».

Л. Н. Толстой обычно намечал краткосрочные и долгосрочные планы, определял, какие науки и в какое время он должен изучить, какие книги прочесть и т. д. Так, в дневнике от 17 апреля 1847 г. он записал: «... цель жизни человека есть всестороннее развитие человечества... Жизнь моя будет вся стремлением деятельным и постоянным к этой одной цели, теперь я спрашиваю. Какая будет цель моей жизни в деревне в продолжении 2 лет? 1) Изучить весь курс юридических наук, нужных для окончательного экзамена в университете. 2) Изучить практическую медицину и часть теоретической. 3) Изучить языки: французский, русский, немецкий, английский, итальянский и латинский. 4) Изучить сельское хозяйство, как теоретическое, так и практическое. 5) Изучить историю, географию и статистику. 6) Изучить математику, гимназический курс. 7) Написать диссертацию. 8) Достигнуть средней степени совершенства в музыке и живописи. 9) Написать правила (имеются в виду правила самосовершенствования. – С. К.). 10) Получить некоторые познания в естественных науках. 11) Составить сочинения из всех предметов, которые буду

изучать». Позже он признавал, что эти обязательства оказались максималистскими и не все были выполнены, тем более в указанный срок. Но большинство «заданий» писатель выполнил.

Толстой разрабатывал конкретные правила для развития ума, воспитания воли, для занятий литературной деятельностью, для выполнения физических упражнений. Вот, например, что он записал в дневнике 20 марта 1852 г. о преодолении одного из своих недостатков: «Тщеславие есть страсть непонятная – одно из тех зол, которыми, как повальными болезнями – голодом, саранчой, войной – провидение казнит людей...

Я много пострадал от этой страсти – она испортила мне лучшие года моей жизни и навек унесла от меня всю свежесть, смелость, веселость и предприимчивость молодости.

Не знаю как, но я подавил ее, и даже впал в противоположную крайность: я остерегаюсь всякого проявления, обдумываю вперед, боясь впасть в прежний недостаток». Наблюдая за человеческими отношениями, Толстой заметил, что нескромность, тщеславие не вызывают уважения у людей, напротив, «чем выше стараешься показывать себя людям, тем ниже становишься в их мнении».

Особое замечание Л. Н. Толстой придавал нелегкому систематическому писательскому труду. «Хорошо ли или дурно, – отмечал он в дневнике в 1853 г., – всегда надо писать. Ежели пишешь, то привыкаешь к труду и образовываешь слог, хотя и без прямой пользы. Ежели же не пишешь, увлекаешься и делаешь глупости».

В результате упорных занятий Л. Н. Толстой изучил украинский, старославянский, английский, французский, немецкий языки, читал на польском, чешском, сербском. Кроме того, владел греческим, латинским и древнееврейским языками, любил итальянский. Хорошо разбирался в музыке, прекрасно, как профессиональный художник, рисовал. Он сделал для своих детей иллюстрации к одному из романов Жюль Верна.

Такой последователь Л. Н. Толстого, как М. Ганди, также достиг исключительных успехов в регулировании своих потребностей и душевных состояний. Он писал: «Человек является человеком потому, что способен к самоограничению, и остается человеком лишь постольку, поскольку на практике осуществляет его...» Путем целого ряда выработанных для себя правил и систематических упражнений Ганди мог четко регулировать свои поступки, в любой, даже самой неблагоприятной, обстановке сосредоточиться на определенной мыс-

ли, настроиться на спокойное размышление. «Непроизвольно возникающая мысль есть болезнь ума, – писал он, – обуздание ее означает обуздание ума, что еще труднее, чем обуздание ветра». Как Л. Н. Толстой и многие другие выдающиеся деятели истории, М. Ганди именно потому мог выработать феноменальные способности к саморегулированию, что все его жизненные помыслы субъективно были подчинены великой цели – служению своему народу. Выработанные упорными усилиями такие качества, как твердая воля, терпение, ограничение личных потребностей и другие, М. Ганди использовал для борьбы за освобождение своего народа от гнета колонизаторов.

Итак, предварительным и необходимым этапом самовоспитания является выработка человеком стремления к самосовершенствованию. Без этого бессмысленно говорить о втором этапе – собственно воспитании, который предполагает прежде всего овладение научными приемами этого процесса. Каковы эти приемы? В педагогической и психологической литературе этому вопросу уделяется много внимания. А. Я. Арет сделал первую попытку разработать систему средств самовоспитания. Он полагал, что любое средство воспитания может быть использовано и в процессе самовоспитания, стоит лишь соответственно повернуть его. Поэтому в качестве средств самовоспитания он называл следующие: самосознание, самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль, самоотчет, самовнушение, самоприказ, самоубеждение, самопоощрение, самокритика, самопринуждение и др.

Некоторые авторы оспаривают подобный подход, утверждая, что такие средства, как самовнушение, самопоощрение, самонаказание, взятые из арсенала воспитания, – неэффективный процесс самовоспитания. Психологические особенности и значение этих средств в совершенствовании личности довольно полно рассмотрены в психологической и педагогической литературе, и мы не будем останавливаться на них подробно. Представляется более убедительным мнение А. Г. Ковалева и Л. И. Рувинского о том, что основой для разработки средств самовоспитания должна служить общая теория управления человеком своей деятельностью (с целью изменения себя, самосовершенствования). «... Процесс самоуправления, – пишет Л. Рувинский, – предполагает составление программы деятельности, контроль ее осуществления, волевые усилия по ее реализации».

А. Г. Ковалев выделяет в самовоспитании три этапа: 1) анализ собственной личности, выявление качеств, которые надо развивать, и тех, от которых надо избавляться, 2) постановка цели и разработка

программы самовоспитания, 3) осуществление самовоспитания, которое производится путем саморегуляции деятельности, поведения, включая самоконтроль и самоупражнение. К основным методам работы над собой ученый относит самоубеждение, самовнушение и самоупражнение.

Обобщая литературные данные и собственный опыт наблюдений, А. Г. Ковалев рекомендует следующие правила, выполнение которых служит целям самовоспитания: подвергай беспощадной критике собственные недостатки, поставь разумную цель, иди к ней твердо, не отступая ни при каких обстоятельствах, верь в собственные силы и возможность воспитать или исправить себя, никогда не откладывай на завтра то, что должно быть выполнено сегодня, в работе над собой проявляй терпение и мужество. Ничто не делается и не дается само собой. Если что не получается, повтори упражнение или ищи новые, более рациональные методы самовоспитания. Придерживайся плана работы, строго и неукоснительно придерживайся режима дня, не чуждайся советов авторитетных людей, используй положительный опыт работы над собой своих друзей и товарищей, не стыдись дать обязательство исправиться, будь верен своему слову, данному другим и себе самому, относись ответственно к самообязательству, относись внимательно и доброжелательно к критике, извлекай содержащиеся в ней прямые и косвенные советы, постоянно контролируй свое поведение и поправляй себя, если это нужно, овладевай науками о человеке, которые помогут познать себя и в работе над собой, овладевай методикой самовоспитания.

Непременными элементами программы по самовоспитанию служат обязательства и самообязательства человека. Их содержание определяется ценностными ориентациями, установками личности, сформировавшимися под воздействием общества, в результате общественного воспитания. Самообязательства как средство самовоспитания представляют собой перевод внешних требований общества во внутренние побуждения личности, осознание определенного несоответствия между внешними требованиями и конкретными качествами человека, а также приведение в соответствие намеченных жизненных целей и свойственных человеку качеств. Иначе говоря, самообязательства – это данное самому себе обещание привести собственные качества в соответствие с требованиями общества и намеченными личными целями.

Самообязательства выступают как осознанная необходимость и, следовательно, как подлинная свобода, поскольку они принимаются

личностью по внутреннему убеждению. И если выполнение принятых обязательств бывает иногда связано с определенными самоограничениями и порой приносит огорчение, то, будучи добровольно и успешно выполненными, они доставляют истинное удовлетворение, поскольку человек достигает поставленной им цели. Поэтому справедливо дисциплину простого, неосмысленного послушания сравнивают с дисциплиной раба, а подлинную дисциплину как осознанную необходимость в той или иной деятельности называют дисциплиной свободы, ее родной сестрой.

В целях успешного выполнения самообязательств психологи, как было указано, разработали ряд приемов, которые они рекомендуют использовать: самоконтроль, самоотчет, самоприказ. Называются и некоторые другие, более детализированные приемы: самоубеждение, самовнушение, самокритика, самоотверженность. Большое значение в процессе самовоспитания И. П. Павлов придавал самовнушению. В обычной жизни самовнушение выступает в качестве ответственного контроля за своими поступками, за всем поведением, за выполнением взятых обязательств (самоприказ). При этом важно взять за правило выполнять намеченное сегодня, не откладывая на завтра, а то и вовсе «на потом», иначе фиаско неизбежно.

Исключительное значение для выполнения обязательств, касающихся производственной деятельности, учебы, повышения квалификации, участия в рационализации производства, а также нравственного самосовершенствования, эстетического, физического развития, имеет контроль коллективов, в которых работают люди. Здесь самоконтроль и контроль взаимосвязаны. Коллектив помогает в воспитании и самовоспитании самых важных личных качеств человека.

Важнейшим условием самовоспитания служит критическая самопроверка сделанного человеком за тот или иной отрезок времени. На это обращали внимание многие выдающиеся деятели. К. Маркс в письме к отцу писал: «Бывают в жизни моменты, которые являются как бы пограничной чертой для истекшего периода времени, но которые, вместе с тем, с определенностью указывают на новое направление жизни. В подобные переходные моменты мы чувствуем себя вынужденными обозреть... прошедшее и настоящее, чтобы таким образом осознать свое действительное положение». Такой самоконтроль дает материал для анализа, выводов и планирования дальнейшей работы над собой. Важное значение самоконтроля как средства самовоспитания понимали во все времена. Так, еще пифагорейцы

провозгласили следующие правила: «Не засыпай раньше, чем перечислишь трижды дневные деяния свои. Что ты предпринимал? Что совершил ты для себя хорошего? Какого доброго дела ты не исполнил? Подведя итог всему, сокрушайся о совершенном зле и радуйся совершенному добру». К. Д. Ушинский брал себе за правило каждый вечер добросовестно давать себе отчет в своих поступках, а Л. Н. Толстой в своих «Правилах» записал: «По субботам пересматривать все сделанное в продолжение недели».

При подведении итогов сделанного (или не сделанного) за тот или иной промежуток времени решающую роль играет критическое, требовательное отношение к себе. Это, конечно, не простое дело. «Себя судить куда труднее, чем других, – писал А. де Сент-Экзюпери. – Если ты сумеешь правильно судить себя, значит, ты поистине мудр».

***Ковалев С. М. Воспитание и самовоспитание. – Москва: Мысль, 1986. – С. 40–43, 84–86, 89–91.***

## **М. Т. Громкова**

### **Образование – стимул саморазвития личности**

Во все времена система образования выполняла социальный заказ общества на гармонично развитую личность, соответствующую той или иной социально-экономической конъюнктуре. Назовем деликатность и истинную интеллигентность в начале века; боевитость и напористость – послереволюционных событий 1917 г.; запуганность, послушание, конформизм – в годы сталинского режима; инертность, безразличие, пассивность – в период авторитарного правления: предприимчивость, инициативность, самостоятельность, творческий подход – на этапе перестройки... А что же теперь? Пора вспомнить о социальном заказе самой личности – быть счастливой, свободной, умной, здоровой, честной, т. е. положить в основу педагогической теории жизнедеятельность самого человека.

Педагогика имеет своей целью описание (для объяснения), объяснение (для предсказания), предвидение результатов жизнедеятельности человека в системе образования, призванной помочь ему «образовывать самого себя» на основе открываемых ею законов. Предмет ее исследования – жизнедеятельность человека, его образование, оформление естественного, включение в деятельность, организацию этих сложнейших педагогических процессов.



Педагогика исследует процесс преобразования человека. Естественно, его конечное состояние отличается от начального. Так что же изменяется? Какие параметры? Вероятно, многие. Нас интересуют сущностные духовные.

Современные психоаналитики утверждают, что у человека три основания жизнедеятельности: влечение, ограничение и способности их регулировать, которые проявляются как потребности, нормы, способности. Они у каждого индивидуальны, как отпечатки пальцев, но в отличие от них постоянно меняются от рождения до смерти... У одних этот процесс идет управляемо под контролем саморегуляции, у других стихийно, неосознанно, и в итоге получается то, что мы делаем со своей жизнью.

***Громкова М. Т. Образование – стимул саморазвития личности // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 21–24.***

### **Б. М. Бим-Бад Образование для свободы России**

Впервые в своей истории Россия утвердила права и свободы человека, его честь и достоинство как предельную, высшую ценность общества и государства, приняв 22 ноября 1991 г. «Декларацию прав и свобод человека и гражданина», в соответствии с которой должно строиться все законодательство страны. В нашем обществе права и свободы гражданина провозглашены принадлежащими ему от рождения и неотчуждаемыми от него иначе, как по суду. (...)

Признав, что международные нормы, относящиеся к правам человека, имеют преимущество перед законами РФ, «Декларация прав и свобод человека и гражданина» узаконила тем самым и «Всеобщую декларацию прав человека», утвержденную и провозглашенную Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г. Впервые в истории нашего отечества силу закона приобрели слова: «Образование должно быть направлено к увеличению уважения к правам человека и основным свободам» (Всеобщая декларация прав человека. Ст. 26).

В Россию пришла свобода развития личности в экономической и культурной областях, свобода участвовать в культурной жизни общества и в научном прогрессе; свобода наслаждаться искусством и пользоваться благами цивилизации.

«В Россию пришла...». Но далеко еще не победила. Свобода дана, но она еще не стала достоянием всех и каждого. Иметь и ценить свободу предстоит учиться.

Быть свободным и дать себе волю – совсем не одно и то же. Но различать это всегда, во всем, везде – надобно научиться.

Свобода как необходимейшее условие развития личности и общества стала в России возможностью, но пока еще не действительностью. Свобода уже есть у нас, но мы еще не свободны. (...)

Образовывать человека для свободы поэтому и значит предоставить ему материал и упражнения, позволяющие укрепиться именно в том, что противостоит жажде «чуда, тайны, авторитета». Только школа чувств, школа воли и школа мысли может дать человеку истинную силу вынести бремя свободы.

... Еще И. Кант, обращаясь к проблеме педагогического вспомоществования детям в обретении ими образа... свободного человека подчеркивал в своих лекциях «О педагогике»: «Одна из величайших трудностей в деле воспитания заключается в том, чтобы совместить добровольное подчинение необходимости со способностью пользоваться свободой. Без внутреннего самопринуждения нет нравственности. Как же должен я развивать чувство свободы, постоянно при этом ограничивая свободу? Мои воспитанники должны научиться пользоваться свободой, без этого нет планомерного воспитания и, как результат, нет способности свободно выбирать правильную линию поведения, нет совершеннолетия, нет независимости, нет возможности содержать себя.

Для достижения этой цели необходимо соблюдение трех условий.

Во-первых, ребенку, начиная с самых ранних пор всегда и во всем надо предоставлять свободу, если только он не хватается за острый нож и если его свобода не вступает в противоречие со свободой других...

Во-вторых, необходимо дать ему возможность убедиться в том, что он может достичь своих целей, только позволяя и другим достигать своих...

В-третьих, он должен понять, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею, что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он может стать свободным, т. е. не зависеть от посторонней опеки...

Здесь самое главное – постоянно помнить, что дисциплина не есть рабство, ребенку должно предоставить необходимую ему свободу и затем уже сказать ему: «Ты получил достаточно». Пусть это послед-

нее решение станет абсолютно непоколебимым. Ничто не приносит большего вреда, чем унижительная рабская дисциплина, с помощью которой хотят сломить волю детей. Но способность властвовать собой воспитывает оправданный отпор своеволию ребенка.

Чтобы свобода не привела к самоуничтожению людей, образование обязано выявить в человеке творца, и при этом – Творца добра. В соответствии с этим целеполаганием профилактическая и терапевтическая функции образования – способствовать преодолению: интеллектуальной несвободы; ценностей раба и насильника; страхов, трусости.

Образование для свободы предполагает осуществление земного призвания человека как бережного продолжателя и приумножателя лучшего, что накоплено человечеством. Это означает культивацию активного творчества добра как изживания зла: «Зло, будучи пустотой, уничтожается только заполнением добром и, будучи тьмой, рассеивается только светом» (С. Л. Франк). Но для творчества по законам добра необходимы интеллектуальное мужество, мировоззренческая честность, нравственная сила. Их не приобрести без преодоления.

Образование должно демонстрировать преимущества преемственности в творчестве перед самонадеянностью и сомнением. Надо долго, много, интересно учить логике и психологии, особенно прикладным их разделам. Приручать проверять любую мысль на оселке жестких законов мышления... развить высокую культуру творчества и любовь к истине и ее верификации, к исследованию, к честному решению задачи. (...)

Образование для свободы есть также формирование системы ценностей, желаний и ожиданий, чувств и отношений, предвидений и представлений о «рае» и «аде». Надобно много, долго, неотразимо привлекательно учить философии как мудрости, как миропониманию, методологии, ориентации в мироздании, как типам, видам, классам, качествам мировоззрений... (...)

Понимание свободы как уникальной возможности счастья и добра... дает человеку, прежде всего, философская и эстетическая культура. (...)

... Культура способна породить столь необходимое для царства свободы благоволение перед жизнью и ее разнообразием.

Погубит ли нас свобода или даст достойную человека жизнь – решается не на баррикадах, а за партой, в классной комнате.

**Бим-Бад Б. М. Образование для свободы в России // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 3–8.**

## 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ

**И. Г. Песталоцци**

**Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху  
природосообразного метода воспитания**

Если в деревне учитель – человек, преисполненный любви, мудрости, с невинной душой; если он человек, обладающий всем, что требуется для его профессии; если он приобрел доверие юных и старых; если ценит любовь, порядок и умение владеть собой более, чем всякое отличие в собственном знании и учении, и усерднее старается привить их ученикам; если это человек, способный всеобъемлющим взором разглядеть, чем должен стать ребенок в будущем, когда превратиться во взрослого; если он способен с помощью школы твердо и любовно повести детей именно к тому, чем они призваны стать, – тогда он своим образом действий становится подлинным отцом деревни. Действуя так, учитель становится на место лучшего отца, лучшей матери. Он подхватывает из их рук нить воспитания в том месте, где они уже не в состоянии продолжать. Такой человек способен поднять выше духовный уровень целой деревни, развить в молодежи силы и способности, поднять молодежь к новому образу мышления и действий...

Несомненно одно: в чем мы нуждаемся, так это в хороших учителях. Где их недостает, там вся прочая школьная суета в стране – пятое колесо у телеги, пыль в глаза человеку, который не должен видеть, чего ему недостает. Следовательно, кто хочет, чтобы существовали по-настоящему способствующие хорошему воспитанию народа школы, тот должен прежде всего помочь делу в самом необходимом, а именно чтобы повсюду в стране имелись люди, способные и склонные воспитывать молодежь и руководить ею с пониманием и любовью, так, чтобы она могла постичь мудрости жизни...

Но если такие люди имеются, то там, где они имеются, где они заявляют о своем существовании с силой, достойной подобного начинания, там путь у цели уже проторен. Такие люди способны установить принципы хорошего воспитания и разработать его средства. Надо дать им возможность действовать, как они могут, надо позволить им установить свои принципы и разработать его средства. Надо дать им возможность действовать, как они могут, надо позволить им

установить свои принципы и разработать свои средства. Надо облегчить им задачу, помочь довести и то и другое до такой зрелости, чтобы не осталось больше места для противоречия.

***Песталоцци И. Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие природосообразному методу воспитания. Учитель: Статьи. Документы. / ред.-сост. Д. Л. Брудный. – Москва, 1991.***

### **А. Дистервег**

#### **Назначение и цель жизни человека и учителя**

... С давних пор важной задачей глубочайших мыслителей и просветителей человеческого рода было верное определение цели или назначения человеческой жизни. Оно имеет исключительно большое значение. Если мы ошибаемся в понимании своего назначения, то не выполним задачи своей жизни и не сделаемся тем, кем должны быть...

У человека, который проникнут гуманностью и ясно сознает свое великое назначение, твердо и непоколебимо решение посвятить свою жизнь на служение истине и добру и осуществить эту истину, не жалея своих сил, не останавливаясь ни перед какими препятствиями и трудностями...

Он (учитель – сост.) должен не только воспитывать и довести до совершенства самого себя; он должен воспитать других. Он избрал дело воспитания и образования своим жизненным призванием. Задача самовоспитания в течение всей жизни приобретает благодаря этому еще более высокое значение. Он хочет других направить по правильному пути, пробудить в других стремление к истине и добру, в других добиться высшего развития задатков и сил; поэтому он должен, прежде всего, развить эти прекрасные качества в самом себе. Он убежден, т. е. это не значит, что он это слышал или этому учился, что он это рассматривает как приказ извне, которому он должен подчиниться, но это стало для него внутренней правдой, которая неразрывно связан со всем его существом, с его мышлением и волей; это стало его собственным «я», без которого он не мог бы жить, думать, желать, как настоящий человек.

Он убежден в следующем: как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является развитым, воспитанным

и образованным. Он лишь в той степени и мере может оказывать воспитательное и образовательное влияние на других, и неизбежно его оказывает, в какой сам причастен к воспитанию и образованию, – в какой сделал их своим достоянием. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием... Возбуждать и развивать чувства, делать их близкими и дорогими, превращать их в духовное достояние, пробуждать готовность к стремлениям и действиям и образовывать характер может только тот, кто обладает этими духовными благами, а не кто иной...

Слово только тогда сильно и хорошо, когда оно свидетельствует о действительности. Поэтому правила для воспитателя гласят: будь сам воспитан в широком смысле слова, – и тогда ты неизбежно сделаешься воспитателем в истинном смысле слова; стремись к самообразованию также тогда, когда работаешь над образованием других, в пределах этой деятельности и за пределами ее. Пусть школа будет школой для самого тебя; пусть вся жизнь, любое обстоятельство и положение послужит поводом к твоему собственному воспитанию и образованию...

*Советы, которых должен придерживаться учитель:*

1. Разработай, изучи предмет, который тебе предстоит излагать, объяснять, преподавать, во всех частях и во всем его объеме!

2. Положи в основу своего преподавания какое-нибудь печатное руководство, но не пользуйся им при всяком случае во время самого преподавания!

3. Приучайся к тщательной подготовке и детальной разработке каждого отдела, каждого урока!

4. Записывай в особую тетрадь замечания, добавления, наблюдения, которые тебе удастся сделать во время преподавания!

5. Изучай, после того как ты вполне усвоил положенное в основу твоего преподавания руководство, другие руководства и сочинения, посвященные тому же предмету!

6. Старайся установить план преподавания, вполне соответствующий потребностям твоих учеников.

7. Изучай, наконец, постоянно и непрерывно труды: общепедagogические, дидактические, методологические, логические, психологические и другие, которые вообще помогают учителю достигнуть высшего развития...

*Дистервег А. Назначение и цепь жизни человека и учителя // Учитель: Статьи. Документы / ред.-сост. Д. Л. Брудный. – Москва, 1991.*

**Н. А. Добролюбов**  
**О значении авторитета в воспитании**

... Нравственные правила воспитателя должны быть, безусловно, верны и строго проведены по всем, самым частным и мелочным случайностям жизни. Темных вопросов, сомнительных случаев для него никогда и никаких не должно быть: иначе – что же он станет делать, если в подобном случае придется приказывать ребенку, который всякое предписание исполняет безусловно, следовательно, вызывать на рассуждение и соображение никак не может? Кроме того, в воспитателе предполагается еще при этом совершенное бесстрашие: он не может увлечься ни гневом, ни любовью, не может чувствовать лени и утомления для него не может существовать хорошее и дурное расположение духа, он должен быть не обыкновенным человеком, а особенного рода снарядом, в котором должен, без всяких уклонений, осуществляться нравственный закон... Если же в воспитателе допустить возможность увлечения, то как можно поручиться за безусловную непогрешимость его действий в отношении к ребенку?... Идеальный воспитатель... должен знать все, предварительно разрешить все вопросы, какие могут родиться у воспитанника, обсудить все мнения, соображения и заключения, какие могут когда-нибудь составиться в душе ребенка. Только с этой предупредительностью он может еще как-нибудь вести воспитание, не насилуя детской природы. А затем он должен иметь силы вести воспитанника верным и самым лучшим путем на всяком поприще. Откроет ли он в ребенке наклонность к музыке, к живописи, страсть к ботанике, легкость математического соображения, поэтическое чувство, способность к изучению языков, и пр., он должен быть вполне способен развить все в своем питомце. Если же он не может за это взяться, значит, он сам еще не столько приготовлен, не столько развит чтобы руководить других. [А если так, то он не имеет права требовать, чтобы его слушались безусловно].

Но даже если мы допустим, что воспитатель всегда может стать выше личности воспитанника (что и бывает, хотя, конечно, далеко,

далеко не всегда), то, во всяком случае, он не может стать выше целого поколения. Ребенок готовится жить в новой сфере, обстановка его жизни будет уже не та, что была за 20–30 лет, когда получил образование его воспитатель. И обыкновенно воспитатель не только не предвидит, а даже просто не понимает потребностей нового времени и считает их нелепостью. Он старается удержать своего питомца в тех понятиях, в тех правилах, которых сам держится: старание совершенно естественное и понятное, но, тем не менее, вредное в высшей степени, как скоро оно доходит до стеснения собственной воли и ума ребенка. Из этого происходит то, что естественный смысл воспитанника раскрывается медленнее, восприимчивость к явлениям и потребностям той жизни, того общества, среди которых придется ему действовать, совсем иногда заглушается старыми предрассудками и мнениями, на веру принятыми в детстве от воспитателей. Такое воспитание, без сомнения, есть враг всякого усовершенствования и успеха, – и ведет к мертвой неподвижности и застою... влияние его отражается уже не на одних отдельных личностях, а на целом обществе... Младшее поколение необходимо должно быть под влиянием старшего, и от этого проистекает неизмеримая польза для развития и совершенствования человека и человечества. Никто не станет спорить против такой очевидной истины. Мы говорим только о том, – зачем же ставить прошедшее идеалом для будущего, зачем требовать от новых поколений безусловного, слепого подчинения мнениям предшествующих? Для чего уничтожать самостоятельное развитие дитяти, насилуя его природу, убивая в нем веру и себя и заставляя делать только то, чего я хочу, и только так, как я хочу, и только потому, что я хочу?.. А объявляя такое безусловное повиновение, вы именно уничтожаете разумное, правильное, свободное развитие дитяти. Как это вредно действует на все нравственное существо ребенка...

Как скоро стремление ребенка удовлетворяются, т. е. дается ему простор думать и действовать самостоятельно (хотя до некоторой степени), ребенок бывает весел, радушен, полон чувств самых симпатичных, высказывает кротость, отсутствие всякой раздражительности, самое милое и разумное послушание в том, справедливость чего он признает. Напротив, когда деятельность ребенка стесняется, стремления его подавляются, не находя ни желаемого удовлетворения, ни даже разумного объяснения, когда вместо сознательной личной жизни дитя, как труп, как автомат, должно быть только послушным орудием



[чужой воли], – тогда естественно, что мрачное и тяжелое расположение овладевает душой ребенка, он становится угрюм, вял, безжизнен, выказывает неприязнь к другим и делается жертвою самых низких чувств и расположений...

... Это натуры гордые, сильные, энергичные. Получая нормальное, свободное развитие, они высоко поднимаются над толпою и изумляют мир богатством и громадностью своих духовных сил. Эти люди совершают великие дела, становятся благодетелями человечества. Но, задержанные в своем самобытном развитии, сжатые пошлою рутинною, узкими понятиями какого-нибудь, весьма ограниченного наставника, не имея простора для размаха своих крыльев, а принужденные брести тесной тропинкой, которая воспитателю кажется совершенно удобной и приличной, эти люди или впадают в апатичное бездействие, становясь лишними на белом свете, или делаются ярыми, слепыми противниками именно тех начал, по которым их воспитывали. Тогда они становятся несчастными сами и страшны для общества, которое принуждено гнать их от себя...

... Не нужно дрессировать ребенка, как собаку, заставляя его выдвигать те или другие штуки по тому или другому знаку воспитателя. Мы хотим, чтобы в воспитании господствовала разумность и чтобы разумность эта ведома была бы не только учителю, но представлялась ясною и самому ребенку. Мы утверждаем, что все меры воспитателя должны быть предлагаемы в таком виде, чтобы могли быть вполне и ясно оправданы в собственном сознании ребенка. Мы требуем, чтобы воспитатели выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным – не по привычке, а по сознанию и убеждению...

И мы думаем, главное, что должен иметь в виду воспитатель, – это уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему, прежде всего, и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды.

*Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании // Учитель: Статьи. Документы / ред.-сост. Д. Л. Брудный. – Москва, 1991.*

**Л. Н. Толстой**  
**Общие замечания для учителя**

Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того чтобы он учился охотно, нужно:

- 1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и интересно;
- 2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях.

Чтобы ученику было понятно и интересно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя. Для того, чтобы не говорить того, чего ученик не может понять, избегайте всяких определений, подразделений и общих правил. Все учебники состоят только из определений, подразделений и правил, а их-то и нельзя сообщать ученику.

Избегайте грамматических и синтаксических определений и подразделений частей и форм речи и общих правил. А заставляйте ученика видоизменять формы слов, не называя этих форм, и – главное – больше читать, понимая то, что он читает, и больше писать из головы, и поправляйте его не на том основании, что то или другое противно правилу, определению или подразделению, а на том основании, что не понятно, не складно и не ясно.

По естественным наукам избегайте классификации, предложений о развитии организмов, объяснений строения их, а давайте ученику как можно более самых подробных сведений о жизни различных животных и растений.

По истории и географии избегайте общих обзоров земель и исторических событий и подразделений и тех и других. Ученику не могут быть интересны исторические и географические обзоры тогда, когда он не верит еще хорошенько в существование чего-нибудь за видимым горизонтом, а о государстве, власти, войне и законе, составляющих предмет истории, не может составить себе ни малейшего понятия. Для того чтобы он поверил в географию и историю, давайте ему географические и исторические впечатления, рассказы, давайте ученику с величайшей подробностью про те страны, которые вы знаете, и про те события исторические, которые вам хорошо известны...

В арифметике избегайте сообщения определений и общих правил, упрощающих счет. Ни на чем так не заметен вред сообщения общих правил, как на математике. Чем короче тот путь, посредством которо-

го вы научите ученика делать действие, тем хуже он будет понимать и знать действие...

Избегайте всех арифметических определений и правил, а заставляйте производить как можно больше действий и поправляйте не потому, что сделано не по правилу, а потому, что сделанное не имеет смысла...

Избегайте непонятных русских слов, не соответствующих понятию или имеющих два значения, и особенно иностранных. Старайтесь заменять их словами, хотя и длиннейшими, хотя даже и не столь точными, но такими, которые в уме ученика возбуждали бы соответствующие понятия.

Вообще избегайте таких оборотов: это так-то называется, это так-то, а старайтесь назвать каждую вещь, как ей следует называться.

Давайте ученику как можно больше сведений и вызывайте его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания, но как можно меньше сообщайте ему общих выводов, определений, подразделений и всякой терминологии.

Сообщайте определение, подразделение, правило, название только тогда, когда ученик имеет столько сведений, что сам в состоянии проверить общий вывод, когда общий вывод не затрудняет, а облегчает его.

Другая причина, по которой урок бывает неприятен и незанимателен, заключается в том, что учитель объясняет слишком долго и сложно то, что давно уже понял ученик... Вообще толкуйте ученику то, чего он не знает и то, что вам самим было бы занимательно узнать, если бы вы не знали.

При соблюдении всех этих правил часто случится, что ученик все-таки не будет понимать. На это будут две причины. Или ученик уже не думал о том предмете, о котором вы толкуете, и объяснил его себе по-своему. Тогда старайтесь вызвать ученика на объяснение его взгляда и, если он неверен, опровергните его, а если верен, то покажите ему, что вы и он видите предмет одинаково, но с различных сторон.

Или же ученик не понимает оттого, что ему не пришло время. Это особенно заметно в арифметике. То, над чем вы тщетно бились по целым часам, становится вдруг ясно в минуту через несколько времени. Никогда неторопитесь, переждите, возвращайтесь к тем же толкованиям. Для того, чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях, нужно:

1) чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится;

2) чтобы ученик не стыдился учителя и товарищей;

3) (очень важное) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, то есть за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями;

4) чтобы ум не утомлялся. Определить число часов или минут, после которого ум ученика утомляется, – невозможно ни для какого возраста; но для внимательного учителя всегда есть верные признаки утомления; как скоро ум утомлен, заставьте ученика делать физическое движение; лучше ошибиться в обратном смысле и задержать ученика, когда он утомлен; тупик, столбняк, упрямство происходят только от этого;

5) чтобы урок был соразмерен силам ученика, не слишком легок, не слишком труден.

Если урок будет слишком труден, ученик потеряет надежду исполнить заданное, займется другим и не будет делать никаких усилий; если урок слишком легок, будет то же самое.

Нужно стараться, чтобы все внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперед в учении.

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соизмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученик.

Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, диктованию, чтению вслух без понимания, заучиванию стихов, тем труднее будет ученику.

Но если учитель положит и все силы на свое дело, то все-таки он не только со многими учениками, но и с одним учеником будет постоянно чувствовать, то он далеко не исполняет того, что нужно.

Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собою, иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретает недостающее знание.

Если учитель во время трехчасового урока не чувствовал ни минуты скуки, он имеет это качество.

Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

**Толстой Л. Н. Общие замечания для учителя // Учитель: Статьи. Документы / ред.-сост. Д. Л. Брудный. – Москва: Политиздат, 1991.**

### **Н. К. Крупская Мерило оценки педагога**

В 1932 г. проводился конкурс на лучшую образцовую школу. Общество педагогов-марксистов, председателем которого была Н. К. Крупская, принимало участие в конкурсе. Надеждой Константиновой были разработаны «мерила оценки педагога»:

1) Педагог должен быть общественником, близко принимать к сердцу задачи соцстроительства.

2) Должен знать свой предмет и его педагогическую специфику (особые задачи и приемы, вытекающие из сущности предмета и его систематики).

3) Должен уметь сочетать учебную работу с работой воспитательной.

4) Должен знать группу, уровень ее знаний, лицо всей группы, ее сильные и слабые стороны, ее настроения, причины их; должен знать каждого ученика, условия, в которых он живет, его слабые и сильные стороны, должен уметь индивидуализировать в зависимости от этого подход к нему.

5) Учитель должен пользоваться у ребят большим авторитетом, пользоваться их доверием и уважением.

6) Должен знать основы научной организации труда, уметь организовать коллективную работу ребят, избегая обезлички и умея поднимать соревнование на уровень соцсоревнования, помогающего укреплять коллектив.

7) Должен понимать задачи коммунистического воспитания и уметь проводить его на практике, уметь влиять на пионервожатых и превращать пионерорганизацию в подлинно передовой отряд учащихся.

8) Учитель должен владеть методикой обучения: уметь просто, живо, образно рассказать ребятам о том или ином факте или событии; уметь иллюстрировать рассказ яркими примерами, рисунками, опытами, показом на экскурсиях, методом трудовой проработки, – поставить тем самым занятия так, чтобы они заинтересовывали ученика; умение задавать вопросы, выясняющие степень понимания и степень усвоения учащимися заданий; умение уловить, что непонятно ученикам и толково объяснить непонятное; умение будить самостоятельность учащихся, давать задания, которые эту самостоятельность стимулируют; умение правильно распределять задания между учащимися, чтобы у каждого учащегося было постоянное сознание своего роста; умение учить ребят самостоятельной работе путем консультации и систематического контроля.

9) Умение подготавливать урок, выделяя самое существенное, беря второстепенное лишь для иллюстрации; методически продумывать его; умение готовить к уроку группу, пробуждая – путем предварительных заданий ученикам прочесть известные вещи, понаблюдать известные явления – интерес их к данному вопросу.

10) Проверка понимания учеником сообщения материала; проверка усвоения материала; проверка прочности запоминания; проверка понимания учеником, как усвоенный материал надо применять к практике.

11) Умение организовывать внешкольную работу учащихся по данному предмету; постоянные и временные кружки; работы ребят, имеющие целью применять на практике усвоенные знания.

*Крупская Н. К. Мерило оценки педагога // Учитель: Статьи. Документы / ред.-сост. Д. Л. Брудный. – Москва: Политиздат, 1991.*

### **С. Т. Шацкий** **На пути к трудовой школе**

... Учитель может постепенно развязать себе руки и глаза и вводить уже в школьную практику то, что у него пойдет удачно. При этих условиях можно было работать в рамках существующей школы. Но надо головой проникнуть в новые идеи. И тогда противоречие между своими запросами и выяснившимися идеями даст толчок к изменениям в обычной работе... Я не предполагаю единого метода, програм-

мы и расписания. Я желал бы большей свободы действий для каждого учителя...

Мне больше нравится постепенное, но неуклонное завоевание учителем и детьми права на свою жизнь, полную интереса и труда, чем мгновенно составленная программа, сухой скелет мечтаний и строгое предписание во что бы то ни стало их осуществить...

Учитель должен уметь коллективно работать. В школьном деле я не мыслю одиночных усилий. Учителство должно разбиться на большие и малые группы, взаимно помогающие друг другу. Было бы очень хорошо, если бы учителя могли вести коллективную работу в каждой школе. Коллектив единомышленников, дружно осуществляющих общую работу, – неременное условие новой школы. Организованность, согласованность хотя бы маленькой группы влияет на общий дух школы больше, чем принято об этом думать.

Я привык спрашивать, входя в новое для меня здание школы: «Как тут работают учителя?» И если в работе учителей разлад, отсутствие спаянности, то нечего требовать невозможного от детей. Ничего дельного провести в школе нельзя. Целый ряд интересных начинаний может быть предпринят, но они никогда не будут прочны. С другой стороны, скромные силы участников коллектива, хотя бы очень незначительного, при согласованности своих усилий и при незначительности средств могут сделать огромную и влиятельную работу...

Следовало бы установить правило, что дело подготовки учителя находится в руках учительства. Нечего брать корм из чужих рук. Все и без того напряженно чувствуют свои недостатки. Я думаю, трудно найти учителя, который в настоящее время не сознавал бы своей великой ответственности перед собой, перед своим делом, перед детьми...

Путь к реформе школы идет через реформу учителя. Учитель в работе своей должен сам почувствовать вместе со своими товарищами те элементы, из которых складывается новая школа: совместную деятельность, полную самостоятельность усилий, т. е. дух коллективизма, привычку к физическому труду, сложность и трудность общежития, понять и развить в себе дух исследования, упражняться в наблюдательности, дающей ему огромное оружие в руки, учиться обслуживать себя всецело, словом, приобрести те мозоли, которых так недостает нашему образованному люду.

Школа для детей или дети для школы.

Глубокая задача для учителя – понимать и ценить детскую жизнь. Перед ним разворачиваются причудливые и как бы нестройные про-

явления ребенка; он проникает в источники детских деятельностей, отделяет случайные моменты от постоянных, различает главное и детали. В его уме мало-помалу складывается картина внутренней целесообразности при известном внешнем беспорядке, который неизменно сопровождает всякую одухотворенную человеческую деятельность, а в особенности детскую. Учитель иногда поощряет, иногда останавливает, утешает; для него вырисовывается шаг за шагом, ценой больших сомнений и нелегких переживаний, и цель своей работы, и способы ее осуществления, работать надо много и упорно.

Только в начале своей деятельности учитель может говорить; «Мне кажется, я чувствую, что это так». Начало, особенно если оно сопровождается горячим одушевлением, душевным подъемом, всегда таит в себе много верного, идущего от педагогического инстинкта, рано или поздно инстинкт отшлифовывается, дает толчки пониманию, разумной направляющей мысли, создает перспективы будущей работы, и учитель не только чувствует, но и разбирается, понимает и строит свою школу сознательно.

О рационализации занятий в школе.

... Можно указать несколько типов учителей – организаторов занятий. Во-первых, тип авторитарный, который выявляется, конечно, по нескольким линиям – по линии обучения, по линии воспитания, по содержанию работы, по заданиям, по учению и т. д., причем можно проследить, как каждая линия отражается в школьных занятиях. Ученики у такого учителя ведут себя соответственным образом. Авторитарный тип может быть охарактеризован таким образом: «Делайте и не рассуждайте, вам сказано, и вы делайте». Таких авторитарных типов у нас достаточно. Затем мы имеем учителя, который не только заставляет учеников делать то, что он говорит, но и объясняет. Я называю этот тип мотивирующим. Учитель не совсем категоричен, он отчасти идет навстречу ученику, объясняет ему, почему ему дается то или другое задание, но сделать ученик все же обязан. Этот тип, по моему, наиболее распространенный, и наш массовый тип – есть мотивирующий. Третий тип – это содействующий. Учитель указывает детям, что делать, и помогает ученикам работать, они могут и внести свою инициативу. Основная линия работы в руках учителя. Четвертый тип чрезвычайно интересный, когда учитель работает вместе с учениками над задачей, поставленной общими силами. Этот тип редко встречается, он требует большого умения, педагогической вы-



правки, и он дает наибольший эффект с точки зрения педагогического результата...

**Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе // Учитель: Статьи. Документы / ред.-сост. Д. Л. Брудный. – Москва: Политиздат, 1991.**

### **А. С. Макаренко Проблемы педагогического мастерства**

Наша школа должна быть построена на фундаменте, отличном от фундамента старой школы. Там фундаментом было чиновное учительство и авторитарная семья. Нашим фундаментом должны быть педагогические коллективы, коллективы учеников и новая семья, которая тоже должна принять форму трудового коллектива. Ни того, ни другого, ни третьего у нас пока что нет и их нужно создать...

Что нужно делать с педагогами? Я бы считал необходимым следующее:

а) В каждой школе должен складываться коллектив педагогов.

Для этого необходимо решительное запрещение для учителя работать больше, чем в одной школе. Кроме того, нужны специальные меры, чтобы работа учителя в данной школе была как можно более длительной. Увольнение учителя или перевод его в другую школу должны быть затруднены.

б) В школе не должно быть слишком много учителей, т. е. не должно быть учителей, имеющих два-три урока в неделю. В самих педагогических вузах должно быть так поставлено, чтобы из них выходили преподаватели определенных циклов в средней или неполной средней школе. Каждый цикл предметов должен составлять на практике школы совершенно определенную норму нагрузки на одного преподавателя. Эта норма классной нагрузки плюс определенный объем собственно воспитательной работы в ученическом коллективе и должны составить среднюю рабочую долю для каждого учителя. Уклонения от нее в сторону уменьшения или увеличения должны быть незначительными и даже не отражаться на жалованье.

в) Жалованье учителя не должно исчисляться почасно. Каждый учитель в зависимости от своего образования и типа школы, в которой он работает, должен получать определенную ставку, удовлетворяющую не только его материальные, но и культурные потребности.

г) Так как для учителя очень сокращены возможности какой бы то ни было карьеры, движения по службе, повышения и т. д., то необходимо разработать систему пятилетних или трехлетних прибавок с таким расчетом, чтобы учитель, проработавший, скажем, 15–20 лет в одной школе, получал жалование, превышающее жалование новичка раза в три.

д) Наряду с этим необходимо разработать систему иных поощрений, отмечая работу лучших учителей при помощи присвоения им различных званий («старший учитель», «заслуженный учитель», «народный учитель»); конечно, это нужно хорошо обдумать.

е) Очень желательно, чтобы большинство учителей данной школы имели квартиры при самой школе. У нас сейчас очень часто школы помещаются в жилых дворах, но там живут не учителя, а посторонние. Учительский коллектив, живущий при школе, сильно содействовал бы и «коллективизации» учеников при помощи вечерних работ, устройства игр и вечеров, праздников и просто живого общения.

ж) Необходимо пересмотреть программы педагогических вузов и техникумов как со стороны подготовки к преподаванию, так и со стороны специальной подготовки к воспитательной работе учителя.

Эту последнюю нужно организовать в трех направлениях:

а) Необходимо, чтобы из педагогических вузов выходили люди более широко образованные независимо от избираемого для преподавания цикла предметов. Программа такого широкого образования должна быть построена параллельно всей сумме вопросов нашего строительства. Выпускники вузов должны знать, как строится производство, какие богатства и перспективы в нашей стране. Они должны знать, как добывается нефть и что получается из нефти. Что такое апатит, должны знать историю Арктики, особенности Сибири, Кавказа, вообще они должны знать все, что может помочь их воспитанникам избрать себе путь и специальность.

б) Во время пребывания в вузе студенты должны получить не только специальное образование, но и специальное воспитание, они должны быть организованы, подтянуты, воспитать волю и сдержанность, получить физическую подготовку, вообще они должны быть культурны во всех отношениях, вежливы, чистоплотны, знакомы с литературой, искусством, музыкой.

в) Особенным вопросом в педвузах должен стоять вопрос о семье, структуре семьи, методике воспитания в семье и о средствах педагогической помощи семье.

*Макаренко А. С. Проблемы педагогического мастерства // Учитель: Статьи. Документы / ред.-сост. Д. Л. Брудный. – Москва: Политиздат, 1991.*

**Л. С. Выготский**

### **Психологическая природа учительского труда**

Наука не дошла еще до тех данных и открытий, которые позволили бы ей найти ключи к психологии учителя. Скорее, мы располагаем только отрывочными сведениями, только фрагментарными замечаниями, не приведенными еще в систему, да некоторыми попытками чисто практического свойства, связанными с психотехническим подбором учителей. Надо заметить, что и в области психотехники выработка психограммы учителя представляет гораздо большие трудности, чем в остальных профессиях.

Надо сказать, что всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю. Для педагогики Руссо учитель – только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурных влияний. Для Толстого это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель – тот, кто умеет исполнять заповеди: «Ломай волю ребенка, чтобы он не погиб». В «Домострое» требуются опять новые качества от воспитателя, когда предписывается: «Казни сына своего от юности его, и покоит тя на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биеша его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия по телу, а душу его избавлявши от смерти». Для Гаюи учитель – это гипнотизер, и хорошим учителем будет тот, кто похож на гипнотизера, человек, умеющий внушать и подчинять себе чужую волю. Для Песталоцци и Фребеля воспитатель – детский садовник. Для Блонского воспитатель – инженер от антропотехники, или педотехники, техник человеководства, которое существует наряду с растениеводством и животноводством как однородная с ними наука.

Многие сравнивали работу преподавателя с работой художника и вопросы индивидуального творчества ставили во главу угла. Наоборот, другие, как Коменский, утверждали, что «надо желать, чтобы метод человеческого образования был механическим, т. е. он должен все предписывать столь определенно, чтобы все, чему учатся, чем

занимаются, не могло не иметь успеха». Он же называл обучение дидактической машиной. Такого же взгляда придерживался Песталоцци.

Таким образом, мы видим, что каждое отдельное представление о педагогическом процессе связывается с особым взглядом на природу человеческого труда. Поэтому понятно, что новая точка зрения, которая выдвигается сейчас в педагогике и пытается создать новую систему воспитания, непосредственно вызывает и новую систему педагогической психологии, т. е. оправдывающей ее научной дисциплины. А новая система педагогической психологии, т. е. новый взгляд на природу воспитательного процесса, пытающийся объяснить все решительно его стороны и элементы из единой мысли, само собой разумеется, приводит к новому пониманию учительского труда.

... Учитель выступает в роли простого источника знаний, справочной книги или словаря, учебника или демонстратора, – одним словом, вспомогательного средства и орудия воспитания. Ныне эта роль все больше сходит на нет и всячески замещается активной энергией ученика, который везде и всюду должен сам искать и добывать знания, даже тогда, когда он получает их от учителя, а не проглатывать готовую пищу, которую учитель подает ему.

Мы уже расстались с тем предрассудком, будто учитель должен воспитывать... Настоящая тайна воспитания заключается в том, чтобы не воспитывать. Процесс развития подчинен таким же железным законам необходимости, как и все остальное в природе.

Ученик воспитывается сам. Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук. Для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими. А это достигается только (как и все в жизни) в процессе работы.

На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только отчасти выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем.

Величайшая опасность, связанная с учительской психологией, заключается в том, что в личности учителя начинает преобладать вторая сторона. Учитель начинает себя чувствовать в роли орудия воспитания, в роли граммофона, не имеющего своего голоса и поющего то, что подсказывает пластинка. Надо сказать, что всякая учительская профессия накладывает неизгладимые типические черты на своего носителя и создает жалкие фигуры, выступающие в роли апостолов ходячей истины. Недаром учитель, эта живая пропись, всегда казался юмористической фигурой, предметом шутки и насмешки...

Таким образом, основное требование к учителю в новых условиях: полнейший отказ от футляра и развитие всех сторон, которые дышат активностью и жизнью. Психологи требовали от учителя воспитательского воодушевления, которым определялась в их глазах личность учителя, речь шла о внутренней теплоте учителя. «Учитель, не чувствующий красоты и святости своего призвания, поступивший в школу не потому, что сердце его исполнено желания учить молодежь, а только для того, чтобы иметь работу и добывать себе средства к существованию, – такой учитель приносит вред ученикам и еще больший вред самому себе», – считает Мюнстерберг, наиболее ясно выражая этот взгляд.

Он прав, когда, говоря психологическим языком, требует от учителя известного врожденного эмоционального темперамента. Тот, кто не горяч и не холоден, а только тепел, никогда не сумеет быть хорошим учителем. Он прав также тогда, когда указывает на опасность того, что учительский труд все больше и больше передается в руки женщин. «Если воспитание мальчиков в те годы, когда развиваются их мужские черты, находится главным образом в руках женщин, отсюда не может не возникнуть опасность для лучших интересов общества»... Учитель должен много знать. Он должен владеть предметом, который он преподает.

В будущем всякий учитель должен будет строить свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии.

Итак, первое требование, которое мы предъявляем к учителю, заключается в том, чтобы он был научно образованным профессионалом и истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и т. д. Только точные знания, точный расчет и трезвая мысль могут сделаться истинными орудиями педагога. В этом смысле первобытный идеал педагога-няньки, который требовал от него теплоты, нежности и заботы, совсем не отвечает нашим вкусам.

Многим представляется, что в новой системе педагогики учителю отводится ничтожная роль, что это педагогика без педагога и школа без учителя. Думать, что учителю в будущей школе нечего будет делать, равносильно представлению, что роль человека при машинном производстве уменьшилась или свелась на нет. Легко может показаться, что в новой школе учитель превратится в механический манекен. На самом деле роль его безмерно возрастает, она потребует от него высшего экзамена на жизнь, для того чтобы он мог превратить воспитание в творчество жизни.

*Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – Москва, 1996. – С. 305, 313–314, 316–317.*

### **В. А. Сухомлинский** **Слово учителя в нравственном воспитании**

Искусство воспитания включает, прежде всего, искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу... Слово учителя – ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника

Главное, что определяет эффективность слова учителя – его честность. Ученики очень тонко чувствуют правдивость слова учителя, чутко откликаются на правдивое слово. Еще тоньше чувствуют дети неправдивое, лицемерное слово...

Подлинный мастер-воспитатель дает нравственную оценку поступкам, поведению учеников не специально подобранным острым «крутым» словом, а прежде всего эмоциональным оттенком обычных слов. Возьмем фразу: «Как хорошо ты сделал...» Эти слова, сказанные одним учителем, пробуждают у воспитанника огорчение, глубокие угрызения совести, даже смятение; сказанные же другим, они не пробуждают никаких чувств, воспринимаются равнодушно. Первый учитель, скажем мы, отличается эмоциональной культурой. Ей невозможно научиться специально. Она самым тесным образом связана с культурой нравственной, с человечностью, с чуткостью души. У второго учителя слово обезчеловечено, и его пустоту учитель часто стремится возместить криком. Сколько в школах «воспитателей», которые владеют лишь одной нотой эмоциональной гаммы – возмущением. Они достойны глубокого сожаления, их воспитательное воздействие на учащихся равно нулю...

Педагог, обладающий высокой педагогической культурой, учит размышлению вслух, он делится с юношами и девушками своими сомнениями, обращается к ним за советом, приглашает к совместным раздумьям. Слово такого учителя непринужденно, задушевно, оно утверждает атмосферу доверия, чистосердечности, общности. В разговоре педагога и учащихся утверждается единство взглядов на добро и зло, на нравственные ценности; такой разговор приближает воспитателя к воспитанникам, всякая же попытка войти в духовный мир воспитанников хитростью, «через задворки», разыграть близость с воспитанниками обычно терпит провал. Моральное право на задушевную откровенность питомцев имеет только тот, кто уважает и любит их, верит в доброе начало в каждой юной душе, непримирим ко всему показному, фальшивому, лицемерному...

Педагогу надо быть не только добрым, чутким, но и строгим, непримиримым к лени, лжи, лицемерию, бесчеловечности. Если приходится иметь дело с личностью развращенной, бравирующей своей безнаказанностью, не желающей выполнять элементарных норм поведения, надо со всей решительностью браться за инструмент, к которому в воспитании прибегают не так часто, – за принуждение.

Жан-Жак Руссо писал, что верный способ испортить человека – это дать ему все и не требовать ничего: «Тогда тиран будет к вашим услугам». Одной из истин педагогической мудрости, уходящей своими корнями в многовековой опыт трудового народа, является положение: чем больше человеку дается, тем больше с него надо спрашивать. Эту истину необходимо претворить в нормы и правила школьной жизни, претворить в отношениях между молодым поколением и старшими... Мастерство, искусство применения слова воспитателем сказывается в том, что он создает для школьников атмосферу, насыщенную душевностью, атмосферу исканий, открытий не только научных, чисто познавательных, но и этических, эстетических. И эта атмосфера в школе – «затравка» морального развития, побуждение к развитию. В конце концов, именно от слова педагога зависит создание в школе обстановки, способствующей воспитанию любви к знанию, чтению, искусству, музыке...

***Сухомлинский В. А. Слово учителя в нравственном воспитании // Учитель: Статьи. Документы / ред.-сост. Д. Л. Брудный. – Москва: Политиздат, 1991.***

### 3. ОСВОЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

К. Д. Ушинский

#### О пользе педагогической литературы

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке; каким же образом может она отказываться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана?

Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт – дело единичное, и если в воспитании признавать деятельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт; если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «Ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши их на бумажке, а потом сожги и пепел выпей с водой против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет». Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную, бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов, а такова судьба его, если оно будет предоставлено единичной практике каждого. «Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель», – говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда исходит его искусство – этого никто не знает, да этого и нельзя знать; до этого можно дойти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний?

Но может быть, какой-нибудь педагог-практик будет отвергать полезность теоретического изучения науки воспитания, основываясь на достаточности его результатов, достигаемых без помощи теории. Такому педагогу-практику мы можем сказать только, что он величайший утопист и мало наблюдал над явлениями, представленными общественной и частной жизнью. Нужно с намерением закрыть глаза, чтобы не видеть, какое ничтожное влияние оказывает воспитание на нравственность общества, как мало оно возвышает дух над телом



и выдвигает вперед духовные потребности, когда воспитание направлено дурно, т. е. когда духовная сторона людей, подвергшихся в молодости воспитательному процессу, не была развита как следует. Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законовечности... вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться...

...От каждого педагога-практика можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания. Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели общество, доверяющее нам детей своих, не вправе требовать от нас, чтобы мы старались, по мере сил своих, познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечениям, – с умственной и нравственной природой человека. Педагогическая литература открывает нам широкий путь для этого знакомства. Никто, конечно, не сомневается что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере, со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознательной нами цели. Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека. Но чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства – лучшие, для этого должно прежде познакомиться с самими этими средствами. Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой...

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения. Он видит, что вопросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейерверчным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.

*Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Избр. пед. соч.: в 2 т. – Москва, 1976. – Т. 1. – С. 16, 18, 21–22, 25–26.*

### **Н. В. Кузьмина**

#### **Способность, одаренность, талант учителя**

Теплов Б. М. определяет способности следующим образом: «Способности – индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности».

Он определяет три обязательных признака способностей:

1) под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

2) способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности;

3) понятие «способность» не сводится к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека.

Б. М. Теплов выдвигает еще два положения относительно способностей:

1) врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способно-

стей, сами же способности всегда являются результатом развития, создаются в деятельности;

2) способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям и навыкам, они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности.

Н. Д. Левитов под педагогическими способностями понимает ряд качеств, имеющих отношение к различным сторонам личности учителя, являющихся условиями успешного выполнения педагогической деятельности:

- способности к передаче знаний детям в краткой и интересной форме;
- способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
- самостоятельный и творческий склад мышления;
- находчивость или быстрая и точная ориентировка;
- организаторские способности, необходимые как для обеспечения системы;
- работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

Ф. Н. Гोनоблин делит способности на собственно педагогические и сопутствующие. К собственно педагогическим он относит следующие:

- способность делать учебный материал доступным учащимся;
- понимание учителем ученика;
- творчество в работе;
- педагогически волевое влияние на детей;
- способность организовать детский коллектив;
- интерес к детям;
- содержательность и яркость речи;
- ее образность и убедительность;
- педагогический такт;
- способность связывать учебный материал с жизнью;
- наблюдательность;
- педагогическая требовательность.

Не всякий педагог обладает педагогическими способностями. Об этом свидетельствуют два факта:

1) Далеко не все профессиональные педагоги успешно справляются с педагогическим трудом по показателям деятельности учащихся:

- а) глубина и разносторонность их знаний;

- б) интерес учащихся к их предмету;
- в) интерес учащихся к сложным разделам предмета;
- г) умение самостоятельно работать над предметом;
- д) обобщение и перенос знаний, полученных в данном предмете на другие.

2) Встречаются профессиональные педагоги, которые, несмотря на ответственное отношение к делу, не достигают высоких результатов в педагогическом труде.

Это говорит о том, что не у всех педагогов есть педагогические способности.

Способности – как индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувственности к объекту, средствам, условиям деятельности и нахождению наиболее продуктивных способов получения искомых результатов в ней.

В педагогических способностях различают два взаимосвязанных уровня:

1) рефлексивный (перцептивно-рефлексивные способности обращены к объекту-субъекту педагогического воздействия и обуславливают интенсивность формирования чувственного опыта личности педагога);

2) проективный (проективные педагогические способности обращены к способам воздействия на объект-субъект – учащихся, на его потребность в развитии, самоутверждении, гражданственном и профессиональном становлении).

Рефлексивный уровень включает три вида чувственности:

1) «чувство объекта» – особая чувствительность к тому, какой отклик объекты реальной действительности находят у учащихся и в какой мере интересы и потребности учащихся совпадают с требованиями педагогической системы;

2) «чувство меры или такта» – чувствительность к мере изменений, происходящих в личности и деятельности учащегося под влиянием различных средств педагогического воздействия;

3) «чувство причастности» – чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной личности и других личностей.

Рефлексивный уровень обеспечивает формирование педагогической интуиции.

Проективные способности проявляются в особой чувствительности к созданию продуктивных моделей формирования у учащихся гностических, проектировочных, коммуникативных и организаторских способностей.

*Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Москва, 1985. – С. 5–7, 14–16.*

### **А. Мищенко Образ «Я» профессионала**

В словаре иностранных слов находим следующее значение: «Концепция – с лат. система взглядов, то или иное понимание явлений; процессов; единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения, научного труда и т. д.»

По Р. Бернсу «Я-концепция» – это совокупность всех представлений человека о себе, сопряженная с их оценкой. Установки, направленные на самого себя, составляют:

- «образ Я» – представления индивида о самом себе;
- самооценку – эмоционально окрашенную оценку этого представления;
- потенциальную поведенческую реакцию – те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой.

Представления человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными.

Считается, что человек по-настоящему стал человеком в тот момент, когда у него впервые формулировалось понятие «Я». (...)

П. Д. Успенский писал в свое время, что «первая причина внутреннего рабства человека – это его невежество – ... незнание самого себя...».

«Образ Я» – одна из самых важных для личности социальных установок: никому не безразлично собственное «Я». Отношение человека к любым внешним объектам может быть и положительным, и отрицательным. Однако все люди испытывают потребность в положительном «образе Я»...

С точки зрения психологии, человеческое «Я» – высшее и сложнейшее интегрированное образование в духовном мире человека, это динамическая система всех сознательно осуществляющихся психических процессов. Это своеобразный нравственно-психологический, характерологический и мировоззренческий стержень личности. Если человек не оправдывает собственных ожиданий, появляется

внутреннее противоречие, ощущение дискомфорта. Люди, избегающие рефлексии и размышлений о себе, больше других склонны к девиантному (отклоняющемуся) поведению, которое сопровождается снижением уровня самопознания и самоконтроля.

Под понятием «Я» имеется в виду личность, освещенная светом своего собственного самопознания, то есть такая личность, какой она сама себя воспринимает, знает, чувствует. «Я» – это регулятивный принцип психической жизни, самоконтролирующая сила духа; это все, чем мы являемся и для мира, и для других людей в своей сущности и, прежде всего, для самих себя в своем самопознании, самосознании, самооценке. (...)

В «Я-концепции» запрограммировано, каким образом должно быть поведение человека. «Я-концепция» – это представление о «Я», которое частично осознано, но частично существует в... бессознательной форме. «Я-концепция» дает поведению относительно жесткий стержень и ориентирует его..

Самосознание работает путем постоянного сравнения реального поведения с «Я-концепцией» и тем самым осуществляет регуляцию поведения, рассогласование между «Я-концепцией» и реальным поведением порождает страдания. Чем значимее черта, запрограммированная в «Я», тем сильнее переживается рассогласование. Неподкрепление «Я-концепции» настолько мучительно, что человек реагирует на него чувством вины, стыда, обиды, отвращения, гнева. Если бы воспоминания об этом сохранилось в памяти, то человек был бы обречен на муки, если бы он не мог защищаться против них с помощью механизмов психологической защиты

Слишком жесткая структура «Я-Концепция» вначале кажется силой характера, а на поверку часто становится источником мучительных рассогласований, которые могут довести до болезни. С другой стороны слишком слабая «Я-концепция» делает человека бесхарактерным и непригодным для длительных и напряженных усилий по постижению поставленных целей. Люди могут отличаться друг от друга так же тем, как они реагируют на рассогласование между «Я-концепцией» и реальным поведением. Те, кто совершенно не способны его выдержать, очень чувствительны к нему, кажутся людьми сильными, а на поверку жизнь их ломает сильно. Их жесткая структура не может гнуться и изменяться под влиянием обстоятельств, и в силу нетерпимости к рассогласованию она ломается; личность переживает кризис, иногда необратимый.

В случае комплекса неполноценности, где нарушен процесс сличения между «Я-концепцией» и реальным поведением, эта «Я-концепция» настолько искажена и деформирована, что достижение согласования невозможно. Когда говорят о низкой самооценке личности, то под этим подразумевают то, что рассогласование настолько сильно, что человек потерял всякую возможность достичь согласия с самим собой. (...)

А. В. Мудрик говорит о трех проявлениях образа «Я»:

«наличное Я» – каким человек видит себя в данный момент, каким человек кажется себе в действительности;

«желаемое Я» – каким бы человек хотел бы видеть себя;

«представляемое Я» – те образы, «маски», которые демонстрирует или хотел бы показать окружающим его людям;

... Формирование образа «Я», положительной «Я-концепции» для будущего учителя профессионально значимо. Только уважая личность в себе, учитель сможет увидеть и развить личность в другом. Уважая в себе личность и профессионала, он никогда не остановится в своем самосовершенствовании.

Программа формирования положительной «Я-концепции», специально предназначенной для подготовки к педагогической профессии, заключается в формировании:

индивидуальных умений – расширение понятия успеха; самоуважение и уважение других; знание себя (оценка своих сильных и слабых сторон), уверенность в себе, способность выражать свои чувства, давать и получать обратную связь, наблюдать и фиксировать результаты;

групповых умений – понимание того, как работает группа; способность работать совместно; терпимо относиться к другим; поддерживать их; искать их сильные стороны, выявлять различные стили лидерства; способность получать информацию и делиться ею;

управленческих умений – способность справляться с каждодневными задачами; устанавливать приоритеты; контролировать свое время; решать задачи и принимать решения; способность к переговорам;

умений, связанных с самореализацией личности – точная самопрезентация, самооценка, критичное и аналитичное мышление, достижение поставленной личной цели, развитие внутреннего контроля;

умений, обеспечивающих эффективную взаимосвязь с другими людьми;

коммуникация, эмпатия, кооперация, поддержка-помощь, дружба, лидерство, позитивное взаимодействие в группе.

В американских школах культивируется активность и самостоятельность молодежи, руководством к действию служат практические советы, вселяющие уверенность, направленные на формирование положительной «Я-концепции»:

Не нужно себя недооценивать! Чаще вспоминайте о своих успехах!

Начинайте с небольших поступков!

Будьте наблюдательны и предприимчивы!

Всегда заранее обдумывайте альтернативы (варианты действий).

Учитесь на своих ошибках.

Почаще пересматривайте свою точку зрения (знания и умения прибавляются всю жизнь).

Помните: почти все еще можно исправить.

Не топчитесь на месте. Добились успеха – действуйте дальше!

Если что-то не удалось, не тратьте время на сожаления. Лучше думайте, как поступить.

Стремитесь к большему. Ваш выбор – показатель вашего уровня. Действие всегда лучше бездействия.

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ «Я-КОНЦЕПЦИЯ» УЧИТЕЛЯ.

Готовность учителя к выполнению своих социально значимых функций определяется сформированностью его педагогического сознания, профессиональной Я-концепции. Р. Берне компонентами педагогического сознания называет: Я-концепцию, В-концепцию (концепцию воспитанника), Д-концепцию (концепцию деятельности). Ю. И. Турчанинова, изучая проблемы отбора содержания профессиональной подготовки учителя, выявила, что уровень мастерства педагога зависит от того, какой из этих компонентов оказывается ведущим. Мастеров педагогического дела характеризует доминирование В-концепции на фоне развитых и развивающихся Я- и Д-концепций.

Развитие «Я-концепции» у учителя предполагает объективное самовосприятие и способность к рефлексии: всякий человек при условии позитивного самовоспитания чувствует себя более удовлетворенным, повышается его уверенность в себе, продуктивность и эффективность его работы.

Д-концепция как конструктивный элемент педагогического сознания является в сформированности представления у учителя о сущности, характере, структуре педагогической деятельности, ее социальной и культурологической значимости. Сформированная Д-концепция направляет творческий поиск учителя, определяет арсенал методов, средств и приемов его педагогического взаимодействия



с учащимися и коллегами. Д-концепция во многом определяет и характер этого взаимодействия. Если она становится самоцелью, то, как правило, такой учитель владеет массой вариативных методик, но не добивается высоких результатов, так как его работе ученик – не субъект взаимодействия, а абсолютный объект приложения усилий учителя. Педагогическая деятельность, организуемая учителем в этом случае носит не субъектно-субъектный, а субъектно-объектный характер. При таком общении с учащимися учитель стоит на позициях авторитарной, командно-бюрократической педагогики и не приемлет принципы педагогики сотрудничества.

В-концепция (концепция воспитанника) – один из сложнейших элементов педагогического сознания. Если самопознание и самоосознание всегда спонтанно волнуют человека и вооруженная необходимой методикой значительная часть студентов педагогических учебных заведений и молодых учителей достаточно охотно начинают заниматься собой, на формирование Д-концепции преимущественно направлены все частные методики преподавания учебных предметов, то становление В-концепции идет трудно. Каждый будущий учитель в детстве учится в школе, многие ходят в детский сад, кто-то проходит путь через детский сад – школу – средние специальные учебные заведения – педагогический вуз. Везде он ступает во взаимодействие с воспитателями, учителями, педагогами, у которых, к сожалению, в преобладающем большинстве не сформирована установка на субъектно-субъектный характер педагогической деятельности. Этот стереотип подсознательно перенимается будущим учителем. Социологические исследования показывают, что только четверть учителей связывает причины неудач в обучении и воспитании учащихся с их собственными проблемами в знаниях психологии, педагогики, методики преподавания, недостаточной подготовкой, отсутствием необходимых навыков. Остальные три четверти учителей склонны искать причины в учениках, их родителях, общих проблемах школы и общества. Установка на то, что ученик сам виноват в том, что не приобрел в школе желания учиться, приводит к тому, что 67 % учителей, забыв о своем профессиональном долге, считают единственно возможным избавиться от детей, не проявляющих интереса к учебе. И только треть учителей считают, что именно учитель должен заинтересовать ученика в получении образования («Учительская газета» от 11.04.1989).

Исследования Г. М. Коджаспировой (1994) и педагогический опыт автора подтверждают эти данные и позволяют сделать вывод, что такая

установка у будущего учителя возникает задолго до окончания педагогического учебного заведения. Во время педагогической практики при анализе своих педагогических неудач 2–3 студента из группы считают, что причина заключена в них самих, остальные же видят виновными детей или другие внешние причины. В своих анализах уроков студенты редко указывают, почему дети плохо слушали, почему им было неинтересно на уроке, что изменилось в них, кроме того, что они получили порцию информации или освоили новое умение. Это свидетельствует о том, что учащиеся не становятся целью психолого-педагогического воздействия со стороны обучающихся.

В-концепция самоценна и в возрастном аспекте, так как учитель часто любит работать с детьми определенного возраста. Известны случаи, когда учитель или воспитатель, поменяв в силу разных причин возраст воспитанников, с которыми он работал, не справлялся со своими обязанностями или работал менее успешно. Для учителя начальных классов возраст воспитанников определяет все его педагогическую позицию и даже, как это выявлено в исследованиях Н. Кузьминой и Г. Коджаспировой, определяет доминирование иных личностных качеств по сравнению с учителями средних и старших классов.

Будущему учителю необходимо состояться не только в личном плане: «Какой Я человек?», но и в профессиональном «Какой Я учитель?». Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования своей деятельности осуществляется с помощью педагогической рефлексии. Именно педагогическая рефлексия помогает выйти учителю из поглощения самой профессией, посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней.

Таким образом, педагогическая рефлексия помогает соединить воедино положительные Я-, В-, Д-концепции профессионала.

*Мищенко А. Введение в педагогическую профессию. – Новосибирск, 1996. – С. 115–123.*

**А. А. Орлов**

### **Формирование педагогического мышления**

Важнейшей характеристикой личности является ее направленность, а наиболее существенным показателем профессиональной направленности учителя предстает осознание им своей деятельности

как непрерывного процесса решения педагогических задач с целью развития личности ученика. Иными словами, степень сформированности педагогического мышления у студентов – основная задача изучения педагогических дисциплин в вузе.

Под педагогическим мышлением учителя мы понимаем особенности мыслительной деятельности, обусловленные характером его профессионального труда. Главное в педагогической работе учителя – рациональная и эффективная организация деятельности школьников с целью оптимального обучения, воспитания и развития личности каждого ученика.

Педагогическое мышление – это определенное видение учителем школы, ученика, окружающего мира. Профессиональное мышление учителя – явление многоуровневое и вариативное, так как в нем отражаются этические установки, общественно-политические, психолого-педагогические и профессиональные знания педагога, его профессионально-личностные качества, способы умственных и практических действий.

Конечно, педагогическое сознание выступает как более широкое понятие, но специфика профессионального мышления педагога определяется тем, что это не только познавательный, но и конструктивно-преобразовательный процесс. Важнейшей чертой педагогического мышления является осмысление учителем каждой учебно-воспитательной ситуации, оперативный выбор и реализация оптимального варианта ее решения. Поэтому наряду с такими качествами, как целенаправленность, концентрированность, гибкость, объективность, решительность, научность, диалектичность, логичность, особую роль в решении педагогом мыслительных задач играет творческий характер профессионального мышления. На это указывал еще К.Д. Ушинский, подчеркивая, что педагогическая деятельность – один из видов искусства, которое требует от учителя высокоразвитого творческого мышления.

Решение профессиональных задач, имеющих обычно целостный, многосторонний, комплексный характер, требует от педагога умения интегрировать знания, полученные им при изучении различных наук. В системе категорий, которые регулируют решение педагогических задач в качестве основных мыслительных единиц профессионального мышления учителя, выделяют следующие уровни:

Ведущие идеи, которые определяют общую направленность деятельности учителя, должны стать его личными педагогическими

убеждениями, основаниями его педагогического кредо (например, идеи развивающего обучения, педагогики сотрудничества, демократизации и гуманизации педагогического процесса и др.).

Разработка конструктивно-методических схем, конкретизирующих общие идеи и принципы (конкретные программы изучения личности ученика, проектирование ее развития; построение системы перспективных линий в развитии коллектива; конструирование системы уроков для решения задач обучения, воспитания и развития школьников).

Совокупность приемов педагогической деятельности при решении оперативных учебно-воспитательных задач (см.: Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 27–28).

Демократизация, гуманизация и гуманитаризация педагогического процесса в школе определяют содержание нового педагогического мышления учителя. При ориентации школы на развитие личности ученика особое значение приобретает межличностное взаимодействие педагогов и учащихся на уроках и после них. Профессиональное мышление, утверждают психологи, может выступать в разных качествах: а) интерпретация реакций и поступков ученика; б) понимание предметных и речевых действий и деятельности школьника в целом; в) попытки учителя мысленно поставить себя на место ученика; г) подготовка (продумывание) определенных воздействий на учащихся и др. (см.: Тихомиров О. К. Психология мышления. М., 1984. С. 146–150). Приоритетом в содержании педагогического мышления должно стать формирование у учителя представлений об ученике как о личности: познание его целей и мотивов, стиля его мышления и деятельности, проблем, имеющих для него первостепенное значение, диагноз уровня его обученности и воспитанности, выявление его индивидуальных и типологических психофизиологических особенностей и др.

Модернизация содержания педагогической подготовки требует активных методов обучения, развивающих творческий потенциал будущего учителя и формирующих у него устойчивые умения самостоятельной работы. К таким методам мы относим: лекции-диалоги, семинары-конференции, деловые игры, учебные дискуссии и т. д. Наиболее эффективная форма диалога с преподавателем – учебно-педагогическая задача: будущие учителя овладевают умениями синтезировать теоретические знания и практические навыки.

Учебно-педагогическая задача – это проблемная ситуация, создаваемая в ходе аудиторной или внеаудиторной работы в институте. В процессе ее решения студент учится согласовывать действия педагога и воспитанников, чтобы определить оптимальные пути обучения, воспитания и развития личности ученика или коллектива школьников. Цель учебно-педагогической задачи – в изменении позиции самого субъекта, т. е. будущего учителя, вооружение его определенными способами умственных и практических действий.

Использование активных методов изучения педагогических дисциплин дает возможность учебно-воспитательную аудиторную работу связать с внеаудиторной. Воспитание и обучение студентов осуществляются на основе моделирования их будущей педагогической деятельности с целью развития у них профессионального мышления. Кафедрой педагогики созданы две школы-лаборатории, в которых открыты педклассы, где на основе совместной деятельности преподавателей института, учителей, студентов и учащихся создаются эталонные варианты организации учебно-воспитательного процесса, ориентированного на развитие индивидуальности ученика. Это обеспечивает опережающий по отношению к практике характер подготовки учителя в педвузе.

Для определения результативности работы мы видели три основных уровня сформированности педагогического мышления, приняв за эталон творческое педагогическое мышление.

Низкий уровень. Выпускник не умеет применять теоретические знания для анализа школьной практики. Как правило, затрудняется самостоятельно вычленять и формулировать педагогические задачи дидактического и воспитательного характера. Предложенные педагогические ситуации решает шаблонно, в основном ориентируясь на внешние обстоятельства, на сам факт (разбитое учеником стекло, недисциплинированность класса на уроке, пропуски учеником занятий и др.), не связывая процесс решения задачи с диагностикой состояния и выявления особенностей объекта и субъекта педагогической деятельности.

Средний уровень. Отмечаются первоначальные умения синтезировать полученные теоретические знания и использовать их на практике. При решении учебно-воспитательных задач студенты в определенной мере опираются на знания, которыми овладели в процессе теоретической и практической подготовки. Имеют вполне осознанную личную педагогическую позицию, основанную на современных

концепциях развития школы и педагогики. Необходимо отметить, что она еще не достаточно устойчива и может деформироваться под негативным влиянием реальной школьной практики. Для педагогического мышления характерны отдельные творческие элементы.

Высокий уровень. Творческий нестандартный подход к анализу педагогических ситуаций, выбор оптимального решения задачи на основе диагностирования особенностей конкретных условий. Системность использования категориального аппарата. В процессе моделирования своей педагогической деятельности студент опирается на категории, принципы, методы, критерии, которыми овладел при изучении психолого-педагогических дисциплин. В конкретных ситуациях опирается не только на теоретические знания и передовой педагогический опыт, но и на педагогическую интуицию, свое эмоциональное восприятие и личный опыт. Для студентов показательна высокая сформированность важнейших общепедагогических умений: диагностировать состояние объекта педагогического воздействия (ученика или коллектива школьников); прогнозировать, планировать и предвидеть результаты на основе соотнесения результатов с прогнозом и проектом; определять новые педагогические задачи.

*Орлов А. А. Формирование педагогического мышления // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 82–86.*

### **Н. Е. Воробьев, В. К. Суханцева, Т. В. Иванова** **О педагогической культуре будущего учителя**

Педагогическая культура, на наш взгляд, – это интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии. Педагогическая культура – это синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культуротворческих способностей. Эта мера творческого присвоения и преобразования накопленного человечеством опыта. Учитель, обладающий высокой педагогической культурой, имеет хорошо развитое педагогическое мышление и сознание, обладает творческим потенциалом и является средоточием всемирного культурно-исторического опыта.

Очевидно, этот тревожный сигнал обусловлен в первую очередь утратой первоначального смысла понятия «образование» – как формирования личности в условиях культуры. «Человек образованный»

осознается как «человек информированный», но это не означает наличия у него потенциалов к воспроизводству культуры и тем более – к самопорождению культурных новаций. Иными словами, основное противоречие между сложившейся системой образования и возникшим социальным заказом заключается в том, что не определены пути, методы и средства перехода от образования как суммы информации к образованию как особой культурной деятельности; от гносеологического потенциала образования к его культуротворческому потенциалу.

Существенному падению культуры и образования способствовала многолетняя самореализация нашего общества. Известно, что закрытое образование по своей сути консервативно, не способно к развитию. Поэтому сейчас важнейшая задача – открытие образовательных границ, интернационализация образования, поворот его к общечеловеческим ценностям и достижениям мировой культуры. Только так мы сможем по-настоящему обновить школу, создать необходимые условия. Для развития образования и повышения уровня общей и педагогической культуры.

Перестройка породила в сознании многих людей отчаяние и сомнение. Но именно сомнения и поиски новых истин ведут к обновлению и приобретению новых идеалов, возрождению истинной культуры. Пока мы ограничиваемся отрицанием прежней идеологии. Однако этим нельзя удовлетвориться. Наше сознание формируется в сумятице нынешнего времени, через осмысление прошлого горького опыта. Новая культура будет ориентироваться на новые нравственные ценности, свободные от каких бы то ни было классовых, политических, идеологических интересов. Единственным критерием ее должны стать суверенность и достоинство каждого человека.

Сегодня на первое место выдвигается гуманитаризация образования, но не в смысле увеличения роли гуманитарных предметов, хотя и это важно. Нужно изменить акценты в подготовке нашего выпускника. Он должен быть не только специалистом, но, прежде всего, человеком культуры. Современная же культура не может быть ограничена какими-то видами искусства, историей, философией, литературой и т. д. Она включает в себя и естественные науки, поскольку наука и техника – важнейшие элементы культуры.

Для повышения педагогической культуры очень важно совершенствовать содержание самостоятельной работы студентов. Оно должно реализовываться в творческом сотрудничестве, сотворчестве

преподавателей и студентов. В этой связи возникает качественно новая задача – преобразование учебного процесса в научно-педагогический – его важнейшей предпосылкой может стать поисковая деятельность преподавателей и студентов, направленная на разработку структуры научно-педагогического мышления и путей его формирования; создание системы педагогических отношений, способствующих развитию состязательности и творческого соперничества между студентами; обеспечение их необходимыми дидактическими средствами.

Реальная ситуация в современном вузе складывается так, что процесс обучения студента превращается в обязательный ритуал. Хорошая успеваемость, прилежание в научной работе и общественных мероприятиях еще не означают, что у студента есть внутренние, нравственные стимулы к совершенствованию своих личностных качеств. Следует учесть и то, что на сегодняшний день оказалось расшатанной система общественных идеалов и молодой человек оказался перед проблемой мучительного выбора: следовать ли накатанным путем конформизма или принять ответственное решение и реализовать его согласно внутренней этической установке и органической потребности самосовершенствования. Нет нужды доказывать, насколько это необходимо для будущего учителя, равно как не нуждается в доказательстве тот факт, что высшая педагогическая школа должна учить культуре социально ответственного решения и поступка, иначе говоря – активной деятельности, в которой можно выделить три крупных блока:

1. Способность к общению с культурой и в культуре.
2. Способность к воспроизводству культуры.
3. Способность к самовоспроизводству в культуре.

Способность к общению с культурой и в культуре в более широком смысле раскрывается через многообразие отношений личности, сферы ее поликультурных проявлениях, воспроизводства исторических, культурных, национальных, семейных традиций. В педагогическом плане эта способность формируется в учебном процессе, построенном в виде диалога культур. Суть этой методики состоит в том, что наука и культура представлялись ранее как совокупность отстоявшихся достижений цивилизации, усвоение которых делает человека личностью. В результате такого подхода высшая школа воспроизводит одномерного человека, лишённого собственной сво-



боды, и культурным считается тот, кто прочно усвоил известные истины. Мы полагаем, что сознание будущего специалиста должно противостоять установившимся стереотипам, его мышлению могут быть присущи достижения различных культур и эпох. Причем каждые научные определения, теории и концепции рассматриваются как диалог различных исторически существующих логик, культур, способов понимания (античной, средневековой, нововременной, современной). Эти логики не «навязываются» преподавателем, а отражаются в репликах и ответах студентов, ведущих диалог. В ходе учебного диалога культур возникает особое общение не только между преподавателями и студентами, возникает разговор мыслителя с самим собой. Благодаря этому микродиалогу с внутренним собеседником и происходит формирование культурного исторического мышления будущего учителя. Таким образом, мы стараемся научить жить и мыслить будущих учителей в условиях множественности этих культур, где каждая представляет собой определенную форму мышления, эпоху, взгляды и воззрения по самым разнообразным отраслям знаний, а также – определенную мораль и нравственность. Каждая культура по-своему права. Войти в спор с нею, найти точку соприкосновения, извлечь полезные уроки из исторического опыта, ощутить себя частью мировой культуры – цель методики диалога культур.

Способность к воспроизводству в сфере общей культуры понимается нами как коррекция собственной деятельности (действий, поступков, отношений) в соответствии с изменяющимся содержанием культурного процесса; своего рода неприятие догматизма, консерватизма и застоя в общественном бытии.

Это способность деятельностная, направленная на осознание и целеустремленное преобразование действительности, когда реализуется им как процесс социокультурного творчества. В определенной степени мы идеализируем ситуацию, ибо это скорее социальная проектировка личности. Применительно к педагогической деятельности способность воспроизводства в культуре раскрывается во всей полноте реализации личностных качеств учителя. Иначе говоря, в этической плоскости пересекаются сферы постоянного самосовершенствования учителя и наполненного этическим смыслом каждого педагогического поступка в общем процессе его деятельности.

***Воробьев Н. Е., Суханцева В. К., Иванова Т. В. О педагогической культуре будущего учителя // Педагогика. – 1992. – № 1–2. – С. 66–70.***

**И. Л. Наумченко**  
**Самообразование в совершенствовании стажировки**  
**молодого специалиста**

Стажировка – заключительный этап обучения и специализации выпускника вуза. Она способствует приобретению необходимых практических и организационных навыков, помогает изучить специфику будущей работы, расширить и углубить полученные в процессе учебы знания. За время стажировки выявляются деловые и профессиональные качества молодого специалиста. С помощью руководителя выпускник составляет индивидуальный план проведения стажировки, используя типовую программу и план работы того учреждения, где он будет стажироваться. Основное внимание в этом плане уделяется изучению особенностей будущей должности, овладению умениями профессиональной и общественно-политической деятельности.

Важным условием успешного осуществления индивидуального плана является научно-методическая помощь руководителей стажировки, опытных коллег молодого специалиста, преподавателей вуза. Такая помощь, как правило, заранее планируется и проводится в различных формах.

Однако какой бы содержательной ни была эта помощь, она не носит систематического характера и оказывается чаще всего в экстренных случаях или в соответствии с планом проведения стажировки. Между тем перед стажером возникает немало сложных задач, в решении которых он может рассчитывать лишь на свои силы. Здесь на помощь ему приходит хорошо спланированное и систематически осуществляемое самообразование.

Мотивы, побуждающие специалиста к самообразованию, определяются прежде всего необходимостью постоянно совершенствоваться, расширять и углублять свои знания, идти в ногу с жизнью. Стимулирует занятие самообразованием и ранее выработанная привычка к такой работе, готовность к восприятию нового, прогрессивного. Побуждающим мотивом самообразования можно считать также стремление критически оценивать свою профессиональную деятельность. В. А. Сухомлинский писал: «Если учитель вдумчиво анализирует свою работу, у него не может не возникнуть интереса к теоретическому осмысливанию своего опыта, стремления объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой». То же можно сказать и о специалисте

любой другой профессии. Критическая оценка своих знаний, желание усовершенствовать их укажут ему дорогу в библиотеку, читальный зал, к более подготовленным коллегам-специалистам.

Существенным стимулом самообразования является также четко определенная перспектива творческой деятельности: в совершенстве овладеть профессиональным мастерством, исследовать и решить нерешенные проблемы; повысить производительность труда и т. п.

Некоторые молодые специалисты считают, что преподаватели вуза недостаточно подготовили их к самостоятельной творческой работе. Полностью согласиться с ними нельзя, поскольку каждый выпускник наряду с необходимым запасом теоретических знаний в объеме вузовской программы получил и соответствующие профессиональные умения в процессе выполнения заданий по общественно-политической и производственной практике, работая в студенческих объединениях и на факультетах общественных профессий. Конечно, запаса вузовских знаний и практических умений недостаточно для разносторонней творческой работы. Дальнейшее углубление и совершенствование их дело самого начинающего специалиста.

Одно из условий эффективности самообразования – осознанность этой работы. Именно внутренняя необходимость самообразования заставляет специалиста легко откликаться на все новое и передовое, быть на уровне современных достижений науки и техники, культуры и искусства, именно это обеспечивает успех его повседневной творческой работы.

Самообразовательную работу специалиста отличает многоплановость, вариантность ее форм и методов. Если студенты в большинстве своем (по нашим данным, свыше 70 %) усваивают главным образом умения самостоятельной работы с книгой, конспектирование лекции, то специалисты (учителя, инженеры, агрономы, врачи и др.) должны овладеть всей системой умений и навыков самообразования, в том числе и теми, которым в процессе обучения в вузе не уделялось особого внимания.

Важным условием организации самообразования является целенаправленное и четкое планирование. Существенную роль в совершенствовании самообразования специалиста имеет систематичность и логическая последовательность его осуществления. Изучаемый материал усваивается лучше и сохраняется в памяти дольше, если новому есть на что опереться, если занимающийся самообразованием постоянно пополняет и углубляет запас знаний по данному предмету.

Практика показывает, что бессистемность и эпизодичность не могут обеспечить успех в самообразовании. Только продуманная система работы дает ощутимые результаты. Основными разделами такой системы являются:

1. Организация самообразования. На основе существующих программ, рекомендаций, личного опыта и опыта других определяется тот круг вопросов, которым намерен заняться молодой специалист. Указываются место, формы и методы работы по каждому направлению, дни и часы работы научно-технических, методических и других семинаров, лекториев, посещений публичной библиотеки и т. п. Определяется методика использования полученных знаний (беседы для рабочих и служащих в подшефном учреждении, доклады на совете рационализаторов и изобретателей, написание статьи для производственно-технического бюллетеня, газеты, журнала и т. д.). Такое планирование помогает целенаправленно распределить время, отводимое для самообразования, контролировать ход работы.

3. Повышение профессионального мастерства предполагает изучение литературы, раскрывающей содержание культуры профессионального труда; ознакомление с деятельностью более опытных коллег (совершенствование форм и методов своей работы, а также участие в работе научно-практических семинаров и конференций).

5. Повышение уровня культуры предполагает деятельность, обеспечивающую формирование у стажера эстетического восприятия жизни, труда и быта; выработку эстетического отношения к действительности, формирование эстетического идеала. Целям культурного развития специалиста служат также занятия физической культурой и спортом.

*Наумченко И. Л. Самообразование в совершенствовании стажировки молодого специалиста // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С. 78–80.*

**И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. И. Тарасевич**  
**Общее и отличительное в педагогическом искусстве**

Педагогическое искусство часто называют театром одного актера. Поэтому для педагога важно знать принципы театрального действия, его законы. В этом ему поможет система К. С. Станиславского, которая рассматривает органическую природу творчества через природу

человека-творца. В ней впервые решается вопрос сознательного овладения подсознательным, произвольным процессом творчества, проявления таланта личности в деятельности. Система К. С. Станиславского – не только наука об актерском творчестве, 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».

Часто исследователи видят в системе К. С. Станиславского лишь элементы внутреннего и внешнего самочувствия. Но К. С. Станиславский в работе над ролью предлагал отталкиваться не от самочувствия, не от психического состояния, мало подвластных воле и сознанию, а от логики физических действий, которая при верном ее осуществлении способна рефлекторно вызывать и соответствующую ей логику чувств, воздействовать на психику с ее подсознанием. Положенная в основу подготовки педагога концепция К. С. Станиславского о живом физическом действии соответствующей логикой чувств, подсознательной сферой требует тренировки, прежде всего, органов восприятия учителя в условиях педагогического воздействия. С восприятия начинается живое органическое действие, в том числе и педагогическое. Нарушение этого закона выключает педагога из процесса взаимодействия с аудиторией.

В овладении мастерством актерского воздействия на аудиторию решающую роль играют как природные задатки педагога, так и способность совершенствовать свой талант, приобретаемая в процессе обучения, воспитания, практической деятельности. Работоспособность – неотделимая черта таланта.

Что такое педагогический талант? Определений в историко-филологических, педагогических, этико-эстетических исследованиях предостаточно. Самыми удачными нам представляются определения актерского таланта, наиболее близкие к педагогическому, театральных педагогов-реформаторов отечественной сцены В. И. Немировича-Данченко и К. С. Станиславского. «Искусство актера очень сложно, и данные, какими актер овладевает зрителем, разнообразные: заразительность, личное обаяние, правильность интуиции, дикция, пластичность и красота жеста, способность к характерности, труд, любовь к делу, вкус и пр.».

К. С. Станиславский на им же поставленный вопрос: «Что такое талант?» – отвечает: «Талант – это счастливая комбинация многих

творческих способностей человека в соединении с творческой волей». Далее он перечисляет, в чем состоят творческие способности актера: «...наблюдательность, впечатлительность, память (аффективная), темперамент, фантазия, воображение, внутреннее и внешнее воздействие, перевоплощение, вкус, ум, чувство внутреннего и внешнего ритма и темпа, музыкальность, искренность, непосредственность, самообладание, находчивость, сценичность и пр.». И добавляет: «Нужны выразительные данные, чтобы воплощать создания таланта, то есть нужен хороший голос, выразительные глаза, лицо, мимика, линии тела, пластика и пр.».

К. С. Станиславский часто определял заразительность актера как обаяние или силу притяжения: «Знаете ли вы таких актеров, которым стоит только появиться на сцене, и зрители их уже любят? За что? За то неуловимое свойство, которое мы называем обаянием».

Очень важно понять, что обаяние – неотъемлемое качество также и педагога. Оно может не совпадать с жизненным, кинематографическим, телевизионным и даже сценическим. Это специфически педагогическое обаяние. У иных педагогов явно проявляется так называемое интеллектуальное обаяние. В их глазах, чертах лица, осанке, движениях, во всем существе отражается работа мысли, мудрость, благородство духовных интересов. У других преобладает обаяние наивности, детской непосредственности. Бывают педагоги с обаянием трагичности, комичности. В педагогической деятельности важно, чтобы обаяние вызвало положительное эстетическое чувство, наиболее полно способствующее совместимости объекта и субъекта воспитания.

Совместимость в процессе общения педагога с учащимися основывается на принципах взаимной доброжелательности, принципиальности и ответственности. В процессе общения педагог должен обязательно обогащать учащегося умственно, нравственно, эстетически. Но это невозможно, если сам педагог не владеет системой умений, навыков, необходимых для правильного познания и оценки других людей. Общение обязательно предполагает формирование у педагога и учащихся образов друг друга и понятий о личностных особенностях каждого участника общения; оно несет в себе эстетическую характеристику – внешний и внутренний облик участника общения, вызывает определенное к себе отношение; в общении проявляется и поведенческий компонент – слова и дела, адресуемые педагогом учащимся. Эти три компонента – познавательный, эстетический и поведенческий – неразрывно связаны между собой.

Анализ педагогических учебно-воспитательных действий передовых учителей показывает, что одним из важных условий, обуславливающих педагогическую совместимость, является сила чувств, сила переживаний педагога на уровне суггестивного действия. Чем ярче, многообразнее переживание педагога на уроке, тем больше его самоутверждение в опыте учащегося. Урок – это всегда творчество. Вне переживания оно невысказано. Поэтому развитие чувственной сферы учителя – один из важных элементов его мастерства.

Счастливы те педагоги, которые сохраняют способность воспринимать действительность как бы впервые. Каждая новая встреча с учениками – открытие для них, каждый новый урок не похож на предыдущий. Их работа – постоянное творчество, иной свою жизнь они не представляют.

Можно назвать педагогическое качество, которое обуславливает тонкость и нюансировку восприятия. Это музыкальность, способствующая установлению совместимости педагога с аудиторией, ощущению внутренней гармонии в процессе общения.

Педагог и актер должны знать и чувствовать аудиторию – и передовую и отсталую ее часть, понимать, на кого ориентироваться и кому помогать. Надо знать азы человеческой реакции в зависимости от возраста, пола, профессиональной направленности.

У К. С. Станиславского есть интересные мысли о стадиях органического процесса общения. Они целиком применимы к педагогической деятельности.

Первая стадия. Выход артиста на сцену. ... Рассмотрение всех присутствующих. Ориентирование и выбор объекта.

Вторая стадия. Подход к объекту, привлечение на себя его внимания.

Третья стадия. Зондирование души объекта щупальцами глаз.

Четвертая стадия. Передача своих видений объекту.

Пятая стадия. Отклик объекта и обоюдный обмен лучеиспускания и лучевосприятия душевных токов.

Тот, кто хочет проникнуть в тайны владения людьми, должен проникнуть в тайны владения самим собой. До тех пор, пока аудитория остается тайной, педагог не получит власти над ней. Но также до тех пор, пока педагог не выработает мастерства подчинять себя педагогической цели, пока не осмыслит своих личных возможностей воздействия на аудиторию, она по-настоящему не воспримет его информацию.

Будучи руководителем коллектива, целенаправляя его деятельность, педагог должен владеть определенными качествами. Способствующими совместимости с коллективом и отдельными учащимися, входящими в него. Прежде всего это умение управлять своим поведением. Вполне понятно, что к этому педагога надо специально готовить.

Особое внимание в чехословацкой системе подготовки учителя отводится тому, что вслед за В. Мейерхольдом, известным театральным режиссером, можно назвать «биомеханикой»: формированию координации моторного поведения, умению владеть своим телом – «уметь достичь нужного результата», чувствовать свое тело – «знать, хорошо или плохо осуществлено мое намерение». Конечная задача – полностью подчинить свое моторное поведение выражению определенного содержания педагогического воздействия, сделать его автоматическим, превратить совершенную технику общения во внутреннюю потребность.

Учение К. С. Станиславского, его знаменитая система открывают возможность для решения многих проблем в подготовке учителя. Система Станиславского – универсальный метод работы с актером – дает богатейшие возможности для педагога, так как это метод всестороннего гармонического, нравственного и профессионального воспитания.

Первым и главным принципом системы К. С. Станиславского является основной принцип реалистического искусства – жизненная правда. Требованием жизненной правды проникнуто в его системе решительно все. Нельзя на сцене допустить ничего приблизительного, нарочитого, ложного, фальшивого.

Второй важнейший принцип школы Станиславского – его учение о сверхзадаче. Сверхзадача есть то, ради чего художник хочет внедрить свою идею в сознание людей, то, к чему стремится в конечном счете. Сверхзадача – самое заветное, дорогое, самое существенное желание художника, она – выражение его идейной активности.

Мы же в своей педагогической деятельности часто забываем о нашей сверхзадаче: для чего работаем, к чему стремимся в конечном счете? По отношению к различным стадиям педагогического творчества сверхзадача будет иметь различные уровни, среди которых можно выделить три основных: 1) общая сверхзадача, отражающая отношение педагога к деятельности и понимание ее гражданской зрелости; 2) этапные сверхзадачи: сверхзадача отдельного урока, кур-



са в целом и т. п.; 3) ситуативные сверхзадачи, возникающие в различных ситуациях и условиях деятельности.

Третий принцип системы Станиславского – принцип активности и действия, говорящий о том, что нельзя играть образы и страсти, а надо действовать в образах и страстях роли, – является тем винтом, на котором вертится вся практическая часть системы. Кто не понял этого принципа, не понял и всей системы. Действие – это волевой акт человеческого поведения, направленный к определенной цели. В действии наглядно проявляется единство физического и психического. Театр – это такое искусство, в котором человеческая жизнь отражается в наглядном, живом, конкретном человеческом действии. Актер же одновременно творец и инструмент своего искусства, а осуществляемые им действия служат ему материалом для создания образа. Все это полностью подходит нам, педагогам. Педагогическое действие – это наш с вами волевой акт, направленный к определенной цели. В том действии мы на высоте, если есть единство физического и психического. Личность наша проявляется именно в действии, оно должно быть обоснованным, целесообразным, продуктивным.

Учитель – творец. Творчество его выражается в потоке живой человеческой речи и в живых человеческих движениях, в непосредственном эмоциональном воздействии на учеников. Именно в этом секрет необыкновенного влияния лучших учителей на своих учеников. Как его добиваться? Как сохранить свежесть урока и своего действия? Где взять нужные эмоции? Поиски Станиславского в этом плане помогут учителю.

Чувства плохо повинуются нашей воле как на сцене, так и в жизни. Они возникают произвольно, а иной раз вопреки нашей воле. Поскольку нужное чувство невозможно вызвать прямым путем, необходимо искать опосредованное воздействие на те физиологические механизмы, которые лежат в основе эмоционального состояния. В качестве косвенного пути Станиславский предложил метод физических действий, открывающий дорогу чувству. Действия всегда подпадают контролю, постепенно сосредоточивают внимание на работе, отвлекают от постороннего, постепенно подводя к нужному состоянию. Не ждите появления чувства, действуйте! Чувство придет само в процессе действия. Действие – это капкан для чувства.

К. С. Станиславский, придавая большое значение развитию у актера воображения и внимания, выделял 4 типа людей:

I тип – с инициативой, воображение работает самостоятельно, неустанно, без особых усилий. Режиссеру с таким актером работать очень легко.

II тип – без инициативы, но легко схватывает то, что подсказывают, и самостоятельно развивает. Значит, этому типу людей достаточно хорошая зацепка, верная подсказка. С такими людьми тоже нетрудно работать.

III тип – схватывает подсказку, но не развивает ее, нет к этому способностей. С такими актерами у режиссера постоянно возникают трудности. Выход – в постепенном развитии способностей.

IV тип – сам не творит и не схватывает того, что дают. В этом случае К. С. Станиславский категоричен: нельзя такому человеку быть артистом. И вполне оправдана эта категоричность.

Теперь давайте представим с вами учителей с этими типами воображения. Любопытная получается картина! Учитель I типа – с инициативой, развитым воображением – своеобразно строит уроки, увлекает детей, этим развивая и их воображение. Обычно содержание излагаемого материала у него резко отличается от изложения материала учебника. Оно живо и почти осязаемо, дети видят то, о чем говорит учитель. У такого учителя легко учиться! Такие учителя не ждут новых инструкций, они сами находятся в постоянном поиске новых методов работы.

Учителя II типа – без инициативы – важно от чего-нибудь (своеобразной подсказки) оттолкнуться, без этого они чувствуют себя неуверенно. Роль такой подсказки может сыграть и конспект урока, и материал учебника, и новая инструкция, и методическая разработка, и опыт работы других учителей и т. д. Толчок дан, и дальше развитие идет самостоятельно. Детям с таким учителем так же легко работать, как и с учителем I типа, так как для них в тайне остается поиск учителя, они лишь соучастники с ним интересной, результативной работы. При целеустремленной работе над собой легко можно приблизиться к I типу учителей.

Учитель III типа работает неровно, уроки то удаются, то нет. Интерес у детей распределяется тоже неровно: там, где удастся учителю ясно увидеть, развить материал, и дети ясно его видят, а где наступает спад воображения, и у детей меньший интерес. Такие учителя обычно стараются хорошо, точно передать материал учебника, но не более того. Они хорошие исполнители инструкций, разработанной методики, но в их работе нет полета, новизны.

Для учителей IV типа ничего не значит ни хороший учебник, ни методические разработки, ни инструкции. Нет чутья, нет умения ни увидеть, ни вообразить. Судите сами, каково детям на уроке у такого учителя? Все формально, неумеючи, профессионально безграмотно. Таких учителей не должно быть.

*Зяюн И. А., Кривонос И. Ф., Тарасевич И. И. Общее и отличное в театральном и педагогическом искусстве // Основы педагогического мастерства. – Москва: Просвещение, 1989. – С. 50–56, 58, 60–62, 67–68.*

**В. А. Ильев**

### **Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока**

Актерские способности, по мнению педагогов театральных учебных заведений, включают следующие компоненты: эмоциональность, сценическую наивность, темперамент, воображение, фантазию, волю, наблюдательность, юмор, память, обаяние, заразительность, внешние данные. Какие именно компоненты актерских способностей являются ведущими у того или иного абитуриента, можно установить в ходе трех туров на вступительных экзаменах в театральное учебное заведение. Например, в процессе прочтения стихотворения, монолога, прозаического отрывка, басни у абитуриента могут проявиться все компоненты. Однако в стрессовых условиях экзамена абитуриент с большими способностями может испытать «зажим», не справиться с застенчивостью, что будет препятствием в выявлении на экзамене его актерских возможностей. Вот почему программное чтение дополняется выполнением этюдов на заданную тему. Так, например, в театральное училище им. Б. Щукина (вуз) наиболее показательными на вступительных экзаменах считаются задачи на оценку факта, перемену отношения или выполнение простых действий с определенными психологическими оправданиями. Приведем некоторые задания этих видов.

#### *На оценку факта*

1. Вошел в комнату и увидел залитый тушью чертеж (кошка опрокинула флакон), над которым проработал всю ночь.
2. Проверяя таблицу выигрышей, нашел нужный номер, но серия не совпала и т. д.

### *На перемену отношения*

1. Выйти на сцену в предположении, что это: а) картинная галерея, б) церковь, в) комната смеха, г) кабинет-музей великого человека, д) лесная поляна, е) берег моря.

2. Отвечать на вопросы экзаменатора (сколько лет, где родился, где учился, профессия родителей и т. п.): а) недоумевая, б) подозревая, в) ненавидя, г) восторгаясь.

На простое физическое действие с различными оправданиями

1. Снять телефонную трубку и набрать нужный номер, чтобы: а) кого-то отчитать, б) что-то попросить, в) разорвать отношения, г) предупредить о чем-либо.

Сесть за стол, чтобы: а) подготовиться к экзамену, б) написать шуточное письмо (разыграть), в) сочинить любовное послание и т. п.

Причесаться, чтобы: а) идти в театр, б) идти на экзамен, в) идти на свидание.

Выйти и сказать, обращаясь к сидящим в комнате: «Петя приехал!», чтобы а) обрадовать, б) огорчить, в) испугать.

Одним из наиболее потенциальных путей развития творческих способностей учителя является обращение к основам театральной педагогики. Не раз отмечалось, что театральное искусство и педагогика имеют общее ядро. Оно инвариантно. Сходство концептуальной основы в деятельности актера и учителя подтверждают следующие элементы.

Реализация одной и той же социальной функции воспитания.

Действие как основа материала педагогического и актерского искусства.

Специфика личного воздействия на аудиторию.

Единство физического и психического.

Обращение к магическому «если бы» как источнику воображения и рычагу, переводящему исполнителя актерского и педагогического действия из «повседневной действительности в плоскость воображения» (К. С. Станиславский).

Наличие в деятельности интуиции.

Импровизационное самочувствие.

Наличие собственного самостоятельного и свободного творчества как основы искусства.

Коломенский педагогический институт разработал диагностические тесты, которые позволяют оценить способности абитуриентов, поступающих в педагогический институт. Приводим их ниже.

Задатки педагогической техники (пластическая выразительность, речевое мастерство, элементарные приемы педагогической техники).

Внешние данные (внешний вид, манера держаться, коммуникабельность, общая эрудиция).

Выполнение практических заданий, связанных со спецификой выбранного факультета.

Если мысленно провести параллель между посредственностью актера и посредственностью в учительской технике, то выводы будут идентичны (речь идет только о специфических актерских и режиссерских способностях учителя).

Стаж – не как прогресс способностей, а как груз прошлого, т. е. давно устаревшие приемы, понятия и вкусы.

Отсутствие тренировки и муштры как для тела и голоса, так и в области психотехники, отсутствие свежести и восприимчивости.

Недостаток умения. Это логическое продолжение предшествующего. Каким бы ни было желание актера, границы его определяет умение. В практике репетиций это прежде всего означает недостаток умения говорить (когда сваливают мысли в кучу, не прослеживая каждую в отдельности, отбрасывая ударения), не слушать партнера, думать во время текста партнера, то есть, по сути дела, отсутствие умения общаться с партнером... Тут неумение владеть напряжением (шея, загривок, корпус, руки, ноги, лицо), управлять голосом и дыханием.

Чувство – вместо мысли и вместо чувства – актерская эмоция.

Игра по логике текста вместо игры по логике событий и фактов.

Неспособность чувствовать события пьесы.

Неспособность видеть и 'охватывать' главное.

Неспособность к обобщению, неспособность к синтезу (даже при некоторой способности к анализу).

Недостаточность домашней работы.

Отсутствие собственного кредо, шаблонность мысли.

Плохой вкус и недостаточно тонкое чувство меры.

Отсутствие сверхзадачи в роли.

Чувство неполноценности как плод прожитых дней (Пансо В. Труд и талант в творчестве актера. – Москва, 1972. (В сокращении)).

Для области педагогической деятельности выделяется первый круг способностей: коммуникабельность; эмоциональная устойчивость; профессиональная зоркость; динамизм; оптимизм; креативность и гибкость мышления (в Полтавском педагогическом институте

выбрано шесть ведущих педагогических способностей. Они рассматриваются как главные составляющие педагогических способностей).

Для области искусства выделяется второй круг способностей: общие для всех видов искусства; воображение; образная память, образное мышление, способность переводить абстрактную идею в образную форму, активная реакция на явления действительности, тонкая чувствительность, общая эмоциональная восприимчивость. Сюда включаются и специфические художественные свойства личности и чувства: тонкий вкус, чувство меры, чувство формы, поэтические чувства, т. е. способность в обыденном видеть особенное, неповторимое.

Для области театральной режиссуры выделяется третий круг способностей: аналитические, суггестивные [суггестивные способности позволяют режиссеру (учителю) осуществлять эмоционально-волевое воздействие на актеров (учащихся) в процессе репетиций (урока)], экспрессивные, организаторские, а также событийно-зрелищное мышление.

Для области актерской профессии выделяется четвертый круг способностей: сценический темперамент, способность к перевоплощению; сценическое обаяние, заразительность и убедительность; сценически яркие внешние данные.

1. Темперамент жизненный и темперамент сценический. В психологии жизненный темперамент рассматривается как характеристика динамической стороны личности, которая выражается в силе и скорости психических процессов, в степени эмоциональной возбудимости, в особенностях внешнего выражения эмоциональных переживаний и характере поведения, следовательно, как характеристика динамических особенностей психических процессов и всех действенных проявлений личности.

Если мы говорим о сценическом темпераменте, то имеем в виду динамические особенности психических процессов и всех действенных проявлений актера в обстоятельствах роли. Аналогичный процесс проявляется и в творчестве учителя, но в обстоятельствах урока спектакля.

Под действенными проявлениями как в жизненном, так и в сценическом (педагогическом) плане следует подразумевать весь комплекс внешних проявлений психической и физической жизни человека, из которого складывается его поведение. Учитель на уроке (или актер на сцене) мыслит, говорит, двигается, переживает, непрерывно

реагирует на всевозможные раздражители, и все эти процессы так или иначе реализуются. Поэтому все они, в сущности, являются действенными проявлениями.

2. **Перевоплощение.** Одно из значений слово воплощаться – принимать на себя плоть. Иными словами – меняться, оставаясь при этом самим собой.

Если для актера необходимость перевоплощения в тот или иной образ очевидна, то важность этой способности для учителя к сожалению, не находит должного понимания в педагогической среде и до настоящего времени не является предметом психолого-педагогических исследований. Между тем для учителя умение владеть собой активно воздействовать и взаимодействовать, сохранять эмоциональную устойчивость в критических обстоятельствах, создавать образы и играть роли в ситуациях нравственного выбора по законам органического творения сродни процессу перевоплощения актера в образ.

В основе перевоплощения лежит такая нервная организация, при которой возможна легкая перестройка условно-рефлекторных связей и стереотипов поведения. Создавая образ того или иного персонажа, актер как бы моделирует новую личность со всей особой системой действий, отношений и мотивов.

В реальной жизни, действуя в различных жизненных ситуациях, человек меняется, становится как бы другим, при этом в одних случаях разительно, как бы надеваем маску другого человека, в других чуть-чуть. Известный психолог Т. Шибутани отметил: «Участвуя в коллективных действиях, каждый человек должен приспособливаться (интуитивно) к требованиям окружающих. Он вынужден подавлять свои импульсы или направлять их по другим каналам» (Шибутани Т. Социальная психология. – Москва, 1969. С. 57). Педагогическое перевоплощение – это не столько игра в кого-то, сколько способность на время достоверно быть кем-то, причем быть в самом деле.

Одним из необходимых условий развития способности учителя к перевоплощению является подвижность. Она определяет легкость переключения внимания от Я учителя к Я образа во время той или иной педагогической ситуации, возможность перехода от жизненно-го динамического стереотипа учителя к динамическому стереотипу той или иной роли в обстоятельствах урока. Благодаря определенной подвижности учитель способен изменить сам стиль воплощения режиссерского замысла школьного урока.

3. Заразительность, убедительность и сценическое обаяние. Однажды В. Пансо, известный режиссер и педагог Эстонии, спросил у своего педагога М. О. Кнебель:

«Мария Осиповна, что есть главное, без чего нельзя быть актером? И Мария Осиповна ответила, ни на мгновение не задумавшись:

Заразительность!

Это обаяние личности?

Обаяние – да. Личность другое. Можно быть личностью и не быть заразительным на сцене. Заразительность заставляет простить многое; она создает и объединяет многое. Заразительности нельзя учиться, ее не приобретешь» (Пансо В. Труд и талант в творчестве актера. – Москва, 1972. – С. 51).

Заразительность – это способность актера вызывать своими эмоциями аналогичные чувства у зрителей в процессе спектакля, для учителя – у учащихся во время школьного урока.

Вл. И. Немирович-Данченко писал: «Я все время употребляю слово «заразительно», потому что талант – и писательский, и актерский – заключается именно в способности заражать других людей своими (пока будем их так называть) переживаниями. Это и есть талант, помимо «данных» – сценических или не сценических» (Немирович-Данченко Вл. И. Статьи. Речи. Беседы. Письма. – Москва, 1952. – С. 355). Заразительность – сложное качество, и его природа пока до конца не разгадана. Исследования показывают, что эмоциональность без заразительности не производит необходимого воздействия.

Платон, современник древнегреческого философа Сократа, так пишет о его феноменальных способностях заражать своих учеников: «Когда мы, например, слушаем речь какого-нибудь другого оратора, даже очень хорошего, это никого из нас, правду сказать, не волнует. А слушая тебя или твои речи в чужом, хотя бы и очень плохом пересказе, все мы, мужчины и женщины, и юноши, бываем потрясены и увлечены. (...)

Если заразительность обращена к эмоциям окружающих, то убедительность – к их сознанию. Убедительность – способность воздействовать на аудиторию логикой и целенаправленностью своих рассуждений и поступков.

Обаяние – такое психофизиологическое качество актера, которое заставляет зрителя интуитивно заинтересоваться личностью, характером, своеобразием актера.



Следует помнить, что жизненное и сценическое обаяние – не идентичны. Личность, во всех отношениях обаятельная в жизни, может потерять прелесть своего обаяния в условиях публичности.

Возможна условная классификация видов сценического обаяния:

а) интеллектуальное обаяние (актеры, обладающие данным качеством обаяния, заражают аудиторию интеллигентностью, мудростью, работой мысли и благородством духовных интересов);

б) обаяние наивности (детская непосредственность, искренность и чистота);

в) обаяние чистоты;

г) обаяние зла (передача актерами отрицательных свойств личности того или иного персонажа);

д) трагическое обаяние (способность некоторой части актеров воплотить мировую скорбь и человеческие страдания);

е) комическое обаяние (способность заражать аудиторию юмором). Для учителя, работающего по некоторым закономерностям сценической педагогики, важно знать, что на сегодняшний день в театральной педагогике определены следующие основы режиссерских способностей.

Аналитические способности (глубина, критичность, гибкость, самостоятельность, инициативность мышления).

Событийно-зрелищное мышление: а) наглядно-действенное мышление; б) зрительная память и творческое пространственное воображение; в) способность к револлюционированию; г) конструктивные (композиционные) способности.

Суггестивные способности, позволяющие режиссеру (учителю) осуществить эмоционально-волевое воздействие на актеров (учащихся) в процессе репетиций (урока).

Экспрессивные способности (пластика, мимика, жесты, речь и пр.).

Общественные способности (интеллектуальная активность, высокий уровень саморегуляции личности).

Как подтверждают исследования и многолетняя практика ведущих режиссеров и театральных педагогов, все компоненты событийно-зрелищного мышления включены в деятельность режиссера и необходимы учителю, рассмотрим их конкретно:

а) коммуникативная эмоциональная направленность личности формирует у режиссера интерес к межличностным отношениям, взаимодействию людей в жизни и в предлагаемых обстоятельствах

спектакля (для учителя – в обстоятельствах урока), способствует развитию эмпатии;

б) эмпатия развивается при наличии базовых признаков – подвижности основных нервных процессов, творческого воображения; психологической наблюдательности;

в) стремясь понять психологические механизмы взаимодействия людей в жизни и в обстоятельствах спектакля, режиссер внутренне перевоплощается в то или иное лицо (как бы встает на место другого человека в той или иной конкретной ситуации) благодаря наличию у него развитой способности к перевоплощению (то же можно сказать и об учителе);

г) осмысление противоречий в той или иной ситуации осуществляется благодаря развитому аналитическому мышлению;

д) ключевая операция режиссерской деятельности – метафорическое, действенное пересоздание в замысле и реализации тех или иных факторов пьесы (для учителя – при реализации учебного задания) – обеспечивается подвижностью ассоциативного процесса и широтой ассоциативной деятельности, творческим мышлением и зрительной памятью;

е) психолого-педагогическое воздействие режиссера на актера в процессе репетиций (учителя на ученика на уроке) предполагает наличие у него развитого творческого воображения, установки на действие в воображаемых предполагаемых обстоятельствах, экспрессивных и суггестивных способностей;

ж) организация пространственно-временной структуры спектакля (для учителя – урок) становится возможной благодаря наличию у режиссера конструктивных особенностей, пространственного воображения и динамического восприятия времени.

Все названные выше компоненты можно развивать с помощью специальных упражнений режиссерского тренинга. В основе упражнений лежит принцип моделирования элементарных режиссерских операций, таких, как:

воображаемое манипулирование;

выполнение действий в заданный временной отрезок;

продуцирование идей на заданную тему;

рефлексивные игры;

моделирование сюжета;

прогнозирование возможного развития прерванного действия;

трансформация;

запоминание с последующим воспроизведением пространственной композиции;

сопоставление произведений с эмоционально насыщенным сюжетом.

В условиях школьного урока психолого-педагогическая концепция игры приводит к ряду методических выводов. Во-первых, в любой игре и в ролевом поведении учителя незримо или явно присутствуют правила игры. В каждом игровом правиле заключается определенная задача или цель игры. Обобщая, можно сказать, что цель любой игры заключается в искусстве импровизации или выборе наиболее эффективного или оптимального варианта действий в жестких условиях правил. Поэтому правила кроме функций отбора и ограничения действий учителя и учеников должны обеспечить играющему достаточное количество степеней свободы для операций с объектом игры. Правила не дают свободе перейти в произвол, разумные рамки должны направлять поток творческой энергии, удерживать его в русле урока. И, наконец, есть судья-учитель. И есть справедливость всего класса. Что же это за правила? Сформулировать их можно так:

1. Священны смысловые акценты урока.
2. Исключается критика, можно высказывать любую мысль без боязни, что ее признают неточной.
3. Поощряется самое необузданное ассоциирование: чем более дикой кажется идея, тем лучше.
4. Количество предложенных идей должно быть как можно большим.
5. Разрешается как угодно комбинировать высказанные идеи, а также видоизменять, т. е. «улучшать» идеи, выдвинутые другими.

Правила в пунктах 2–5, это четыре условия коллективного творчества по методу «брейнсторминга». В основе этого метода, разработанного в 30-е годы американским психологом А. Осборном, групповой метод решения проблемы и активизации творческого мышления.

Во-вторых, закономерности импровизационно-игровой природы актерского и учительского творчества универсальны для всех видов учебных занятий по различным дисциплинам (если учитель моделирует на уроке экстремальные ситуации и добивается от класса соигры). При этом необходимо отметить, что полноценные навыки импровизации учитель может получить только в процессе публичных выступлений перед сокурсниками на уроке по основам педагогического мастерства или на практике в школе. Пристальное наблюдение

за процессом импровизации на экспериментальных уроках в процессе педагогической практики студентов позволит уберечь начинающего учителя от непрофессиональных способов моделирования экстремальных ситуаций (перенапряжение, «актерский вольтаж» и т. п.).

В-третьих, в ролевом поведении учителя в процессе игры могут быть выделены такие коммуникативные операции, которыми в совершенстве должен владеть педагог.

Умение задавать неожиданные вопросы.

Умение делать вид, что неожиданные вопросы звучат случайно.

Умение «выжать» то, что ученик знает, но скрывает.

Подготовка ответов на предполагаемые вопросы.

Постановка острых и бестактных вопросов.

Умение создать видимость информированности и уйти от ответа.

Умение быть осторожным в выборе высказываний.

Допуск провокационных высказываний и намеков.

Умение читать истинный смысл поведения учеников по «лишним» движениям и жестам.

Умение «считывать» цели и мотивы поведения. В-четвертых, в сферу учительского профессионального потенциала входит и необходимость выдерживать высокие уровни психической напряженности. Игровой профессионализм учителя – это способность профессионально, т. е. овладев мастерством психотехники, моделировать для класса экстремальные ситуации высокого уровня. Поэтому игровая импровизация требует пристального внимания к тренингу психического аппарата учителя и к воспитанию необходимых творческо-волевых качеств личности.

Что такое открытое режиссерское действие школьного урока?

Во-первых, для такого урока должен быть характерен способ открытой режиссуры, где учитель, организуя процесс соигры посредством экстремальных ситуаций, открывает ученикам приемы, которыми он на них воздействует.

Во-вторых, открытое режиссерское действие превращает урок в своеобразный импровизированный спектакль, где сквозным действием становится сам процесс создания коллективного творчества на материале темы урока, а главным действующим лицом – учитель. Учитель включает в учебный конфликт по поводу той или иной экстремальной ситуации отдельных учеников класса, а остальные находятся в роли активных зрителей, готовых включиться в режиссерское действие по требованию учителя или по собственной инициативе.

Каждое такое включение имеет заявку, законченное развитие действия, свой характер конфликта.

В-третьих, урок-спектакль должен иметь законченное режиссерское действие, иметь цепь событий от исходного до главного; действие его должно развиваться импровизационно. Учитель сам создает экстремальные ситуации и действует в зависимости от них.

Если мы обратимся к опыту Е. Н. Ильина, достаточно емко и подробно описанному им самим и другими исследователями, то можно сделать вывод о том, что он свой урок по литературе превращает в единый литературно-музыкально-художественно-научный спектакль, где все ученики являются действующими лицами. Вот как сам педагог-новатор оценивает свой многолетний опыт: «Новое качество урока, который многие годы я действительно выстраивал по законам искусства, явилось результатом нашего необычного эксперимента... Подчиняясь жанру урока-спектакля, мы строили свое общение так, чтобы между нами возникало «поле напряжения». «Наэлектризованный» нашим диалогом класс вдруг оживал и начинал работать: мощно, импульсивно. Импровизация захлестывала всех, и все вдруг становилось и «действующими», и «лицами». Даже если кто-то молчал, он не просто был на уроке, а участвовал в нем. Долго мы не могли найти объяснение тому, что происходило. Чувствовали: что нечто новое и чрезвычайно перспективное. Нужен был термин... вдруг родилось слово, на первый взгляд необычайное, но очень точно передающее то, что мы делаем, – соимпровизация. В нашем понятии со оказалась необычайно емкой приставкой. Она не только собирала нас на урок, но и соединяла по вкусам и пристрастиям, соизмеряла уровни и потенциалы, соотносила степень свободы в общении, сообщала энергетическую значимость нашим высказываниям, содействовала речевой активности тех, кто молчал, советовала, как выстроить урок. Сомыслие, соучастие, созвучие – все было здесь» (Ильин Е. Н. Герой нашего урока. – Москва, 1991. – С. 214–215).

Касаясь вопросов режиссуры урока, необходимо обратиться к теории и практике сценической педагогики, а не следовать по пути интуитивного угадывания с помощью проб и ошибок. Опорой поиска на ответ, каким образом соотнести технологические приемы театральной режиссуры применительно к школьному уроку, является проблема метода.

Действенный анализ. Высокий уровень профессионализма современных актеров и режиссеров во многом обеспечен учением

К. С. Станиславского, его методом действенного анализа. Совместный действенный анализ (режиссера и актеров) событийного построения пьесы давал ключ к разгадке ее тайны.

Метод действенного анализа – способ перевода образов одного вида искусства (литературы, драматургии) на другой – на язык сценического искусства.

Фундаментальным понятием является сверхзадача, т. е. идея произведения, обращенная в сегодняшний день, то, во имя чего ставится сегодня спектакль. Путь воплощения сверхзадачи – сквозное действие – это, по определению К. С. Станиславского, реальная, конкретная борьба, происходящая на глазах зрителей, в результате которой утверждается сверхзадача.

Какие аспекты метода действенного анализа возможно применять в педагогической практике построения открытого режиссерского действия школьного урока?

Во-первых, понятия «сверхзадача» и «сквозное действие» как основополагающие принципы организации урока по законам искусства.

Во-вторых, деление метода на 3 принципиально связанных между собой этапа – разведка умом, разведка телом и отбор выразительных средств – соответствует педагогическим этапам в работе школьного учителя над уроком.

В-третьих, предмет познания – последовательность событий, их органическое движение, взаимосвязь – есть технологическая основа для организации открытого режиссерского действия урока.

Событие. Это – процесс, объединяющий на уроке учителя и учеников класса для совместного бытия (со-бытия) в поисках вариантов решения той или иной экстремальной ситуации.

Сокровенный смысл события возникает в сознании учащихся только нить в том случае, если учитель строит экстремальную ситуацию на уровне подтекста. (... «условимся понимать под текстом ту часть дополнительной для материалов учебника информации, которая в них не выражена непосредственно, а выявляется лишь путем их педагогической и научно-теоретической интерпретации»).

Факт. Исходным пунктом определения и построения события является факт, смоделированный учителем в режиссерской партитуре урока.

*Ильев В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – Москва: АО Аспект Пресс, 1993. – С. 8–10, 12–15, 20–25, 57–59, 61–68.*

**Д. М. Кабалевский**  
**Воспитательная роль искусства**

Люди редко, а, пожалуй и никогда, не обходятся в своей жизни без искусства вообще. Вопрос заключается в том, какую часть искусства человек включаете свою жизнь, а от какой отказывается, какое место занимает взятая им часть искусства в его духовном мире.

«Человековедением», «наукой о человеческой душе» часто называют искусство. И это очень верно. Конечно же, в способности оказывать воздействие на душу человека, на его чувства, а не только на сознание и заключено самое важное свойство искусства. Ни одному школьному предмету недоступно эмоциональное воздействие на детей и подростков в такой же мере, в какой это доступно искусству. Ни один учебник по силе воздействия не может стать в ряд с художественной литературой, музыкой, живописью, театром, кино... Нет таких предметов и нет таких учебников, которые могли бы выполнить ту особую воспитательную роль, какую способно выполнить искусство.

Воспитательная роль искусства проявляется еще задолго до школы, и мы к этому так привыкли, что даже перестаем замечать это. А ведь любовь к Родине, к своему народу, такие нравственные категории, как героизм и трусость, благородство и предательство, любовь к добру и ненависть к злу, возникают в сознании совсем еще маленьких ребятшек под влиянием первых услышанных ими сказок или песен, первых увиденных рисунков, т. е. именно под влиянием искусства.

И, право же, трудно отрицать, что первые встречи с любовью и дружбой, с большими радостями и большими горестями происходят у человека чаще всего сперва на страницах книги, на экране кино, в песне и на сцене театра, а потом уже в жизни. И то, как девушка и юноша обойдутся с этими чувствами, встретившись с ними в действительности, в немалой степени зависит и от того, чего они успели к тому времени, начитать, чего наслушались в музыке, чего насмотрелись в театре и в кино.

Конечно, несколько детективно-приключенческих рассказов или фильмов (кто ими не увлекался!) вряд ли извратят сознание подростка. Но если детективная литература станет единственной его духовной пищей, он окажется в большой опасности. Проскочившая мимо ушей девушки или даже спетая ею самой пошлая песенка может и не

затуманить ее чистого взгляда на жизнь. Но если эта девушка весь свой музыкальный мир ограничит такими песенками, не надо будет удивляться, что цинизм, неверие в хорошую, счастливую любовь (а в таких песенках она почти всегда несчастливая) станут чертами ее собственной натуры.

Как часто забываем мы об этом, успокаивая себя шаткой и вовсе не основательной мыслью: «Подумаешь, посмотрел плохой фильм! Подумаешь, прочитал плохую книгу! Подумаешь, прослушал плохую песню! Все это забудется!...» Да, возможно, что и забудется! Но след в душе может стать на всю жизнь.

Для человека с хорошим вкусом, с жизненным опытом плохой фильм, бессодержательная книга, пошлая песенка безопасны. Безопасны потому, что он умеет уже сам отличать хорошее от плохого, содержательное от бессодержательного, благородное от пошлого. Но ведь у детей и подростков нет еще ни жизненного опыта, ни выработанного эстетического вкуса. Они гораздо проще, элементарнее, чем взрослые, понимают связь искусства с жизнью. Они стремятся подражать полюбившимся героям книги, фильма, песни.

Вот в такой способности непосредственного влияния и заключена особая (ничего собой не замещающая, но и ничем другим не заменимая!) сила искусства, которой мы пользуемся в воспитании молодого поколения еще чрезвычайно мало и зачастую неумело. Поэтому-то множество работающих по всей стране университетов культуры и искусства заняты тем, что стараются уже взрослым людям дать то, чего не дала им школа. А пока мы занимаемся перевоспитанием взрослых людей, сетуя на «неизвестно откуда берущиеся дурные вкусы», школа продолжает ежегодно, как с непрерывно движущегося конвейера, выпускать в жизнь все новые и новые сотни тысяч девушек и юношей с невыработанным художественным вкусом. Кого же мы должны обвинять прежде всего: этих девушек и юношей или нас самих, родителей и воспитателей, не сумевших воспитать своих детей и воспитанников?!

*Кабалевский Д. М. Прекрасное пробуждает доброе // Эстетическое воспитание: Прекрасное пробуждает доброе: Статьи, доклады, выступления. – Москва, 1979. – С. 106, 109, 116–117, 118–121.*



## ПЕРСОНАЛИИ

**БАБАНСКИЙ Юрий Константинович (1927–1987)** – педагог, д. п. н. профессор, (1974), вице-президент (с 1979) АПН СССР. Разработал теорию оптимизации обучения как научно обоснованного выбора и осуществления варианта процесса обучения.

**ВЫГОТСКИЙ Лев Семенович (1896–1934)** – российский психолог. Профессор. Окончил юридический факультет Московского университета (1917) и одновременно историко-философский факультет народного университета А. Л. Шанявского (Москва). Научно-педагогическую деятельность начал в г. Гомель в Беларуси. С 1924 работал в Москве, в Институте экспериментальной психологии и др. Основал и возглавил Институт дефектологии. Читал курсы лекций в вузах Москвы, Ленинграда и Харькова. Интересовался психоаналитическими идеями. В 1925 совместно с А. Р. Лурия опубликовал предисловие к книге Фрейда «По ту сторону принципа удовольствия», в котором отмечалось, что Фрейд принадлежит «к числу самых бесстрашных умов нашего века», чью «Колумбову заслугу» составляет открытие феноменов психической жизни, лежащих «по ту сторону принципа удовольствия» и такая интерпретация их, которая содержит ростки материализма. В этом же году написал книгу «Психология искусства» (опубликована в 1965) в которой, отдавая должное «громадным теоретическим ценностям» и «положительным сторонам психоанализа», подверг критике его пансексуализм и недооценку роли сознания. В 1927 завершил рукопись работы «Смысл психологического кризиса». В ней утверждал недопустимость сведения высших форм поведения людей к их низшим элементам, и, как следствие, неэффективность такого подхода для объяснения человеческих поступков. Опубликовал ряд работ по педологии. В 1928 в статье «К вопросу о динамике детского характера» поддержал теорию А. Адлера и подчеркнул, что «ни одна из современных психологических идей не имеет такого огромного значения для педагогики, для теории и практики воспитания» как учение А. Адлера о характере. В 1930–1931 написал книгу «История развития высших психических функций» (опубликована в 1960), в которой изложил культурно-историческую теорию развития психики, выделявшую слитые в эволюции

два плана поведения: «натуральный» (продукт биологического развития животного мира) и «культурный» (результат исторического развития). В границах второго (из выше отмеченных) плана, по В., происходит опосредование «культурного поведения» орудиями, направленными «вовне», на трансформацию действительности, и знаками, ориентированными «вовнутрь», на корректировку других людей и (затем) собственного поведения. В работе «Мышление и речь» предложил понимание структуры сознания человека как динамической смысловой системы интеллектуальных, волевых и аффективных процессов, находящихся в определенном единстве. Создал культурно-историческую школу в психологии (Леонтьев, Лурия, А. Запорожец и др.). Автор книг «Педагогическая психология. Краткий курс» (1926), «Основные течения современной психологии» (1930, в соавторстве), «Этюды по истории поведения» (1930, совместно с Лурия), «Мышление и речь» (1934), «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1935) и около 100 других работ по проблемам общей, детской, педагогической и генетической психологии, педологии, дефектологии, психопатологии, психиатрии, общественно-исторической природе сознания и психологии искусства.

**ГЕССЕН Сергей Иосифович (1887–1950)** – русский философ, педагог, правовед. Учился в Гейдельбергском (у В. Виндельбанда, Б. Ласка, М. Контора, Г. Еллинека) и во Фрейбургском (у Г. Риккерта и И. Кона) университетах. В 1909 защитил докторскую диссертацию («Об индивидуальной причинности»). По возвращению в Россию с 1910 по 1914 входил (вместе с Ф. А. Степуном, Б. В. Яковенко (с 1911), В. Е. Сеземаном (с 1913)), в редакцию журнала «Логос». С 1914 по 1917 – приват-доцент Петербургского университета (где среди его студентов был Гурвич). С 1917 по 1921 заведует кафедрой педагогики на историко-филологическом факультете Томского университета. В 1921 вернулся в Петроград. Эмигрировал. Занимал кафедру педагогики в Русском высшем педагогическом институте в Праге. В 1931 Р. О. Якобсон привлек его к сотрудничеству в Славистском обществе, образовавшемся при Немецком университете в Праге, и Пражском лингвистическом кружке. С 1923 по 1929 – один из руководителей журнала «Русская школа за рубежом». С 1935 преподавал в Варшаве, принял польское гражданство. После войны – профессор педагогики в университете Лодзи (ректор – Котарбинь-

ский). Архив и рукописи Г. (в том числе и две работы, излагавшие его собственную версию современного общества, и подробная разработка «Философии воспитания») погибли во время Варшавского восстания. Основные опубликованные работы: «Философия наказания» («Логос», 1912–1913); «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1923); статья «Монизм и плюрализм в системе понятий» (1928), «Трагедия добродетели в «Братьях Карамазовых» Достоевского (1928); «Проблема конституционного социализма» («Современные записки», 1924–1928) и др. Г. защищал принципы трансцендентализма, пытался соединить их с диалектическим методом, позволяющим принять «плюрализм в систематике понятий» (достаточную независимость различных «групп понятий»). Задача философии – обнаружить за плюрализмом понятий скрытую в нем иерархию, позволяющую синтезировать монистическое и плюралистическое видение, придать понятиям конкретность. Такой синтез осуществим на основе «метода полноты». Выявленная иерархия понятий дает картину «умаления конкретности». Центральное понятие для Г. – личность. Отсюда возникает проблема применения принципов трансцендентализма в сфере антропологии (а не только этики). Зеньковский указывает, что Г. дал наиболее удовлетворительное в неокантианстве решение этой проблемы. Своеобразие личности заключено в ее духовности, которая задает человеческую индивидуальность. Она обретается в работе над сверхличными задачами и соизмеряется сотворенным. Мир и личность не исчерпываются физической и психической действительностью. Есть еще и царство ценностей и смыслов (которое не трансцендентно, но трансцендентально). Есть ценности, содержащие цели в себе и в этом смысле абсолютные. Эти цели – суть задачи, которые не могут быть разрешены ни в какой конкретной деятельности (не в силу их мнимости, а из-за их неисчерпаемости). Цели-задания (абсолютные ценности) просвечивают сквозь реализуемые цели – данности (относительные ценности), задают полноту бытия личности, являясь ценностями культуры. Последняя есть деятельность, направленная на осуществление безусловных целей – заданий. Их выявление – задача философской рефлексии, реализуются же они в конкретных человеческих практиках через свое предварительное нормирование. Личность, таким образом, всегда создается через приобщение к миру «сверхличных» ценностей культуры. «Созидание» личности

полагает своим условием свободу. «Начало свободы» в человеке трансцендентально, вытекает из потенциально живущей в нем силы автономии духа, заставляет исходить из должного. Свободное действие предполагает свою безусловную новизну в силу своей проективности. Свобода не есть факт – но цель, не данность – но задание, хотя она, указывает Г., «не нарушает законов природы» (она не вне, а внутри). Механизмы реализации свободы задаются через этику и право, посредством которых осуществляется практическая волевая интуиция («волезрение»). В этом ключе Г. специально анализируется проблема преступления как нарушения закона ответственным субъектом (формальный анализ) и как симптома дисгармонизации между законностью и жизнью (содержательный анализ). Г. приходит к выводу о том, что высшая мера наказания противоречит концепции правосудия, так как наказание перестает быть выражением справедливости, уничтожается (с уничтожением субъекта права) сама возможность реализации права. В этом же ключе дан и анализ этической проблематики романа Достоевского «Братья Карамазовы», в котором все основные герои рассматриваются как носители разных стадий добродетели (как естественная основа нравственности, как объект размышления, как любовь («из-за ничего») и т. д.). Однако основное внимание Г. на протяжении всей его жизни было сосредоточено на исследовании процессов образования и воспитания, которые наряду с процессами созидания гражданственности (право и государственность) и цивилизации (хозяйство и техника) задают культуру общества. Образование – область реализации дисциплины через свободу, а свободы – через закон долга. Свобода здесь – не выбор между наличными путями, а созидание нового пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода. Она – основа взаимоотношений учителя и ученика. Она же требует акцента на методе и его самостоятельном применении (задача обучения – овладение методом). За сказанным всегда должен быть план несказанного, подразумеваемого, в знании должно просвечивать другое знание. Реализация этих максим требует постоянной проблематизации обучения, созидания себя как нравственной, свободной и ответственной личности через приобщение к ценностям (целям – заданиям) культуры как цели образования. Отсюда основополагающее убеждение Г. в том, что даже самые конкретные вопросы педагогики выводятся в последних своих основах из чисто

философских проблем. И обратно – самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое значение и могут быть (через «метод полноты») доведены до уровня реализации. Педагогика при этом понижается Г. двояко. С одной стороны, как практическая, а не теоретическая наука (направлена не на сущее, а на должное, не на бытие, а на установление правил и норм деятельности). С другой стороны, как прикладная философия. Как прикладную философию трактовал педагогику и Наторп, но он не выводил ее на уровень конкретной применимости (работа «Социальная педагогика»). Таким образом, Г. можно рассматривать как одного из основоположников философии (и социологии) образования.

**ГЕРБАРТ Херbart (Herbart) Иоганн Фридрих (1776–1841)** – немецкий философ, психолог и педагог, основатель школы в немецкой педагогике 19 в. Представитель плюрализма: в основе мира – множество неизменных «реалов». Попытался построить психологию как систематическую науку, основанную на метафизике, опыте и математике. Основатель т. н. формальной эстетики (источник прекрасного – симметрия, пропорции, ритм и т. п.). В 1808–1833 профессор Кёнигсбергского, затем Гёттингенского университетов. Г. был сторонником ассоциативной психологии, но считал, что превращение её в науку требует соединения «метафизики» с математикой, т. е. философских положений о психических явлениях с математическим расчётом психических процессов. Стремился теоретически обосновать педагогику, выдвинул идею воспитывающего обучения. Предложил концепцию 4 ступеней (принципов) обучения (ясность, ассоциация, система, метод). Ставя выше всего развитие мышления учащихся, гл. место Г. отводил древним языкам и математике, которые, по его убеждению, лучше всего дисциплинируют ум. Собственно нравственное воспитание, как и вся педагогическая система Г., строится на пяти нравственных идеях, которые охватывают всю этику: идея внутренней свободы, идея совершенства, идея благорасположения, идея права, идея справедливости. К нравственному воспитанию у Г. тесно примыкает «управление», задача которого состоит во внешней дисциплинированности воспитанников, в приучении их к порядку. Осн. средства управления: надзор; приказание и запрещение; наказания, вплоть до телесных; умение занять ребёнка. Вспомогательную роль Г. отводил авторитету и любви воспитателя, причём

авторитет должен принадлежать отцу, а любовь – матери. Г. также являлся основоположником т. н. формальной эстетики (источник прекрасного – симметрия, пропорции, ритм и т. п.). Осн. труды: «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Учебник психологии» (1816; рус. пер. 1875), «Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике» (т. 1–2, 1824–1825), «Очерк лекций по педагогике» (1835).

**ДИСТЕРВЕГ – (Diesterweg) Фридрих Адольф Вильгельм (1790–1866)** – немецкий педагог, д-р философии (1820). В 1811–1820 преподавал физику и математику в гимназиях и образцовых школах Германии; директор учительских семинарий в Мёрсе (1820–1832), Берлине (1832–1847); преподавал в них педагогику, математику, немецкий язык. В 1827–1866 издавал педагогический журнал «Рейнские листки...», в котором поместил св. 400 статей, особое внимание уделял народной школе. В 1831–1841 создал в Берлине 4 учительских общества, в 1848 избран председателем Всеобщего немецкого учительского союза. В июле 1848 вместе с депутатами левой фракции прусского национального собрания подписал «Записку 23», авторы которой требовали единой народной школы для «всех детей нации без различия состояний и будущего призвания». В 1847 был отстранён от должности, а в 1850 уволен в отставку. С 1851 издавал «Педагогический ежегодник». Д. разделял идеи общечеловеческого воспитания. Задачу школы видел в воспитании гуманных и сознательных граждан, а не «истинных пруссаков». Последователь И. Г. Песталоцци, Д. был автором св. 20 учебников и руководств по математике, немецкому языку, естествознанию, географии, астрономии. Широко известны его «Руководство к математической географии» (1840; рус. пер. 1844) и «Элементарная геометрия» (1860; рус. пер. 1870, 1876). В 1835 опубликован осн. труд Д. «Руководство к образованию немецких учителей»; 1-я его часть посвящена общим вопросам педагогики и дидактики, 2-я (написанная в соавторстве с другими учителями) – гл. о преподаванию отдельных предметов. Этот труд переводился на русский язык в 1913 (сокращённое изд.) и 1956 (расширенное) под названием «Руководство для немецких учителей». Осн. принципами воспитания Д. считал природосообразность (см. Принципы воспитания), культуросообразность, самодеятельность. Д. определял ценность отдельных предметов исходя из их стимулирующего влияния

на умственную активность учащихся; противопоставлял развивающий метод обучения научному (сообщающему). Основы дидактики развивающего обучения сформулированы Д. в чётких правилах – принципах обучения. Д. дал психологическое обоснование впервые выраженным Я. А. Коменским правилам: «от близкого к далёкому», «от простого к сложному» и др. Условием успешного усвоения учебного материала Д. считал его доступность. Решающую роль в воспитании и обучении детей Д. отводил учителю. Педагогические идеи Д. распространились далеко за пределами Германии.

**ДОБРОЛЮБОВ – Николай Александрович (1836–1861)** – литературный критик, публицист, просветитель. С 1857 возглавлял критико-библиографический отдел журнала «Современник». Педагогические идеи Д., изложенные в ряде публикаций и литературно-критических статей («О воспитании авторитета в воспитании», «Основные законы воспитания» и др.), являются существенной стороной его демократических убеждений. Проблема суверенитета личности предстаёт как основа всех его суждений по вопросам воспитания. Странник практического дела, здравого смысла и логики, Д. цель воспитания определял как формирование активной личности, способной применить «высшие человеческие убеждения» в реальной жизни. Сформулировал осн. направления нового типа воспитания, которое было призвано противостоять официальной педагогике, нивелирующей своеобразие личности. Высказал ряд предложений по составлению учебной литературы и книг для детского чтения.

**КОМЕНСКИЙ – (Komensky, Comenius) Ян Амос (1592–1670)** – чешский мыслитель-гуманист, педагог, общественный деятель. Деятельность К. была посвящена проблемам образования и воспитания, исправления общества в целях взаимопонимания и сотрудничества между народами для «достижения лучшей жизни во всём мире». Философия К. (пансофия – обучение всех всему), его программа всеобщего воспитания, вера в непрерывность процесса совершенствования всех и всего посредством творческого труда, стремление к созданию комплексного метода формирования личности и общества представлялись в то время утопическими и заслуженную оценку получили лишь в 20 в. Теорию всеобщего универсального образования К. изложил в «Дидактике» на чешском языке (1628–1630,

опубликована в 1849). Переработанная, расширенная и переведённая на латинский язык «Дидактика» под названием «Великая дидактика» (1633–1638) стала осн. теоретической базой средней ступени образования. Отдавая вначале предпочтение предметному принципу преподавания, К. подготовил ряд предметных учебников по физике, геометрии, геодезии, географии, астрономии, истории. Затем он пришёл к убеждению, что человек должен получить систему знаний о мире. Примером такого собрания важнейших знаний о мире, природе, человеке, общественном устройстве и духовной области стал учебник «Открытая дверь языков» (1631). В 1640-х гг. К. был приглашён в Швецию для проведения реформы шведских школ. Подготовил ряд учебников. С 1650 проводил реформу школ в Венгрии, где в Шарошпатаке пытался частично реализовать свою идею устройства пансофической школы. Научное обоснование её принципов, учебный план, распорядок дня К. изложил в сочинении «Пансофическая школа» (1651). Подготовил иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках» (1658) – упрощённый вариант книги «Открытая дверь языков», который стал первой учебной книгой, созданной на основе психологических принципов обучения (в несколько переработанном виде учебник использовался в некоторых странах Европы до 2-й половины 19 в.). Стремясь сделать учение для школьников более интересным, составил учебную книгу «Школа – игра» (1656), которая представляла собой драматизацию «Открытой двери языков» и предназначалась для постановки на сцене школьного театра. С 1654 жил в Амстердаме, где подготовил 4-томное собрание своих латинских педагогических сочинений. Творчество К. оказало огромное влияние на развитие мировой педагогики и школьной практики. Рассматривая вопросы воспитания и обучения в неразрывном единстве, К. призывал к широкому (универсальному) образованию на основе родного, а затем и латинского языка – языка науки и культуры того времени. Цель воспитания К. видел не только в приобретении знаний, но и в системе моральных качеств, из которых наиболее важными считал справедливость, мужество, умеренность.

**КОН Игорь Семенович (р. 1928)** – российский социолог, доктор философских наук (1960). Труды посвящены философии истории, социальной психологии, проблемам личности. Многочисленные работы и выступления в прессе по проблемам сексологии.



**КРУПСКАЯ Надежда Константиновна (1869–1939)** – политический деятель, почетный член АН СССР (1931). Жена В. И. Ленина. Член Петербургского «Союза борьбы за освобождение рабочего класса». С 1917 член коллегии, с 1929 заместитель наркома просвещения РСФСР. С 1920 председатель Главполитпросвета при Наркомпросе. Член ЦКК с 1924, член ЦК партии с 1927. Труды по педагогике, истории КПСС.

**МАКАРЕНКО Антон Семёнович (1888–1939)** – педагог и писатель.

С 1920 руководил трудовой колонией для несовершеннолетних правонарушителей близ Полтавы, в 1926 переведённой в Кураж, под Харьков (см. Колония имени М. Горького). С 1927 совмещал работу в колонии с организацией детской трудовой Коммуны имени Ф. Э. Дзержинского под Харьковом. С 1928 зав. коммуной, с 1932 начальник педагогической части. В 1935 начальник, с 1937 заместитель начальника отдела трудовых колоний НКВД УССР. С 1937 в Москве. Обладая мышлением педагога-теоретика и экспериментаторским талантом, М. всю свою научную деятельность связал с воспитательной практикой. В своих учреждениях он создал организованный коллектив, осн. на принципах соединения воспитания и обучения с производительным трудом. Ядро его учения – теория воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. М. разработал вопросы организации коллектива, методов воспитания; методику организации всех направлений воспитания. Осуществляемые творчески и неформально предложенные им формы организации детей дают значительный воспитательный эффект (например, в коммунарской методике). В трудах М. разработаны также важнейшие вопросы семейного воспитания, в т. ч. структуры семьи, её культуры, методов воспитания в семье. Открытия М. оказали существенное влияние на развитие смежных с педагогикой дисциплин, которые в 30-х гг. практически были запрещены, – социальную педагогику, педагогическую психологию и др. Особый вклад М. внёс в исправительно-трудовую педагогику (см. Пенитенциарная педагогика). Его опыт позволил в короткий срок наладить практическую работу трудовых колоний НКВД в масштабах Украины. Выступал против карательных функций перевоспитания, против использования в работе с детьми элементов тюремного режима. В колониях для

несовершеннолетних упразднил карцеры и внутреннюю охрану. Деятельность Колонии им. М. Горького описана в «Педагогической поэме» (ч. 1–3, 1933–1935), Коммуны им. Ф. Э. Дзержинского – в повести «Флаги на башнях» (1938). Воспитанию в семье посвящена «Книга для родителей» (1937, совместно с Г. С. Макаренко). При жизни М. подвергался критике справа и слева. Ему ставили в вину увлечение дореволюционной педагогикой, стремление к утверждению авторитаризма, дисциплины. Педагоги-гуманисты (П. П. Блонский, В. Н. Сорока-Росинский и др.) не принимали его революционной активности, увлечённости коллективистскими формами работы и пр. В 1928 М. вступил в конфликт с НИИ педагогики Наркомпроса Украины, наиболее последовательно поддерживающим позицию В. Н. Шульгина о классовом подходе к анализу педагогических влияний. О практике М. негативно высказывались Н. К. Крупская, А. В. Луначарский и др. Преследования критиков продолжались и после публикации «Педагогической поэмы». В 1938 против него развернулась кампания по обвинению в намерении исказить революционную действительность, педагогическом непрофессионализме и некомпетентности, вреде его книг для социалистического воспитания. После смерти М. наибольший урон изучению его идей нанесла канонизация образа М. в официальной педагогической теории в СССР. До середины 80-х гг. издания М. выходили с купюрами и значительными исправлениями, комментарии носили ярко выраженный идеологический характер. С конца 80-х гг. появились многочисленные публикации, в которых предпринимались попытки дать оценку творчества М. с современных позиций. Однако вопрос о месте М. в педагогической теории и практике до настоящего времени остаётся дискуссионным. Значительную исследовательскую, текстологическую работу провели сотрудники Марбургского университета (Германия), где с начала 60-х гг. действовала макаренковская лаборатория (осн. Л. Фрёзе).

**ПЕСТАЛОЦЦИ – (Pestalozzi) Иоганн Генрих (1746–1827)** – швейцарский педагог, один из основоположников дидактики начального обучения. В 50–60-х гг. 18 в. принимал активное участие в движении швейцарской интеллигенции. Возглавлял «Учреждение для бедных в Нойхофе» (1774–1780), приют для сирот в Станце (1798–1799), институты в Бургдорфе (1800–1804) и Ивердоне (1805–1825). Автор многочисленных педагогических трудов, из которых глав-

ными являются получившие мировую известность романы «Лингард и Гертруда» (1781–1787), «Как Гертруда учит своих детей» (1801) и др. Осн. роль в осуществлении своих социальных замыслов П. отводил воспитанию. Стремясь облегчить участь крестьянских детей, лишённых элементарных условий для полноценного физического, умственного и нравственного развития, П. считал, что воспитание должно дать детям из народа хорошую трудовую подготовку и одновременно развить их физические и духовные силы, что в дальнейшем поможет избавиться от нужды. По П., воспитание должно быть природосообразным (см. Принципы воспитания) и начинаться с младенческих лет. Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребёнка, П. подчёркивал важность связи и тесного взаимодействия умственных, нравственных и физических способностей ребёнка в обучении, которое обеспечивает гармоничное развитие человека. Идею П. о развивающем обучении К. Д. Ушинский назвал «великим открытием Песталоцци» (Собр. соч., т. 3, 1948, с. 95). Критикуя школу за вербализм и зубрёжку, притуплявшие духовные силы детей, П. стремился психологизировать обучение, построить его в соответствии с «естественным путём познания» у ребёнка. Исходным моментом этого пути П. считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира и поэтому придавал большое значение наглядности в обучении как средству развития у детей наблюдательности, умения сравнивать предметы, выявляя их общие и отличительные признаки и соотношения между ними. П. значительно расширил прежние трактовки наглядности, указав на возможность её использования в целях развития формирования мышления. П. расширил и содержание начального обучения, включив в него сведения из географии и природоведения, рисование, пение, гимнастику. Ему принадлежит мысль о введении в начальной школе элементов геометрии. П. стремился настолько упростить методику начального обучения, чтобы ею с успехом могли пользоваться и учителя начальной школы и любая мать-крестьянка. Исходным моментом физического развития П. считал способность ребёнка к движению. На основе «естественной домашней гимнастики» П. предлагал строить систему школьной «элементарной гимнастики». Трудовое обучение П. рассматривал как неотъемлемую органическую часть своего метода. Он высказал идею о создании «азбуки умений», усвоение которой помогло бы

ребёнку развить свои физические силы и овладеть необходимыми трудовыми навыками. П. критиковал современную ему профессиональную подготовку молодёжи, сводившуюся к овладению «односторонними рутинными умениями», и выдвинул идею «элементарного образования для индустрии», которое рассматривалось им как «средство гуманизации промышленности». Значительную роль П. отводил нравственному воспитанию, истоки которого видел в семье. Общественные воспитательные учреждения П. предлагал строить по типу семьи, на началах искренней любви учителя к детям и бережного подхода к ним. Сформулированные П. идеи педагогического активизма и психологизации обучения оказали глубокое влияние на развитие дидактики и педагогики. В 1792 Законодательным собранием Французской республики П. было присвоено звание «гражданин Французской республики».

**РУБИНШТЕЙН Сергей Леонидович (1889–1960)** – российский психолог и философ, член-корреспондент АН СССР (1943). Основные труды по философским проблемам психологии, исследования памяти, восприятия, речи, мышления. Главное сочинение – «Основы общей психологии» (1940; Государственная премия СССР).

**РУССО – (Rousseau) Жан Жак (1712–1778)** – французский писатель и философ. Влиятельный теоретик свободного воспитания. Выступал против социального неравенства, сословного эгоизма, основ существующей власти и права. Эстетические и педагогические взгляды П. выражены в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762). Идеи Р. (руссизм) – культ природы и естественности, критика городской культуры и цивилизации, искажающих изначально непорочного человека, идеализация «прекрасной души», предпочтение сердца разуму – оказали влияние на общественную мысль и литературу мн. стран. По Р., воспитание является опорой любой формы правления и потому носит общественный характер. От верного воспитания зависит благополучие не только государства, но и каждого индивида. Воспитание должно следовать за «природой человека», сообразуясь с возрастными особенностями ребёнка (см. Естественное воспитание). Особую роль в воспитании играют два свойства человеческой натуры: способность воспринимать мир через ощущения и любовь к себе. Обучение и воспитание неразрывно связывает одна цель: научить ребёнка жизни, выра-

тить человека самостоятельного, здравомыслящего, доброжелательного к людям, уверенно чувствующего себя в любом положении. Для каждого возрастного периода Р. предусматривает особые задачи и средства воспитания. Особое значение Р. придавал труду. В трудовом воспитании надлежит направлять действия ребёнка, но не лишать его самостоятельности. Естественное воспитание, по Р., завершается к 22–24 годам, когда человек начинает самостоятельную жизнь, обзаводится семьёй. Наставнику следует предостеречь воспитанника от неверного выбора. Педагогическая модель Р. во многом была гипотетической, осн. не на конкретных фактах, а на выводах из философской концепции мироздания и общества.

**СУХОМЛИНСКИЙ Василий Александрович (1918–1970)** – педагог, учитель украинского и русского языков и литературы, кандидат педагогических наук (1955), член-корреспондент АПН РСФСР (1957), АПН СССР (1968), Герой Социалистического Труда (1968). Педагогическую деятельность начал в 1935, с 1947 директор Павлышской средней школы Кировоградской обл. Труды по теории и методике воспитания детей: «Сердце отдаю детям» (1969), «Рождение гражданина» (1970), «О воспитании» (1973) и др. Выразил стремление к гуманизации школьного образования в СССР, отстаивал право на педагогическое творчество. Создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, признании личности ребёнка высшей ценностью процессов воспитания и образования, творческой деятельности сплочённого коллектива педагогов-единомышленников и учащихся. Коммунистическое воспитание С. понимал как формирование «мыслящих личностей», а не послушных исполнителей партийных команд. С. строил процесс обучения как радостный труд; большое внимание уделял формированию мировоззрения учащихся; важную роль в обучении отводил слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений и пр. («Сердце отдаю детям», 1969). Разработал комплексную эстетическую программу «воспитания красотой». Система С. противостояла авторитарному воспитанию и критиковалась официальными педагогическими кругами за «абстрактный гуманизм». В целостном виде взгляды С. представлены в «Этюдах о коммунистическом воспитании» (1967) и др. произведениях. Его идеи воплощены в практику мн. школ. Созданы

Международная ассоциация В. А. Сухомлинского и Международное объединение исследователей С., педагогический музей С. в Павлышской школе (1975).

**ТОЛСТОЙ Лев Николаевич (1828–1910)** – граф, русский писатель, член-корреспондент (1873), почетный академик (1900) Петербургской АН. Начиная с автобиографической трилогии «Детство» (1852), «Отрочество» (1852–1854), «Юность» (1855–1857), исследование «текучности» внутреннего мира, моральных основ личности стало главной темой произведений Толстого. Мучительные поиски смысла жизни, нравственного идеала, скрытых общих закономерностей бытия, духовный и социальный критицизм, вскрывающий «неправду» сословных отношений, проходят через все его творчество. В повести «Казачи» (1863) герой, молодой дворянин, ищет выход в приобщении к природе, к естественной и цельной жизни простого человека. Эпопея «Война и мир» (1863–1869) воссоздает жизнь различных слоев русского общества в Отечественную войну 1812, патриотический порыв народа, объединивший все сословия и обусловивший победу в войне с Наполеоном. Исторические события и личные интересы, пути духовного самоопределения рефлексирющей личности и стихия русской народной жизни с ее «роевым» сознанием показаны как равноценные слагаемые природно-исторического бытия. В романе «Анна Каренина» (1873–1877) – о трагедии женщины во власти разрушительной «преступной» страсти – Толстой обнажает ложные основы светского общества, показывает распад патриархального уклада, разрушение семейных устоев. Восприятию мира индивидуалистическим и рационалистичным сознанием он противопоставляет самоценность жизни как таковой в ее бесконечности, неуправляемой переменчивости и вечной конкретности («тайновидец плоти» – Д. С. Мережковский). С кон. 1870-х гг. переживавший духовный кризис, позднее захваченный идеей нравственного усовершенствования и «опрощения» (породившей движение «толстовства»), Толстой приходит ко все более непримиримой критике общественного устройства – современных бюрократических институтов, государства, церкви (в 1901 отлучен от православной церкви), цивилизации и культуры, всего жизненного уклада «образованных классов»: роман «Воскресение» (1889–1899), повесть «Крейцера соната» (1887–1889), драмы «Живой труп» (1900, опублико-

вана в 1911) и «Власть тьмы» (1887). Одновременно возрастает внимание к темам смерти, греха, покаяния и нравственного возрождения (повести «Смерть Ивана Ильича», 1884–1886, «Отец Сергей», 1890–1898, опубликованы в 1912, «Хаджи-Мурат», 1896–1904, опубликован в 1912). Публицистические сочинения морализаторского характера, в т. ч. «Исповедь» (1879–1882), «В чем моя вера?» (1884), где христианские учения о любви и всепрощении трансформируются в проповедь непротivления злу насилием. Стремление согласовать образ мысли и жизни приводит к уходу Толстого из Ясной Поляны; умер на станции Астапово.

**УШИНСКИЙ Константин Дмитриевич (1824–1870/71)** – основоположник научной педагогики в России. В 1844 окончил юридический факультет Московского университета, в 1846–1849 профессор Ярославского Демидовского лицея, в 1854–1859 преподаватель и инспектор классов Гатчинского сиротского института, в 1859–1862 инспектор классов Смольного института. Основа его педагогической системы – требование демократизации народного образования и идея народности воспитания. Педагогические идеи Ушинского отражены в книгах для первоначального классного чтения «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864), фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» и др.

**ШАТАЛОВ Виктор Федорович (р. 1927)** – украинский ученый-педагог, народный учитель СССР (1990), преподаватель математики ряда школ. На педагогической работе с 1951. С 1987 заведующий лабораторией проблем интенсификации учебно-воспитательного процесса НИИ содержания и методов обучения АПН СССР в Донецке. Разработал систему обучения с использованием опорных сигналов – взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков, формул с кратким выводом. Практическая деятельность основана на педагогике сотрудничества.

**ШАЦКИЙ Станислав Теофилович (1878–1934)** – российский педагог. Организатор первых клубов для детей рабочих на одной из окраин Москвы (1905), детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» в Калужской губ. (1911) и Первой опытной станции по народному образованию (1919). Труды по проблемам школы, формированию детского коллектива и др.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	3
<b>1. ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ</b> .....	5
Вульфов Б. З., Иванов В. Д. Социальное воспроизводство поколений .....	5
Гессен С. И. Образование – культура индивида .....	6
Выготский Л. С. Жизнь как творчество .....	7
Ильенков Э. В. Когда же рождается личность? .....	9
Рубинштейн С. Л. Развитие сознания у ребенка .....	11
Кон И. С. Проблема индивидуальности .....	13
Безрукова В. С. Внешние и внутренние факторы развития личности .....	15
Ковалев С. М. Воспитание и самовоспитание .....	17
Громкова М. Т. Образование – стимул саморазвития личности . . .	24
Бим-Бад Б. М. Образование для свободы России .....	25
<b>2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ</b> .....	28
Песталоцци И. Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания .....	28
Дистервег А. Назначение и цель жизни человека и учителя .....	29
Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании .....	31
Толстой Л. Н. Общие замечания для учителя .....	34
Крупская Н. К. Мерило оценки педагога .....	37
Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе .....	38
Макаренко А. С. Проблемы педагогического мастерства .....	41
Выготский Л. С. Психологическая природа учительского труда ..	43
Сухомлинский В. А. Слово учителя в нравственном воспитании ..	46
<b>3. ОСВОЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ</b> .....	48
Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы .....	48
Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя .....	50
Мищенко А. Образ «Я» профессионала .....	53
Орлов А. А. Формирование педагогического мышления .....	58
Воробьев Н. Е., Суханцева В. К., Иванова Т. В. О педагогической культуре будущего учителя .....	62
Наумченко И. Л. Самообразование в совершенствовании стажировки молодого специалиста .....	66
Зязюн И. А., Кривонос И. Ф., Тарасевич Н. И. Общее и отличительное в театральном и педагогическом искусстве .....	68
Ильев В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока .....	75
Кабалевский Д. М. Воспитательная роль искусства .....	87
<b>ПЕРСОНАЛИИ</b> .....	89